



Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores

Antônio Gomes Ferreira
Aridê Vechia
Beatriz Gomes Nadal
Iêda Viana
Maria Antônia de Souza
Maria Arlete Rosa
Maria Cristina Borges da Silva - Org.
Susane Garrido

Maria Cristina Borges da Silva
(org.)

Antônio Gomes Ferreira

Ariclê Vechia

Beatriz Gomes Nadal

Iêda Viana

Maria Antônia de Souza

Maria Arlete Rosa

Susane Garrido

Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores

Curitiba
2016

Comissão Institucional de Editoração Científica

Dra. Josélia Schwanka Salomé
Dr. Geraldo Pieroni
Dra. Rosilda Maria Borges Ferreira
Dr. José Soares Coutinho Filho
Dra. Claudia Giglio de Oliveira Gonçalves

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca "Sydnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

P912 Práticas pedagógicas e elementos articuladores/
org. Maria Cristina Borges da Silva. -- Curitiba:
Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.
204 p.

Vários autores
ISBN 978-85-7968-077-9

1. Políticas e práticas de educação ambiental. 2. Práticas pedagógicas. 3. Elementos articuladores. 4. Formação socioespacial de professores. I. Silva, Maria Cristina Borges da. II. Título

CDD – 370.71

PARA SER, UTP.



**Universidade
Tuiuti do
Paraná**

Reitoria

Luiz Guilherme Rangel Santos

Pró-Reitoria de Planejamento e Avaliação

Afonso Celso Rangel dos Santos

Pró-Reitoria Administrativa

Carlos Eduardo Rangel Santos

Pró-Reitora Acadêmica

Carmen Luiza da Silva

Pró-Reitoria de Promoção Humana

Ana Margarida de Leão Taborda

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão - PROPPE

Carmen Luiza da Silva

Editoração Científica - Coordenação

Josélia Schwanka Salomé

Produção Gráfica, Editoração Eletrônica e Capa

Haydée Silva Guibor

Revisão de Língua Portuguesa

A revisão é responsabilidade dos autores dos textos.

Imagem da capa

Manipulação digital, http://2.bp.blogspot.com/-yuJmMOoqN4w/U_UVUOrZyul/AAAAAAAAA74/9vegiP5OUOs/s1600/139620_Papel-de-Parede-Teias-De-Aranha_1440x900.jpg

Campus Sydnei Lima Santos

Rua Sydnei Antônio Rangel Santos, 238 - Santo Inácio - CEP 82010-330

Curitiba - Paraná

41 3331-7654 | editoracao.proppe@utp.br

Sumário

Apresentação	9
<i>Maria Cristina Borges da Silva</i>	
Prática Pedagógica: a natureza do conceito e formas de aproximação	15
<i>Beatriz Gomes Nadal</i>	
Sobre o Conceito de Prática Pedagógica	38
<i>Maria Antônia de Souza</i>	
Práticas Pedagógicas: Matrizes Teóricas e Interfaces Conceituais ..	66
<i>Iêda Viana</i>	
Políticas e Práticas de Educação Ambiental: Alcances e Limites ..	96
<i>Maria Cristina Borges da Silva</i>	
<i>Maria Arlete Rosa</i>	
O Digital, o Virtual e o Analógico: Diálogo Neurocognitivo para Aprendizagem como Elemento Articulador da Prática	124
<i>Susane Garrido</i>	
Desvelando Aspectos de Práticas Pedagógicas do Ensino Primário Brasileiro em Cadernos Escolares da Década de 1930	145
<i>Ariclé Vechia</i>	
<i>Antônio Gomes Ferreira</i>	
Práticas Pedagógicas e a Formação Socioespacial de Professores ..	172
<i>Maria Cristina Borges da Silva</i>	
Sobre os Autores	201

Apresentação

A organização e apresentação deste livro são um enorme privilégio, dado ao seletivo grupo de pesquisadores e a relevância teórica e discussões apresentadas pelos autores. A obra traz resultados de reflexões e objetos de pesquisas dos professores que atuam há mais de uma década, na pós-graduação *stricto sensu*, na *Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores do Programa de Pós-Graduação de Mestrado e Doutorado em Educação* da Universidade Tuiuti do Paraná. Contou também com a contribuição de professores externos que atuam em relevantes programas de pós-graduação. Professora Beatriz Gomes Nadal, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná e o professor António Gomes Ferreira, da Universidade de Coimbra, Portugal.

Certamente, a obra contribuirá para suscitar profundas reflexões sobre os mais variados aspectos da prática pedagógica e seus elementos articuladores, que, de modo geral, ainda são pouco debatidos em profundidade na formação acadêmica.

Os textos tratam da prática pedagógica a partir da diversidade de elementos e problematizam, por exemplo, os fundamentos teóricos da prática, seus significados e desafios; o conceito de prática pedagógica, tomando como base a educação pública e os movimentos sociais de luta pela terra; as matrizes teóricas que dão suporte às práticas pedagógicas, enfatizando o conceito de práxis; os alcances e limites das políticas e práticas da educação ambiental; os aspectos cognitivos para a aprendizagem a partir do digital, do virtual e do analógico; as análises de

cadernos escolares considerando as práticas pedagógicas em determinado tempo e espaço; a importância das questões socioespaciais na educação.

Durante todo o processo de construção, desde a ideia inicial até a conclusão final da obra, houve significativos aprendizados para os participantes. Contamos com a contribuição muito especial da professora Beatriz Gomes Nadal, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), pesquisadora do grupo Políticas Educacionais e Formação de Professores, que colaborou, sobremaneira de forma generosa e competente, fazendo leituras e apontamentos cuidadosos nos textos, o que permitiu a interlocução entre o grupo e nos instigou a importantes reflexões coletivas.

O livro foi pensado como forma de contribuir com a formação dos acadêmicos que cursam Mestrado e Doutorado em nosso programa e graduandos de Pedagogia e demais licenciados e, também, como forma de enriquecer os debates sobre Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores.

Os elementos articuladores são descritos¹ e entendidos pela linha como: currículo, ensino-aprendizagem, relação professor-aluno, docência e cultura escolar.

As práticas pedagógicas são pesquisadas no programa sob diferentes perspectivas teóricas, envolvendo temáticas tais como, cotidiano escolar, relação escola-comunidade, interdisciplinaridade, indisciplina escolar, práticas alternativas de educação, tecnologia educacional, história das práticas escolares e formação de professores.

A linha de pesquisa investiga a prática pedagógica e seus elementos articuladores na educação escolar e fora dela. Possui grupos temáticos determinados pela especificidade das pesquisas que realizam, a saber:

1. Educação e História: Cultura escolar e prática pedagógica
2. A prática pedagógica no contexto da educação do campo
3. Interdisciplinaridade, Indisciplina na educação contemporânea
4. Educação ambiental e questões socioespaciais
5. Educação a distância, tecnologias educacionais e metodologia ativas.

Nos capítulos do livro é possível identificar a influência dos objetos e especificidades das pesquisas sobre práticas pedagógicas.

No capítulo “Prática Pedagógica: A natureza do conceito e formas de aproximação”, Beatriz Gomes Nadal nos traz uma meta-análise do conjunto de trabalhos na qual sistematiza conceitualizações e formas estabelecidas pelo grupo para o estudo da prática pedagógica, demonstrando elementos, dimensões e problemáticas envolvidas nas análises e sintetizando questões que possam desafiar o grupo de pesquisa.

No texto “Sobre o conceito de prática”, Maria Antônia Souza trata da prática pedagógica, compreendida como processo de trabalho e como dimensão da prática social presente na escola e fora dela, determinada por fatores internos e externos, pela conjuntura e estrutura. A autora fundamenta suas reflexões em várias pesquisas desenvolvidas em sua trajetória junto aos movimentos sociais, escolas públicas e organizações, fazendo-nos refletir sobre as dimensões das práticas sociais.

lêda Viana, no capítulo intitulado “Práticas Pedagógicas: Matrizes, Teorias e Interfaces conceituais”, trata dos fundamentos da prática pedagógica, seus

¹ A descrição da linha “Práticas Pedagógicas: elementos articuladores” está disponível em: <http://www.utp.edu.br/curso/mestrado-academico-em-educacao/linhas-de-pesquisa/>.

significados e as interfaces sobre os conceitos de práticas pedagógicas, práticas educativas e práxis. A práxis, para a autora, diz respeito à intervenção consciente, intencional e dialética e exige o desenvolvimento da consciência crítica sobre a realidade educativa e sua complexidade.

No capítulo “Políticas e Práticas de Educação Ambiental: Alcances e limites”, as autoras Maria Cristina Borges da Silva e Maria Arlete Rosa discutem as práticas pedagógicas da Educação Ambiental no âmbito das políticas educacionais. Para as autoras, têm-se, por um lado, alcances inovadores e integradores como a gestão escolar e a organização curricular das instituições de ensino, como no caso do Paraná, que estabelece a bacia hidrográfica como território estruturante para a política educacional. Por outro, apontam para fatores que são limitantes para que a política seja apropriada e efetivada por conta de práticas pontuais e fragmentadas, ou por desarticulação do coletivo escolar e da espacialidade da comunidade.

No texto de Susane Garrido, intitulado “O Digital, o Virtual e o Analógico: Diálogo Neurocognitivo para Aprendizagem como Elemento Articulador da Prática”, a autora discute a aprendizagem por meio de processos cognitivos inseridos e afetados pelas perspectivas dos pensamentos analógico, digital e virtual. Apresenta a prática pedagógica e sua interlocução com a aprendizagem a partir dos impactos do virtual e do digital, pois atingem processos cognitivos que precisam ser compreendidos e explicados de forma interdisciplinar, como é o caso das neurociências cognitivas e da interlocução com a educação e os processos de aprendizagem.

Os autores Ariclê Vechia e António Gomes Ferreira, no texto “Desvelando Aspectos de Práticas Pedagógicas do Ensino Primário Brasileiro em Cadernos Escolares da

Década de 1930”, apresentam estudo sobre as pesquisas em cadernos de alunos, abordando as práticas pedagógicas e docentes vivenciadas no ensino primário no Brasil. Os autores demonstram a importância dos cadernos e como sua interpretação para a análise das práticas pedagógicas é complexa e, também, como certas análises podem conduzir a conclusões pouco rigorosas. Ressaltam que, muitas vezes, esquecemos que as escolas têm uma história e que materializam tipos distintos de ensino, condicionados pelo tempo, pelo espaço e pela tecnologia.

O texto “Práticas Pedagógicas e Formação Socioespacial de Professores”, de minha autoria, apresenta dados de pesquisas externas e de pesquisas realizadas em municípios da Região Metropolitana de Curitiba. Traz reflexões sobre a formação socioespacial e as práticas pedagógicas emancipatórias que considerem um saber socioespacial que se projete na e para a comunidade/sociedade, permitindo desvelar os signos e significados socioespaciais que conduzam a novos conhecimentos, proporcionando, assim, novas ações e reações coletivas.

As discussões propostas pelos autores articulam-se em torno da intencionalidade que sustenta as práticas pedagógicas, embora os textos apresentem objetos e questões diversas sobre essas práticas. Entendemos que, como afirma Franco (2015, p.613),

As práticas, para operarem, precisam do diálogo fecundo, crítico e reflexivo que se estabelece entre intencionalidades e ações. A retirada dessa esfera de reflexão, crítica e diálogo com as intencionalidades da educação implica o empobrecimento e, talvez, a anulação do sentido da prática educativa.

Por conseguinte, entende-se que a construção coletiva do livro cumpre uma função fundamental, uma

vez que “somente as práticas vivenciadas no coletivo e pedagogicamente estruturadas podem dar sentido aos processos de ensinar-aprender” (FRANCO, 2015, p.613)².

Assim, espera-se que os leitores possam encontrar algumas respostas e que sejam aguçadas novas indagações relacionadas às práticas pedagógicas intencionais e emancipatórias.

Maria Cristina Borges da Silva
Organizadora

² FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>

Prática Pedagógica: a Natureza do Conceito e Formas de Aproximação

Beatriz Gomes Nadal¹

1 Introdução

O presente trabalho consiste num ensaio produzido a partir do estudo sistemático dos capítulos que compõem o livro por meio de um esforço teórico-analítico à luz do eixo central da obra: a discussão sobre a prática pedagógica e as dimensões a esta relacionadas na produção da linha Práticas Pedagógicas: elementos articuladores, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Aproximando-se de uma meta-análise, o estudo do conjunto de trabalhos permitiu sistematizar conceitualizações e formas de aproximação estabelecidas no interior do grupo quando do estudo da prática pedagógica, evidenciando elementos, dimensões da temática e problemáticas envolvidas.

A metodologia de estudo contemplou uma primeira leitura dos trabalhos para captar o conjunto de objetos, problematizações, objetivos, linhas de estudo/pesquisa, apontamentos, revelações, construções, conclusões.

Num segundo momento, cada pesquisa foi estudada separadamente. A leitura permitiu perceber diferentes formas de aproximação aos conceitos de prática educativa e pedagógica, mapear um conjunto de autores que se constituem como referência para a pesquisa na área,

¹ Doutora em Educação: Currículo pela PUCSP. Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Departamento de Pedagogia. Integrante do grupo de pesquisa em Política Educacional e Formação de Professores. Email: beatrizgnadal@gmail.com

identificar problematizações relevantes/recorrentes que se interpõem às práticas pedagógicas hoje e, também, outras novas que desafiam este campo de conhecimento. Este trabalho foi desenvolvido apoiado em estudo bibliográfico capaz de permitir um “diálogo” com os autores em torno de conceitos, teses defendidas, problematizações e até mesmo dúvidas. As percepções foram sistematizadas em texto escrito, enviado a cada autor, com intenção de interlocução.

O terceiro momento configurou-se como discussão em grupo em torno das ideias centrais, permitindo a construção coletiva de algumas sínteses e fazendo avançar a produção no interior da própria linha de pesquisa.

Deste modo, partindo dos argumentos centrais contidos nos capítulos da obra, este trabalho busca refletir sobre a “prática pedagógica” problematizando-a, construindo sínteses analíticas e sumariando questões que ainda desafiam o campo.

2 Do Conceito de Prática Pedagógica

No campo da educação, as relações entre educação e pedagogia são um tema de pouco consenso, polêmicas que também se revelaram na produção dos grupos de pesquisa que congregam a linha Práticas Pedagógicas no PPGE da UTP ao tratar dos processos de formação que materializam a prática educativa / pedagógica. Os textos de Souza e Silva e Rosa, nesta obra², encampam o debate sobre a questão recorrendo a Freire, Vásquez, Franco, Libâneo e Veiga; as autoras revelam o modo como todos tratam a questão da prática pedagógica em sua natureza intencional frente ao fenômeno educativo. Souza (n.o.) conclui:

² Nesta Obra (n.o.)

[...] toda prática social é educativa, no sentido amplo da palavra educação. Para a prática ser pedagógica ou educacional ela necessita de intencionalidade, sujeitos, relações e conteúdos pensados, planejados, definidos de modo consciente. A prática pedagógica pode servir para conservar relações ou para transformá-las.

Concordamos com a autora e partimos do pressuposto, neste ensaio, de que toda prática pedagógica é educativa, mas nem toda prática educativa é, necessariamente, pedagógica.

Reconhecendo a pedagogia como “ciência das teorias e prática pedagógicas” (FRANCO, 2012), ou como “ciência prática da e na educação; da e na práxis” e, portanto, naturalmente dialética (SCHMIED-KOWARZIK, 1983) ou como “reunião mútua e dialética da teoria e da prática educativas pela mesma pessoa, em uma mesma pessoa” (HOUSSAYE et al., 2004), compreendemos que a prática pedagógica é aquela que se movimenta reflexivamente frente à dialética que marca a relação teórico-prática no processo educativo buscando direcioná-la à uma dada intencionalidade. Portanto, ainda que educativa, a prática pedagógica ultrapassa tal condição por caracterizar-se por um conjunto de outros elementos.

Esta questão remete ao debate sobre a própria natureza da prática pedagógica: se ela é algo que ultrapassa o fenômeno educativo, por quais elementos é configurada?

Ao longo da obra, o grupo utiliza as expressões prática educativa e prática pedagógica simultaneamente e o elemento intencionalidade teve centralidade em suas qualificações. Viana (n.o.), por exemplo, sustenta seus argumentos recorrendo à Franco e diz:

A prática pedagógica não existe por si mesma, ela é um ato político, pleno de intencionalidade, articulado com a visão de mundo que se tem, com a concepção de sociedade, de escola, de formação, de professor, de aluno, de conhecimento, reporta-se a modelos epistemológicos, teóricos e pedagógicos que guiam o pensar e o agir docente.

Também Garrido (n.o.), ao focar a prática pedagógica consubstanciando-se já na aprendizagem afirma tratar-se de um “espaço carregado de intencionalidade e cercado de diversidade por todos os âmbitos, no qual o movimento das teses e das antíteses garantem ao menos o caos fundamental para se estabelecerem bases para as aprendizagens”.

Os grupos de pesquisa da linha, então, associam sua produção às dimensões de tal prática destacadas por Franco (2015): a prática pedagógica corresponde à *intencionalidade* de uma *coletividade* e atua, pela historicidade, no movimento dialético entre resistências e desistências no confronto entre o que idealizam as intenções e as imposições da totalidade. A autora também aponta as características de *organização* e *reflexividade*, conjunto sobre o qual passaremos a tratar.

A prática educativa é prática social e é desta natureza que emerge seu *caráter intencional* e *político*. Essa afirmação exige dois argumentos que se complementam: o social é condição para a constituição da natureza humana, ultrapassando seu estado natural. A humanização no espaço social se faz de modo intencional, objetivando adaptar o homem socializado ao modelo de sociedade existente ou, ao contrário, integrá-lo potencializando suas capacidades de estranhamento e superação do mundo em que se insere.

Paro (2002) contribui para a defesa da socialização como condição de humanização; ao articular humanização, cultura e educação, o autor afirma:

[...] em seu significado mais geral e abstrato, [a educação] consiste na apropriação da cultura humana, entendida esta como aquilo que o homem produz em termos de conhecimentos, crenças, valores, arte, ciência, tecnologia, tudo enfim que constitui o produzir-se histórico do homem. Em sua autoprodução, o homem constrói sua liberdade, por contraposição ao domínio da necessidade natural, ou seja, a tudo aquilo que existe necessariamente, independente de sua vontade e ação. É pela apropriação da cultura que o ser humano, a partir do nascimento, atualiza-se historicamente, à medida que se apropria do que foi produzido pelas gerações anteriores. Nessa apropriação — no duplo sentido de apoderar-se de, mas também de tornar próprio de si, incorporado à sua personalidade, os componentes culturais disponíveis na sociedade em que vive — ele se constrói como ser humano-histórico.

O social está no educativo porque para humanizar-se o homem recorre à cultura, produção do social. Também porque tal humanização significa dominar formas de estar e intervir no conjunto de relações que constituem o mundo; estes modelos culturais, produzidos e transmitidos, serão definidores de valores, crenças, comportamentos e até objetivos de vida frente ao mundo.

Ao estabelecer formas que permitem ao sujeito adaptar-se à vida em sociedade ou preparar-se para a emancipação, vemos que o processo educativo não apenas cumpre a finalidade de educar, socializar e humanizar, mas o faz a partir de uma intencionalidade política quanto ao conteúdo assumido por tal finalidade. Ao tratar da educação da criança, Charlot (2013, p. 308) afirma:

Os fins educativos devem ser fins sociais, pois eles só podem ser fins sociais. Na medida em que pretendemos fundar a educação nos interesses e reações da criança, damos-lhe bases sociais, pois os interesses e reações da criança são, eles mesmos, fenômenos sociais. A escolha não está, pois, entre respeitar a criança ou fixar para a educação fins sociais, mas entre adotar fins sociais implícitos e camuflados sob a ideia de natureza infantil, ou determinar explicitamente esses fins sociais.

A sociedade a partir da qual e para a qual se educa é marcada por condições desiguais entre os homens e a prática educativa, enquanto social e socializadora, expressará sempre uma posição frente às mesmas, naturalizando alguns elementos culturais e desqualificando outros. Mais do que isso, expressará posições favoráveis à sociedade constituída ou de desvelamento das múltiplas desigualdades que se apresentam, evidenciando o papel da luta de classes. Educa-se para um “funcionamento” social e este social não é neutro, é uma construção fundada na luta entre contrários, ainda que nem sempre esta realidade seja explicitada para o educando.

A educação é política na medida em que transmite às crianças ideias políticas sobre a sociedade, a justiça, a liberdade, a igualdade etc. Essas ideias políticas impregnam os modelos de comportamento [...]. Mas assumem também uma forma própria de existência, nas ideias vigentes de uma sociedade. A educação inculca na criança ideias políticas sobre a sociedade, seus fundamentos, sua organização, suas finalidades, etc. Ela lhe propõe certas explicações referentes à liberdade, à justiça, às greves, aos patrões, aos policiais, etc. A criança assimila, assim, ideias políticas de seu ambiente familiar e social e as concepções políticas dominantes, impostas à sociedade inteira pela classe dominante. (CHARLOT, 2013, p. 60)

A dualidade de modelos ou projetos sociais exige que no processo educativo haja posicionamento quanto ao modelo social pretendido para a formação do aluno, configurando, assim, o caráter intencional e político da prática que, nesta condição, se faz pedagógica.

Assim, tomando-se a educação não apenas como poiesis, feitura de algo, mas como prática, ação consciente que ocorre sempre pela intermediação de uma teoria (produção conceitual, explicativa, elucidativa que se constitui “mediatizada por elementos práticos cujas experiências, adquiridas sob a ótica de interesses práticos, podem novamente configurar motivações para a práxis humana”) que a constitui e dirige (SCHMIED-KOWARZIK, 1983), reconhece-se a intencionalidade como inerente à prática educativa e pedagógica.

A intencionalidade própria à natureza do fazer educativo se potencializa quando, ao organizar-se para intervir, o faz refletindo sobre a relação entre o que foi negociado coletivamente como sendo ‘aquilo que há de ser feito’, os modos de fazê-lo e os resultados alcançados, num confronto contextualizado frente aos múltiplos intervenientes envolvidos.

Na obra, Souza trata de tais intervenientes no nível macrosocial qualificando-os como conjunturais e estruturais e explicita: a estrutura “é marcada pelo elemento classe social e desigualdade, pela relação entre capital e trabalho, pela relação de opressão e libertação, por projetos políticos hegemônicos em disputas com projetos que pretendem ser contra hegemônicos”; já a conjuntura configura-se pela “relação entre acontecimentos, cenários, atores e relação de forças”. Silva e Rosa (n.o.), por exemplo, demonstram que foi a conjuntura política dos anos 90 e 2000 que estabeleceu os Parâmetros Curriculares de Educação Ambiental, as Diretrizes Curriculares Nacionais

para Educação Ambiental e a deliberação estadual de educação ambiental no Paraná, as quais influenciaram o desenvolvimento (contraditório) de práticas pedagógicas de educação ambiental nas escolas. Também Vechia e Ferreira (n.o.) destacam o elemento conjuntural pela via de ação do Estado com políticas indutoras de práticas pedagógicas nos anos 30:

A política educacional brasileira, imbuída dos ideais republicanos, apostava na expansão escolar e numa educação que contribuísse para a formação de uma nação empenhada na ordem e visando o progresso. A escola primária era o locus em que a infância nacional deveria absorver os primeiros elementos dos ensinamentos cívicos.

Importa que estrutura e conjuntura macrossocial, analisadas à luz do movimento histórico e das lutas pelas quais se constituíram e constituem, sejam tomadas numa dimensão de totalidade na qual se insere a prática pedagógica e, portanto, consideradas na definição da intencionalidade que sustenta o pedagógico. De diferentes modos, elas contribuem na explicação de contradições, injustiças, desigualdades e opressões que desafiarão o sujeito educando em sua inserção no mundo.

Todavia, a prática pedagógica não se faz pela atuação direta entre ideias e atos a partir da totalidade do espaço macrossocial; ela é sempre mediada pela estrutura e conjuntura 'local', a estrutura material e organizacional do próprio espaço e a política interna da instituição ou movimento social, conforme explicita Lourau:

[...] a sociedade funciona, bem ou mal, porque as normas universais, ou admitidas como tais, não se encarnam

diretamente nos indivíduos, mas passam pela mediação de formas sociais singulares, de modos de organização mais ou menos adaptados a uma delas ou a funções. O momento da singularidade é o momento da unidade negativa, resultante da ação da negatividade sobre a unidade positiva da norma universal. (1996, p. 10).

Por não se configurar como uma produção direta do homem a partir das ideias, mas, ao contrário, como uma prática produzida a partir da e pela mediação de uma forma social concreta, *in locu* numa estrutura e conjuntura próprias, a prática pedagógica é instada a fazer-se intencional também frente a esta e a partir desta. O movimento é sempre de contradição, porque tal dimensão singular é produto e reflexo da estrutura macrossocial, mas dada a natureza humana e intencional de que se reveste a prática pedagógica, é também de negação e contestação. Por fim, assevera-se que a natureza do próprio ato educativo em si, a epistemologia do conhecimento e o modo pelo qual a aprendizagem do educando se processa, demandam intencionalidade. Este conjunto de dimensões ou fatores exigem tomada de posicionamento no ato educativo, momento em que este passa a se configurar como pedagógico ao apoiar-se nas ciências da educação para verter finalidades sociais em finalidades pedagógicas, orientando valores, conhecimentos e formas de trabalho.

No conjunto da obra, os elementos estruturais/ conjunturais da escola como espaço da prática pedagógica são tematizados, por exemplo, por Silva e Silva e Rosa quando trazem dados de pesquisa que apontam as condições de trabalho, a formação inicial e continuada, a valorização financeira e social do docente, a organização disciplinar e seus currículos, a administração escolar, os espaços físicos e recursos didáticos, as avaliações

institucionais, o modo de articulação da comunidade-escola, as práticas de comunicação.... Vechia e Ferreira, por exemplo, afirmam que “A escola não é, pois, uma entidade etérea; ela sempre se concretiza num espaço de ação, portanto, com atores e uso de tecnologia”. Viana, por sua vez, articula tais elementos e, referindo-se à prática pedagógica da escola, configura-a em relação com a cultura da instituição, afirmando que

há um consenso entre seus seguidores com relação ao uso do conceito de práticas escolares, em razão do enfoque mais etnográfico dado à investigação da instituição escolar, valorizando seu funcionamento ordinário: seus ritos, seus modos de agir e de pensar, sua materialidade, os significados e símbolos que permanecem na estrutura escolar.

Sendo a prática pedagógica mediada e situada num espaço-tempo-organização educativa, possui a característica de ser coletiva. Ela não se dá isolada; é inter-humana e ocorre em coletividade, pois além da dimensão social que lhe é inerente (humanização como apropriação da cultura historicamente constituída pela civilização), é trabalho – atuação do homem no mundo para alcançar valores e objetivos a que se propõe e este, pelas necessidades que se lhe interpõem, se faz em divisão com outros homens, mediada pela divisão social do trabalho. O coletivo é uma condição das organizações pois na escola, de modo especial, há uma diversidade de agentes educadores. Souza (n.o.) problematiza esta questão quando diz:

Na escola, a prática pedagógica não é do professor. Ela é fruto de um processo social de trabalho dentro da escola, mediado pelas instâncias governamentais responsáveis pela instituição escola.

No movimento social, a prática pedagógica não é da liderança (o que dirige, organiza), ela é fruto da ação do coletivo voltada para um fim, previamente pensada por esse coletivo. Esse fim pode ser a organização de uma negociação, de estratégias de luta, de busca de direitos, de enfrentamento de classes etc.

É importante que o coletivo se constitua democraticamente, numa convivência ética e pacífica de homens que se reconhecem mutuamente em sua condição humana e política e que se esforçam, pelo diálogo e negociação, para articular percepções e objetivos individuais (inclusive de professores, gestores, pais, alunos, funcionários...) com os objetivos maiores da instituição/movimento, cooperando. O trabalho coletivo se constituirá pela convergência de intencionalidades e cooperação³ num trabalho comum, os quais exigem, por sua vez, possibilidades de poder e autonomia para/na escola.

Franco (2012) contribui para este argumento quando afirma que as expectativas pedagógicas são de uma comunidade social, refletindo suas convicções e escolhas:

Também tenho a certeza de que os professores não conseguem trabalhar sem que haja esse substrato pedagógico tecendo as intenções coletivas na escola; sem uma esfera institucional, que chamo de espaço pedagógico, acompanhando o andamento do projeto político da escola e funcionando como instância crítica a mediar interesses e negociar com as esferas que dialogam continuamente com a escola (pais,

³ Segundo Marcel citado por Borges (2010) no Dicionário trabalho, profissão e condição docente, organizado por OLIVEIRA, D. A. DUARTE, A. e VIEIRA, L. F., a cooperação ultrapassa a colaboração por configurar-se como sendo “efetiva em toda a situação na qual os docentes agem conjuntamente, operam juntos e ajustam em situação sua atividade profissional a fim de responder às características da situação e aos seus objetivos”.

comunidade, sistema escolar). Tenho estudado a estrutura escolar em outras regiões do mundo e verifico que essa esfera, que chamam de intermediária e eu chamo de espaço pedagógico, se tem mostrado fundamental para o bom funcionamento das escolas [...] A ausência de um espaço de reflexão e crítica, marca definitiva do espaço pedagógico, compromete as relações democráticas na escola, o que impede o exercício crítico da educabilidade. (2012, p. 32).

Via de regra, não existe movimento social de uma pessoa só, escola de uma classe só, ou sala de uma pessoa só. Todavia, ser coletivo implica mais do que estar junto num espaço-tempo-trabalho; pressupõe realizar o trabalho simultaneamente, dividindo-se e recompondo-se em torno de fins intencionalmente estabelecidos em comum, o que exige coordenação sob o risco da prática não se fazer pedagógica, mas educativa com pequena intencionalidade. Entendemos, como Paro (2012), que a constituição da coletividade em contraposição ao agrupamento é uma questão de administração escolar.

Ao discorrer sobre a administração escolar, o autor aponta que são duas suas dimensões: a racionalização dos recursos e a coordenação do esforço humano coletivo. A racionalização dos recursos (relação homem/natureza; elementos materiais e conceituais; objetos e tecnologias [métodos]) tende a se configurar como uma tarefa menos exigente, ainda que muito perpassada por elementos organizativos e formativos. A coordenação do esforço humano coletivo, por sua vez, é marcada pelos conflitos que provêm da condição política dos homens, os quais são dotados de valores, conhecimentos e intenções:

O político em seu sentido mais amplo, significa, portanto, a produção da convivência entre pessoas e grupos. Essa convivência, como sabemos, pode ser

produzida, basicamente, de duas formas: pela dominação — quando uma das partes (grupos ou pessoas) reduz ou anula a subjetividade da outra, tomando-a como objeto — ou pelo diálogo — quando há a troca de impressões, a contraposição de interesses e de vontades, mas com a predominância da aceitação mútua e da negociação, ou seja, quando a convivência se faz com a afirmação da subjetividade de ambas as partes envolvidas. Neste último caso dá-se a democracia, em seu sentido mais amplo, de convivência pacífica e livre entre pessoas e grupos que se afirmam como sujeitos. (PARO, 2007, p. 3-4)

A intencionalidade é o amalgama da coletividade e, fundada nos pressupostos das diferentes teorias que tratam da educação, exige negociação para que o grupo possa compactuar-se e associar-se quanto ao ‘o que’, ‘por que’ e ‘como’ fazer o processo educativo, conduzindo-o ao pedagógico. Defendemos novamente que é trabalho da administração escolar mediar os diferentes trabalhos e objetivos para que se constitua uma unidade social em torno da definição política e pedagógica que organiza-se no “projeto político-pedagógico da escola” (PPP).

A intencionalidade é o fundamento do caráter pedagógico e se constitui por movimentos de uma dialética crítica que busca captar, compreender e encaminhar o trabalho educativo em sua relação teórico-prática. Concordamos com Dewey (1932) e Zeichner (1993) quando afirmam que a reflexividade exige rigor, sistematização e registro, pelo que é fundamental que a prática pedagógica se organize em torno de um projeto político-pedagógico.

O que diferencia o homem dos demais animais é sua capacidade de, partindo de valores, conhecimentos e necessidades, definir objetivos, ou seja, projetar-se. Assim, é projeto pela capacidade humana de, coletivamente, projetar objetivos e buscar alcançá-los empreendendo

trabalho. Sobre seu caráter político, ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9394/96) o nomeie muitas vezes apenas como pedagógico e que, conforme defendido neste trabalho, todo pedagógico pressuponha o político, defendemos a importância de que nos refiramos a ele como político-pedagógico, para que tal atributo seja evidenciado. É político porque revela posicionamento frente a elementos estruturais, conjunturais macrossociais e institucionais, frente a cultura institucional, para naturalizá-los ou problematizá-los como construídos na história da luta de classes e da desigualdade daí decorrente. Por fim, é pedagógico como organizador da intencionalidade que, sustentando-se nas ciências da educação, traduz o compromisso ético político-social em finalidades pedagógicas, organizando-se para concretizá-las.

Veiga (1998) e Gandin (1991) apontam a estruturação do projeto político-pedagógico partindo de um marco situacional (caracterização e discussão da realidade social e pedagógica da escola), de pressupostos teóricos e de ações de programação. Os pressupostos teóricos são os fundamentos advindos das ciências da educação e, de modo muito especial, da Pedagogia, conforme assevera Franco:

Conhecer as práticas, considerá-las em seu caráter situacional e em sua dinâmica, é o papel da Pedagogia como ciência; ou seja, compreendê-las nesse movimento oscilante, contraditório e renovador.

Acredito na importância de a atividade pedagógica oferecer direção de sentido com base nos conhecimentos e saberes da Pedagogia. (2012, p.165)

No livro, este foi o foco de preocupação de Viana e de Garrido. Em seu capítulo, Viana pondera:

A ação educativa é um ato político, norteador por paradigmas em cujo cerne emergem os modelos pedagógicos de natureza epistemológica (premissas do conhecimento), metodológica (métodos) e ontológica (natureza do ser/objeto).

Este domínio epistemológico é fundamental para que o educador tenha autonomia intelectual, compreenda a realidade em que vive e trabalha, saiba identificar as finalidades do ato educativo, escolher os métodos e melhores recursos, construir o próprio currículo, constituindo-se, ele próprio, como o mediador entre o conhecimento científico historicamente produzido (teoria) e o conhecimento escolar reelaborado socioculturalmente (prática).

Também Garrido (n.o.) o faz em argumento análogo, referindo-se à aprendizagem no âmbito da prática pedagógica:

Dialogar com a tecnologia e com a cognição humana em uma perspectiva neurocientífica para desenvolvimento de aprendizagem é uma tarefa complexa que, se não estiver cercada de pressupostos dialéticos, não se estabelece em um campo teórico apropriado para aprofundamento e nem permite possibilidades de exercícios práticos [nos espaços pedagógicos].

Reconhecendo que a relação entre os pressupostos teóricos e o trabalho educativo escolar não é linear, mas dialética e transformadora, é do caráter da prática pedagógica fazer-se reflexiva. A reflexividade é o processo analítico-compreensivo-transformador que busca captar as contradições entre as intencionalidades que guiam o fazer educativo e os resultados por ele alcançados frente à realidade em que se desenvolve. Souza (n.o) argumenta:

Dessa forma, falar em práxis ou prática educativa nos remete à intencionalidade do processo formativo.

Essa intencionalidade poderá estar voltada para a dominação ou para a transformação. Fato é que toda prática educativa, quando marcada por reflexão crítica, constituirá a verdadeira práxis, que é a revolucionária ou libertadora, como denomina Freire.

Considera-se que este movimento analítico não se faz na perspectiva de mero “confronto” entre teoria e prática, sugerindo que a prática educativa não estaria correspondendo à intencionalidade ‘posicionada e fundamentada’ (como se a pedagogia fosse científica [SCHMIED-KOVARZIK, 1982]), mas buscando captar o movimento dialético como inerente e produtor de compreensões da prática a partir da teoria, de questionamentos e revisões da teoria a partir da prática o que levaria, inclusive, à sistematização de saberes produzidos nesta própria prática. Ou seja, pela reflexividade, a prática pedagógica apresentaria não apenas uma intencionalidade fundamentada que se pretenderia prática, mas se constituiria como uma produção e produtora de sínteses teórico-práticas.

Se reconhecemos que a prática pedagógica é coletiva, depreende-se que também a reflexividade precisa ser coletiva porque o contexto em que se insere e que suscita a contradição é também coletivo gerando, em consequência, dificuldades teórico-práticas de ordem coletiva. Também porque, como já apontado, é a intencionalidade que forja o coletivo (e essa se constitui pela reflexividade). Logo, há que se fazer a reflexividade em ‘comunidades de aprendizagem’ (ZEICHNER, 1993; BOLÍVAR, 2000):

Uma grande parte do discurso sobre o ensino reflexivo é a insistência na reflexão dos professores individuais, que devem pensar sozinhos sobre o seu trabalho.

Uma grande parte do discurso sobre o ensino reflexivo faz pouco sentido, pois fala-se pouco da reflexão enquanto prática social, através da qual grupos de professores podem apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros. A definição de desenvolvimento do professor, como uma actividade que deve ser levada a cabo individualmente, limita muito as possibilidades de crescimento do professor. Uma das consequências deste isolamento dos professores e da pouca atenção dada ao contexto social do ensino no desenvolvimento dos professores, é que estes acabam por ver os seus problemas como só seus, sem terem qualquer relação com os dos outros professores ou com a estrutura das escolas e os sistemas educativos. Assim, assistimos ao aparecimento de termos como esgotamento ou stress dos professores, que desviam a atenção dos professores de uma análise crítica das escolas enquanto instituições para a preocupação com os seus fracassos individuais. [...] temos de rejeitar esta abordagem individualista e ajudar os professores a influenciarem colectivamente as condições do seu trabalho. (ZEICHNER, p. 24)

A reflexividade também é processo de fusão do grupo em coletivo. Ao refletir, a coletividade reverte-se em fator de apoio entre pares; isolados, este movimento tende a esvanecer. Há também a possibilidade de interferir na cultura escolar que, conforme apontado no livro por Viana, têm papel fundamental no trabalho educativo, pois na medida em que esta reflexividade produz sínteses teórico-práticas, fundam-se saberes os quais, segundo Tardif, (2002), têm como critério de constituição a condição coletiva/de socialização que lhes permite integrar a memória ou cultura escolar da instituição, configurando-se como referências (BOLÍVAR, 2002).

A ideia de uma pedagogia da e para a prática (SCHMIED-KOVARZIK, 1983) com caráter transformador e emancipatório e a compreensão da reflexão como

exercício rigoroso de pensamento que tem a prática como ponto de partida e chegada, impelem a reflexividade a buscar alcançar a prática pedagógica em seu sentido “prático” ou de práxis. Mais do que compreender a prática/práxis, é preciso intervir sobre ela. Neste sentido, tem-se a última característica da prática pedagógica: ser *organizada*, ser planejada e avaliada de modo permanente e formativo quanto à efetivação e distanciamento de seus fins. Enquanto elemento de sistematização do trabalho pedagógico da escola, o PPP prevê este momento ou ato porque é de sua natureza dar encaminhamentos ou propor formas de intervenção em face dos objetivos previstos ou as mediações necessárias diante da distância entre ideal e real.

Os pressupostos teóricos organizados no projeto auxiliam a captar de forma crítica a dialeticidade do trabalho e a tomar decisões quanto ao processo educativo, pois tanto o projeto quanto a própria prática pedagógica caracterizam-se pela proposição e a organização para a intervenção na realidade. Logo, a partir de uma intencionalidade reflexivamente negociada no coletivo, a prática pedagógica avança na perspectiva de identificar, a partir das formas pelas quais a formação humana e a aprendizagem vem ou não se efetivando e das necessidades que se vai identificando, métodos e estratégias que, guiadas pela intencionalidade político-pedagógica, permitam alcançá-la. Se “o pedagógico se relaciona com decisões que antecedem a sala de aula” (FRANCO, 2012), defendemos que a organização da prática pedagógica é, num primeiro momento, um problema do campo da administração escolar e, num segundo, da didática.

No que tange à administração, cabe-lhe estabelecer todas as mediações para fazer convergir objetivos,

energias, capacidades e projetos; trabalhar [inclusive politicamente junto ao sistema de ensino] para que os objetos/recursos necessários estejam disponíveis; estimular que o conhecimento disponível sobre as metodologias e suas estratégias seja mobilizado nas situações educativas, diversificando-se, reconstruindo-se, ressignificando-se permanentemente frente às necessidades impostas pela realidade educativa. Para tanto, é fundamental que a administração realize a tomada democrático-participativa de decisões mobilizando a comunidade escolar num movimento de ampla possibilidade da palavra. Também, que atue permanentemente no desenvolvimento de processos de formação contínua dos professores e demais agentes educativos, apoiando-os em seu desenvolvimento profissional e na constituição de uma prática docente ancorada na prática pedagógica da escola e com qualidade social em relação aos resultados pretendidos. No que tange à didática, cabe-lhe “considerar e receber as múltiplas influências e determinações presentes na escola e dar-lhes organização e leitura crítica” (FRANCO, 2012, p. 171).

A organização da prática pedagógica desencadeia-se pelo planejamento participativo que busca tornar explícitas as intenções e objetivos em comum para daí definir modos de atuação sobre o trabalho que se faz pouco reflexivo ou tomado como natural. Fato é que seja em nível de administração escolar, seja em nível de organização didática do trabalho docente, são muitos os desafios que hoje se interpõem para novas formas de reorganização da prática pedagógica em novas formas frente à uma sociedade que não avançou em termos da desigualdade em que se funda, mas se complexificou em termos tecnológicos, de trabalho, do modo de ser e proceder.

Reconhece-se assim a prática pedagógica como aquela que se configura pelo caráter intencional e político, coletivo, reflexivo e de organização. Constituí-la certamente é um grande desafio que exige superar inúmeros intervenientes aqui não explicitados como a desvalorização econômica e social da profissão docente, a qualidade da formação inicial de professores, o caráter regulatório e tecnicista das políticas educacionais, a organização e a cultura escolar, a precarização do contexto educacional. A discussão da prática pedagógica para além de seus elementos conceituais, analisando as contradições que a ela têm se interposto é um campo sempre em aberto para novas investigações.

3 Prática Pedagógica: Formas de Aproximação e Inconclusões

○ estudo analítico-investigativo do conjunto de produções permitiu, ao final, identificar quatro dimensões que tornam possível a tematização ou aproximação da prática pedagógica: em seu conceito ou natureza; quanto aos fundamentos que sustentam sua intencionalidade; quanto aos espaços em que se constitui e quanto aos métodos pelos quais sua intencionalidade se organiza para intervir na realidade.

Nesta obra, o conceito de *prática pedagógica* foi tematizado por Souza. Entendemos ainda haver espaço para que a discussão se amplie e aprofunde, especialmente no que tange à diferenciação e caracterização das práticas educativa e pedagógica, pois ainda que se exercite a definição dos traços desta última, não são poucos as problemáticas que se apresentam quando práticas educativas concretas são confrontadas com tais traços: se as dimensões podem vir (certamente não vêm)

a não se apresentar de forma completa e simultânea, alternando-se nos diferentes momentos do trabalho educativo, como captá-las? Não seria não dialética a atitude de buscar uma prática pedagógica “acabada” na plenitude de suas dimensões (plenamente coletiva, intencional, consciente, reflexiva, organizada, crítica) ?; em que medida é realmente possível afirmar que não há pedagógico numa prática educativa se, tal Vázquez (1977, p. 9-10), compreende-se que “a consciência comum da práxis não está descarregada por completo de certa bagagem teórica, ainda que nesta bagagem as teorias se encontrem degradadas”? é possível que a clareza sobre as intencionalidades do trabalho educativo seja tão pouca a ponto de não se poder defini-la como pedagógica?; a intencionalidade é sempre processo de projeção e isto dá à prática pedagógica um atributo de vir a ser, de estar se fazendo pelo que aquilo que pode ser tomado apenas como educativo neste momento possa revelar-se fortemente pedagógico mais adiante, numa práxis em constante construção e transformação.

Quanto aos espaços em que se constitui, o livro privilegiou pesquisas que se referiram ao trabalho pedagógico escolar (Silva; Silva e Rosa; Viana; Vechia e Ferreira). Todavia, conforme asseverou Souza, este pedagógico pode estar em todos os espaços sociais em que haja o educativo (como nos movimentos sociais, por exemplo). Ao tratar da educação escolar, Silva e Rosa tomaram como ponto de partida as políticas do Estado, evidenciando o modo como busca alterar o trabalho pedagógico das escolas por meio das políticas. Este trabalho fez identificar problemática ainda pouco tratada na literatura da área: há uma prática pedagógica no Estado? ○ Estado pode se fazer pedagógico? Quem o Estado educa (ou deseduca)?

No que diz respeito aos fundamentos pedagógicos e das ciências da educação que sustentam a intencionalidade pedagógica, recorte do debate escolhido por Viana e também por Garrido, há espaço para que se revise os próprios fundamentos da Pedagogia na medida em que o trabalho com a bibliografia da área permite identificar contraposições entre a natureza obrigatoriamente crítica e emancipatória do pedagógico e o reconhecimento de teorias conservadoras ou positivistas como tendo a mesma natureza (haveria, então, pedagógico para a manutenção). Nesta esteira e considerando-se o papel do Estado frente ao trabalho educativo, outra questão se configura: que papel têm os documentos políticos – muitas vezes um dos poucos recursos conceituais estudados por docentes – na definição das intencionalidades pedagógicas dos professores? Poderiam eles ocupar a vacância deixada pelas teorias pedagógicas das quais grande parte dos docentes se distanciou após a formação inicial?

Por fim, em relação aos métodos pelos quais a prática pedagógica se organiza para intervir na realidade, opção de estudo de Vechia e Ferreira, reconhece-se o que talvez seja um dos temas mais candentes para a pesquisa em educação, pois se a densidade de estudos no campo das teorias pedagógicas revelara importantes compromissos políticos para a educação emancipadora e apontam a necessidade da didática se reconfigurar frente a estes (contemplando as diferenças culturais, sociais e de ritmos de aprendizagem; desafiando e instigando o aluno; sendo efetiva frente ao objetivo da aprendizagem), muito há a ser feito para que outros e novos métodos sejam “anunciados”.

A prática pedagógica desafia a Pedagogia.

Referências

- BOLÍVAR, Antonio. *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid, La Muralla, 2000.
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2013.
- DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.
- _____. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.
- GANDIN, Danilo. *Planejamento como prática participativa*. São Paulo: Loiola, 1991.
- HOUSSAYE, Jean. et all. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LIBÂNEO, José. Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G. GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LOURAU, René. *A análise institucional*. Petrópolis, Vozes, 1996.
- PARO, Vitor. Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2012.
- _____. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.2, p. 11-23, jul./dez. 2002
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VEIGA, Ilma. Passos de Alencastro. *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papyrus, 1991.
- ZEICHNER, Kenneth. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa, Educa: 1993.

Sobre o Conceito de Prática Pedagógica

Maria Antônia de Souza¹

1 Introdução

Prática pedagógica é um conceito que tende a ser explicitado por meio de relações diretas com a escola e o ensino. Pesquisas que tratam da prática pedagógica, geralmente, referem-se a ela como vinculada aos conteúdos, à relação do educador com o educando, às técnicas de ensino, à avaliação, aos materiais didático-pedagógicos e às tecnologias educacionais. A prática pedagógica tem sujeitos, mediações e conteúdos que podem estar no mundo escolar ou fora dele. Ela pode estar voltada para reforçar relações de dominação ou fortalecer processos de resistência. Com uma ou outra intencionalidade ela continua sendo uma dimensão da prática social.

Neste capítulo a prática pedagógica é compreendida como processo de trabalho e como dimensão da prática social, sob a influência de determinantes internos e externos, além de estar vinculada a uma concepção de sociedade e educação. Trabalha-se com uma concepção

¹ É graduada em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP-Presidente Prudente (1991). Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1994; 1999). Bacharel em Direito pela Universidade Tuiuti do Paraná (2012). É professora Associada C na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). É professora Adjunta da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Trabalha no Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação com a disciplina Prática de Pesquisa e Educação do Campo. Orienta mestrandos e doutorandos que se interessam pela Educação do Campo e Escolas Públicas no/do Campo. Desenvolve pesquisa sobre movimentos sociais e educação do campo. Tem artigos, livros e capítulos de livros publicados versando sobre o tema movimentos sociais, educação do campo e pesquisa em educação. É bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq, nível 1C. E-mail: maria.antonia@pq.cnpq.br

ampla de educação, que vai além da sala de aula e da escola. Compartilha-se da compreensão de Franco (2012, p. 154) de que as práticas pedagógicas são: “[...] práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social”.

As reflexões fundamentam-se em resultados de nossas pesquisas realizadas junto a movimentos sociais de luta pela terra na década de 1990 e em escolas públicas a partir de 2003.² Acompanhando a educação na escola e nos movimentos sociais foi possível identificar sujeitos, intencionalidades, produção/ reprodução de conhecimentos, experiências coletivas de resistência aos determinantes culturais, econômicos, políticos e sociais da prática social e, interrogação da dicotomia entre conteúdos científicos e os conteúdos da experiência. Na escola há um conjunto de práticas pedagógicas marcado por determinantes externos à escola, mas imbricados nela, a exemplo das diretrizes curriculares nacionais, das avaliações nacionais da aprendizagem escolar e de processos de formação continuada de professores desenhados fora da escola e para os professores, não com eles. Mas, há, também, um conjunto de práticas que interroga a tradição, cultura e rotina escolares. Nos movimentos sociais há práticas pedagógicas que questionam o modo de produção capitalista, a produção da desigualdade social e a relação entre capital e trabalho. São práticas de resistência marcadas por intencionalidade e experiências coletivas voltadas para processos de transformação social.

² Frutos das pesquisas são os livros “Educação e cooperação em assentamentos organizados no MST”, publicado pela Editora da UEPG, 2006; “Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST”, publicado pela Vozes em 2006; “Práticas educativas do/no campo”, publicado pela UEPG, 2011, e “Escolas públicas no/do campo: letramento, formação de professores e práticas pedagógicas”, publicado pela editora da UTP, 2016.

A compreensão dos sentidos dessas práticas pode ser fundamentada na obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (1987), onde estão explícitas as concepções bancária e dialógica de educação. Ainda, as reflexões empreendidas por Marx e, por ele e Engels, sobre processo de trabalho e classe social podem auxiliar na identificação de múltiplos determinantes da prática pedagógica.

Este capítulo tem o objetivo de expor o conceito de prática pedagógica presente nas nossas investigações e defender que se trata de prática presente na escola e fora dela, determinada por fatores internos, externos, pela conjuntura e pela estrutura. Ao final do texto pontuamos aspectos que podem ser levados em conta no momento de investigar a prática pedagógica na escola, nas organizações e movimentos sociais.

2 Prática Pedagógica

A natureza da prática pedagógica reside na sua intencionalidade, no contexto da prática social. É como se a prática social fosse a categorização da ação humana, com pilares pedagógicos, econômicos, culturais, ideológicos, políticos etc. Pilares que sofrem múltiplas determinações uns dos outros. A sua natureza intencional expressa objetivos que podem ser formar, modificar, transformar, conservar, dialogar, problematizar, construir, desconstruir etc. Cada verbo da ação vem carregado de vontade coletiva, vontade societária, muitas vezes impressas por meio de ideologias. Logo, vontades e ideologias expressam concepções de mundo, sociedade e educação, que podem ser conservadoras ou transformadoras de relações sociais. Essa intencionalidade é fruto da prática social, está imersa no conjunto de relações e modificações pelas quais a sociedade passa

em cada momento histórico. As modificações culturais, econômicas, políticas e sociais expressam determinada prática social e, são ao mesmo tempo expressões dela. A prática pedagógica está contextualizada na relação entre Sociedade e Estado/Governos. É produzida por políticas públicas e pode ser determinante na produção de novas políticas, especialmente as educacionais.

Assim, três elementos são importantes para conceituar prática pedagógica. O primeiro diz respeito ao contexto da prática pedagógica – escola, organizações sociais, movimentos sociais, contextos societários variados como hospitais, creches, comunidades específicas etc. O segundo refere-se à intencionalidade da prática pedagógica, que pode ser formação escolar; formação política; formação pedagógico-política; formação sociocultural e identitária; formação técnico-profissional entre outras. O terceiro tem a ver com os sujeitos da prática, haja vista a sua essência como mediação de relações. Sujeitos que podem ser docentes, gestores, lideranças, assessores entre outros. Para cada contexto, intencionalidade e sujeito, há um conjunto de outros elementos que necessita de identificação. Esses três elementos estão no cenário das relações entre Sociedade e Estado/Governos, conflituosas, em situação de disputas políticas e, algumas vezes, em conjunturas políticas centralizadoras.

Ao analisar uma prática pedagógica há que se definir, além dos conceitos centrais, como o das relações entre Sociedade e Estado/Governos, e das categorias do método, como contradição, totalidade e mediação, as fontes de informação, que podem estar registradas em documentos, produções bibliográficas, imagens, memórias, todos movidos por determinada concepção de sociedade e de educação. Ainda, a fonte de informação pode ser o diário de campo resultante da observação

e entrevista com sujeitos da escola, da sala de aula ou de espaços educativos como movimentos sociais e organizações não-governamentais. Ao tratar da prática pedagógica é necessário indagar-se sobre: De qual prática se fala? Quais são os sujeitos da prática? Ela está contextualizada em instituição escolar ou fora dela? Quais são os conteúdos desenvolvidos pelos sujeitos da prática pedagógica? Quais são os objetivos e a intencionalidade pedagógico-política? Qual concepção de formação e de educação fundamenta a prática que se investiga? Como está a conjuntura (relação entre acontecimentos, cenários, atores e relação de forças) e a relação com a estrutura como condicionante histórico? Essas e outras questões auxiliam no esclarecimento conceitual, a fim de evitar confusão e a restrição do conceito de prática pedagógica ao mundo escolar ou à sala de aula.

São inúmeras as pesquisas educacionais que se utilizam do conceito prática pedagógica para se referir ao mundo da escola e, em particular, ao contexto da sala de aula. A sala de aula é apenas um dos lugares de expressão da prática pedagógica. É lugar e contexto do processo de trabalho orientado a um fim, portanto, com intencionalidade previamente definida, seja pelos determinantes internos à escola ou pelos determinantes externos. Compreende-se por determinantes internos a lógica escolar como rotinas, horários, regras disciplinares, relações hierárquicas entre direção, coordenação pedagógica, professores, alunos, funcionários e comunidades, dentre outras. Por determinantes externos entende-se o conjunto de diretrizes curriculares, o próprio currículo escolar, a legislação educacional, as resoluções, portarias e normativas nacionais, estaduais e municipais, os materiais didático-pedagógicos fornecidos pelo Ministério da Educação, produzidos por

diversas editoras, e aqueles materiais que adentram na escola oriundos de cooperativas, entes paraestatais e organismos particulares, a exemplo da Cresol³, Senar⁴, Sebrae⁵. Também, os processos avaliativos externos, criados nos municípios, estados e pelo governo federal, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica, constituem determinantes externos da prática pedagógica no contexto escolar. Logo, se elegemos a aula como um lugar de expressão da prática pedagógica, será necessário analisar tais determinantes internos e externos, além de outros que possam estar presentes na realidade investigada.

São reduzidas as pesquisas que se utilizam da prática pedagógica para se referir a espaços educativos não escolares. Mas, elas existem e têm fortalecido a Pedagogia Social e a Educação Não Formal. É possível citar as práticas pedagógicas presentes nos processos formativos políticos de movimentos sociais e sindicais, como os sindicatos de professores, os movimentos de luta pela terra, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e Via Campesina, dentre outros. Ao acessar a página da web desses movimentos, resta evidente uma prática pedagógica voltada para processos de formação educacional e política com intencionalidade transformadora, a exemplo dos estudos e experiências sobre agroecologia e sustentabilidade ambiental, e processos formativos de análise de conjuntura econômica nacional e internacional. Além dos movimentos sociais, têm sido analisadas as ações educacionais realizadas em hospitais, com crianças e adultos. Ações e experiências de processos formativos humanos, nem sempre vinculados à escolaridade formal.

3 Cooperativas de Crédito Rural com interação solidária.

4 Serviço Nacional de Aprendizagem Rural.

5 Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.

A partir desses exemplos, é possível perguntar: Por que falar em prática pedagógica e não em prática educativa ou prática educacional, como querem alguns autores? Ou, há diferença entre tais termos? Freire (1987) utiliza dois conceitos ao longo do livro *Pedagogia do Oprimido*. Utiliza práxis para referir-se à “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-los.” (p. 38). Utiliza prática de educação ou prática educativa ao tratar da concepção bancária de educação e da concepção dialógica. Prática que pode ser para libertação ou para dominação/domesticação. Para caracterizar uma e outra concepção o autor menciona processos e sujeitos. Na prática bancária o educador é o sujeito do processo e os educandos são meros objetos. (FREIRE, 1987, p. 59). Na prática problematizadora/ dialógica há sempre o sujeito cognoscente, “[...] quer quando se prepara, quer quando se encontra dialogicamente com os educandos”. (p.69).

A reflexão é que conduz à prática. Para o autor,

[...] se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. É neste sentido que a práxis constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida. (FREIRE, 1987, p. 53).

Paulo Freire destaca que, “a não ser assim, a ação é puro ativismo”. Dessa forma, falar em práxis ou prática educativa nos remete à intencionalidade do processo formativo. Essa intencionalidade poderá estar voltada para a dominação ou para a transformação. Fato é que toda prática educativa, quando marcada por reflexão crítica, constituirá a verdadeira práxis, que é a revolucionária ou libertadora, como denomina Freire.

Assim, na nossa compreensão, a prática educativa ou educacional ou pedagógica expressa um processo de trabalho, que pode estar no mundo escolar ou fora da escola, que possui intencionalidade e é determinada (podendo também determinar) pela prática social, pelo conjunto das relações de determinada sociedade, em perspectiva nacional e internacional. Como essa prática está qualificada como “educativa”, ela carrega a intencionalidade de formar pessoas, na escola ou fora dela. Se ela forma e/ou transforma ela é pedagógica.

Outro autor presente no debate educacional voltado para a compreensão da prática pedagógica (ou educacional, ou educativa) é Adolfo Sánchez Vázquez, em sua obra *Filosofia da práxis*. Para ele, “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (1990, p. 185). A práxis opõe-se à passividade. Para ser práxis é necessário que a atividade seja real, objetiva ou material. Vázquez nos remete a Marx e Engels, nas *Teses sobre Feuerbach*, quando afirma que “O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana” (p. 194). Vázquez salienta que sem essa atividade real orientada a um objetivo não se pode falar propriamente em práxis. Para ele a práxis pode ter as seguintes formas: práxis produtiva, práxis como criação de obras de artes, práxis científica, práxis social e práxis política (p. 194-202). Sobre essas formas, o autor menciona uma “práxis total humana”, “[...] graças à qual o homem como ser social e consciente humaniza os objetos e se humaniza a si próprio”. (p. 202).

No Brasil, dentre os autores que trazem contribuições para pensar o conceito de prática pedagógica está José Carlos Libâneo (2001). Em seu artigo intitulado

“Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas” afirma que:

Em várias esferas da prática social, mediante as modalidades de educação informais, não-formais e formais, é ampliada a produção e disseminação de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes, levando a práticas pedagógicas. (LIBÂNEO, 2001, p. 3).

Ao afirmar que a sociedade atual é eminentemente pedagógica, o autor menciona exemplos como: poder pedagógico dos meios de comunicação, imprensa, rádio, televisão, nos serviços públicos estatais, programas sociais de medicina preventiva, orientação sexual, práticas pedagógicas em presídios, projetos culturais etc. (LIBÂNEO, 2001, p. 4).

Cabe destacar o que o referido autor escreve, para reforçar o nosso pressuposto de que a prática pedagógica é um conceito que não se reduz à escola ou à sala de aula. Para ele, há:

[...] uma ação pedagógica múltipla na sociedade, em que o pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não-formal, criando formas de educação paralela, desfazendo praticamente todos os nós que separavam escola e sociedade. (LIBÂNEO, 2001, p.5)

Pesquisadora que tem fortalecido o debate sobre as práticas pedagógicas, como conceito e também na sua dimensão de trabalho docente, é Maria Amélia Santoro Franco (2012 e 2015). A autora entende que: “As práticas pedagógicas devam se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de transformação

coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens”. (2015, p. 605)

Para a mesma autora,

O professor, no exercício da sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, a sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas. (FRANCO, 2015, p. 605)

Tomando como referência as ideias dos autores supracitados, explicitamos a nossa compreensão de prática pedagógica como ação movida por uma vontade coletiva e por intencionalidade política, que se materializa no processo social do trabalho. Possibilita formação de sujeitos que podem descobrir-se como produtores de novas práticas, novas intencionalidades. Não se confunde com atividade voltada ao fazer mecanizado. O que a diferencia do fazer passivo (ou ativismo), se assim se pode dizer, é a vontade, a intencionalidade coletiva nela impressa. Como se manifesta a vontade coletiva? Por meio de diretrizes nacionais ou locais (na esfera das políticas governamentais), ou por meio de posicionamento construído pelos sujeitos da ação (no contexto das experiências da sociedade civil). O fazer materializa-se pela ação de um ou mais sujeitos, que é antecedida do planejamento e da consciência da intencionalidade.

Na escola, a prática pedagógica não é do professor. Ela é fruto de um processo social de trabalho dentro da escola, mediado pelas instâncias governamentais responsáveis pela instituição escola.

No movimento social, a prática pedagógica não é da liderança (o que dirige, organiza), ela é fruto da ação do

coletivo voltada para um fim, previamente pensada por esse coletivo. Esse fim pode ser a organização de uma negociação, de estratégias de luta, de busca de direitos, de enfrentamento de classes etc.

Diante do exposto, cabe perguntar: Qual conceito utilizar? Prática pedagógica ou prática educativa ou prática educacional ou prática docente? Compreendemos que toda prática social é educativa, no sentido amplo da palavra educação. Para a prática ser pedagógica ou educacional ela necessita de intencionalidade, sujeitos, relações e conteúdos pensados, planejados, definidos de modo consciente. A prática pedagógica pode servir para conservar relações ou para transformá-las. A obra de Paulo Freire, em particular Pedagogia do Oprimido, explicita a prática pedagógica que na vida e na escola pode ser bancária e a prática que pode ser dialógica. Já, a prática docente para ser pedagógica exige dois movimentos, conforme expõe Franco (2015, p.605): “[...] o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas”.

2.1 Prática Pedagógica como Processo de Trabalho

Tomamos como pressuposto da prática pedagógica o trabalho como a formação integral do ser humano e não a redução da prática à escolha de técnicas de ensino. Assim, teremos o que Pistrak (2000, p.38) denomina de:

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de novas normas técnicas, e, de outro a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático.

Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica.

Dessa forma, o trabalho como processo é atividade orientada a um fim, como escreve Marx na obra *O Capital*⁶, para produção de valores de uso. É por meio do trabalho que se constitui o ser social, que se liberta de formas biológicas simples de reprodução da vida.

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início este existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tende subordinar sua vontade. Essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atraia o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais. (MARX, 1985, p. 149-150).

O que se destaca do trabalho e da particularidade humana é a vontade orientada a um fim. A prática pedagógica como trabalho humano está orientada a um fim – transmissão, apropriação e problematização de

⁶ Marx, 1985, Tomo I, p. 153.

conhecimentos – e está determinada por fatores externos que tendem a subordinar a vontade do trabalhador.

Na escola, por exemplo, a vontade do trabalhador está sob determinações da legislação, das diretrizes nacionais e dos processos de avaliação que verificam a aprendizagem por meio de testes. Em que pese ser fato que os processos avaliativos externos podem auxiliar no desenvolvimento institucional escolar e, portanto, nas relações educativas, nem sempre isso ocorre. No caso das avaliações sobre rendimento escolar que enfatizam Matemática e Língua Portuguesa, muitas instituições passam a orientar a prática pedagógica para o preparo das crianças para responder as provas, o que limita o processo pedagógico do ponto de vista da formação integral, mesmo quando possibilita o aumento do IDEB, por exemplo.

Na sociedade, nos movimentos, organizações sociais, ao contrário do institucional-escolar, as determinações existem em relação ao trabalho e aos processos educativos, mas elas são mais ditadas em função da conjuntura política do que dos instrumentais administrativo-jurídico-normativos. São determinadas pelos objetivos políticos e pelas estratégias de enfrentamento e disputa por projetos societários. A ideologia passa a determinar os conteúdos da prática e a ciência é colocada a serviço de processos de transformação social ou de conservação das relações sociais que mantêm o modo de produção capitalista e o renova.

Como escreve Suchodolski (1976, p. 94):

A educação dos homens constitui, pois, um importante processo de autoprodução dos homens no decurso do seu trabalho social produtivo. Mas, como ensina o materialismo histórico, este processo não decorre de modo linear. Pelo contrário, realiza-se mediante lutas e contradições.

As determinações da prática pedagógica, muitas vezes, expressam contradições que dificultam a construção da educação “virada para o futuro”. Suchodolski (2002, p. 102) afirma que:

Se queremos educar os jovens de modo a tornarem-se verdadeiros e autênticos artífices de um mundo melhor é necessário ensiná-los a trabalhar para o futuro, a compreender que o futuro é condicionado pelo esforço do nosso trabalho presente, por um programa mais lógico da nossa atividade presente.

E, a existência de um programa educativo voltado para formação da juventude requer a resolução de dois problemas, conforme o referido autor, o da instrução e o da educação. Para Suchodolski (2002, p. 103): “No que respeita à instrução, devemos abandonar numerosos princípios tradicionais que estão totalmente desadaptados às novas condições da vida social e econômica, assim como à evolução que prevemos”. Para o autor, a preocupação com a formação social deve estar em primeiro plano. Já, no que diz respeito à educação, o autor escreve que “[...] a tarefa mais importante consiste em transpor os grandes ideais universais e sociais para a vida cotidiana e concreta do homem”. (p. 104). Em que pese a excessiva valorização da formação moral, consideramos importante o que escreve Suchodolski (2002, p. 105), de que:

[...] somente quando aliar a atividade pedagógica a uma atividade social que vise evitar que a existência social do homem esteja em contradição com a sua essência se alcançará uma formação da juventude em que a vida e o ideal se unirão de modo criador e dinâmico.

Dessa forma, a prática pedagógica como processo de trabalho e determinada por fatores externos pode ser

materializada na aula, no contexto escolar, bem como em processos formativos pedagógico-políticos desenvolvidos em instituições educacionais, em organizações sociais e movimentos sociais. Essa prática pedagógica atende a uma lógica de formação humana ou a uma lógica de *deformação* do humano, lógicas previamente planejadas e vinculadas a determinado projeto político de sociedade.

2.2 Prática Pedagógica sob Determinações Internas e Externas

Determinante é aquele elemento ou propriedade que tem o poder de influenciar, modificar e/ou direcionar uma prática, mesmo que ela seja pensada de forma crítica, portanto como práxis, como unidade teoria-prática. A prática pedagógica não existe isolada da prática social e do mundo, dos sujeitos e do lugar que ocupam no mundo, individual e coletivamente. Ela é uma dimensão da prática social mais ampla, dimensão voltada a processos formativos pedagógicos e político-culturais.

Denominamos de determinantes internos os condicionantes produzidos no interior da instituição escolar ou de movimentos e organizações sociais. São condicionantes internos a organização e gestão do coletivo, os materiais produzidos e ou escolhidos para fundamentar as ações, as hierarquias estabelecidas dentro do grupo, projetos político-pedagógicos, as rotinas e, muitas vezes a própria infraestrutura dos espaços onde são desenvolvidos os processos pedagógicos.

Determinantes externos são todos os materiais e mediações externas que chegam às instituições e movimentos e organizações sociais. São condicionantes externos a legislação e o corpo normativo formado por resoluções, portarias, normas instrutivas, estatutos, diretrizes curriculares, materiais pedagógicos, processos

institucionais de avaliação e ideologias veiculadas nas mídias impressa, televisiva e redes sociais, entre outros. Esses determinantes geram disputas na sociedade por projetos políticos a educação, nesse contexto, pode estar a serviço da dominação ou da superação da opressão.

Sobre os determinantes internos e externos à prática pedagógica, toma-se como referência o que escreveu Marx na obra “O 18 Brumário de Luís Bonaparte”, a saber:

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. (MARX, 1978, p. 6)

Existem circunstâncias que determinam a prática social e, conseqüentemente, uma das suas dimensões que é a prática pedagógica. Certamente, essa ideia de Marx necessita ser analisada com o que ele escreve nas Teses sobre Feuerbach, de que:

A doutrina materialista segundo a qual os homens são produtos das circunstâncias e da educação e, portanto, segundo a qual os homens transformados são produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador deve ser educado. (MARX; ENGELS, 1999, p. 126, grifo nosso)

Continua o autor: “É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento” (p. 126). E, que “A coincidência da modificação das circunstâncias com a

atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como *práxis revolucionária*". (p. 126).

Essas afirmações fundamentam o nosso pensar e os nossos pressupostos sobre a prática pedagógica, ou seja, de que ela é determinada por fatores internos e externos, entretanto, ela tem o potencial de ser determinante nas relações sociais, quando constituída como *práxis revolucionária* ou como *prática crítica* nos termos de outros autores. A *prática crítica* pode ser expressa em trabalhos coletivos na escola, envolvendo funcionários, professores, alunos, familiares, direção e coordenação pedagógica na construção de projeto político-pedagógico que atenda às necessidades educativas e que seja contextualizado socioculturalmente. Essa prática requer gestão democrática com faces de autogestão escolar, sendo a participação efetiva elemento fundamental do trabalho coletivo. E, para ter participação efetiva há que se ter objetivos comuns e dispositivos políticos que fortaleçam ações coletivas. Muitas vezes verifica-se nas escolas o predomínio de um discurso sobre gestão democrática, mas sua inviabilidade diante dos clientelismos presentes na cultura escolar e de políticas de precarização do trabalho docente e das suas condições de trabalho. A precarização do trabalho docente inviabilizada, em grande medida, o trabalho coletivo na escola, haja vista que docentes têm que trabalhar em mais de uma escola para conseguir melhorais salariais.

A prática pedagógica, na escola ou fora dela, sofre a influência dos elementos conjuntura e estrutura como condicionantes históricos de cada sociedade. Para explicitar a diferença e vínculo entre conjuntura e estrutura utilizamos o esquema didático de Souza (1991, p. 14), para quem a conjuntura "[...] tem relação com a história,

com o passado, com relações sociais, econômicas e políticas estabelecidas ao longo de um processo mais longo". Ele exemplifica:

Uma greve geral que marca uma conjuntura é um acontecimento novo que pode provocar mudanças mais profundas, mas ela não cai do céu, ela é o resultado de um processo mais longo e está situada numa determinada estrutura industrial que define suas características básicas, seu alcance e limites. Um quadro de seca no Nordeste pode marcar uma conjuntura social grave, mas ela deve ser relacionada à estrutura fundiária que, de alguma maneira, interfere na forma como a seca atinge as populações, a quem atinge e como atinge. (SOUZA, 1991, p. 14).

A conjuntura pode estar expressa na gestão educacional, nos projetos escolares, nas propostas curriculares, nos programas sociais, no enfrentamento entre grupos, na mediação efetivada a partir de materiais didático-pedagógicos. A conjuntura de reformulação do Ensino Médio por meio de Medida Provisória (MP 746/2016) gera várias determinações na sociedade e na escola, podendo, ainda, ser determinada pelas manifestações contrárias a ela. Essa medida provisória insere-se em determinado projeto político de sociedade, portanto, está contextualizado estruturalmente em concepção de política e de poder centralizadores e conservadores, opostos ao diálogo com a sociedade civil organizada, em particular as vinculadas às classes trabalhadoras. Dessa forma, a estrutura é marcada pelo elemento classe social e desigualdade, pela relação entre capital e trabalho, pela relação de opressão e libertação, por projetos políticos hegemônicos em disputas com projetos que pretendem ser contra hegemônicos. A título de menção ao conceito de classe social, vale lembrar

a famosa frase de Marx e Engels na obra *O Manifesto Comunista*: “A História de toda a sociedade que existiu até agora é a História da luta de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e escravo, chefe de corporação e assalariado; resumindo, opressor e oprimido [...]” (MARX; ENGELS, 1996, p. 9).

A prática pedagógica que sofre determinações internas e externas pode, ao mesmo tempo, ser direcionada para um pensar e fazer revolucionários. A atividade humana pode ser reprodutora de relações ou pode revolucionar práticas enraizadas na sociedade. Quando articula teoria e prática, a atividade humana volta-se para a transformação do próprio ser humano e da sociedade. Quando separa teoria e prática, a atividade humana volta-se para a dualidade no processo formativo, para o fortalecimento das classes sociais, das disputas entre classes e para a maior expressividade das desigualdades sociais.

Determinações oriundas do cenário institucional governamental e do cenário maior da sociedade, das comunidades interferem na prática pedagógica. A título de exemplo: Em nossas pesquisas em escolas públicas localizadas no campo encontramos três determinantes externos bem expressivos na prática pedagógica, a saber: 1) o sistema nacional de avaliação da educação básica (SAEB), que gera o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB). 2) os livros didáticos, sejam oriundos do PNLD-Campo ou não, ao lado de materiais de entidades paraestatais e multinacionais que distribuem materiais, a exemplo do Senar, Cresol e Sebrae. 3) as características das comunidades ao lado das políticas de educação. Uma situação notória é a ausência de aulas em função das precárias estradas que inviabilizam o transporte escolar dos alunos em dias de chuvas. É um

determinante externo que raramente é considerado nas análises das práticas pedagógicas escolares.

Em se tratando das práticas em lugares não escolares, quais são os determinantes externos? Tomando como referência as práticas pedagógicas desenvolvidas no MST constatamos que elas são marcadas pela categoria classe social, projeto político e luta dos trabalhadores do campo; elas vinculam-se a processos formativos educacionais e políticos de vertente transformadora. Qual é a intencionalidade da prática pedagógica? É a construção de conhecimentos e experiências coletivas que tenham caráter revolucionário. Entretanto, ao ser determinada por um conjunto de documentos e estudos voltados para a transformação, ela também é determinada pela conjuntura da relação de forças em que se encontra o movimento social. E, em se falando de processos formativos, que geram titulação escolar, os determinantes são institucionais e normativos. Eles são interrogados na prática pedagógica do movimento social e a partir da experiência coletiva que é propositiva de projetos e propostas que modificam os determinantes tradicionais, fazendo valer, assim, a máxima de Marx – os homens fazem a sua história sob determinadas circunstâncias... e essas circunstâncias são modificadas pelos homens.

É essa perspectiva que se deseja enfatizar neste texto, ou seja, de que a *prática pedagógica é sim determinada por diversos fatores, entretanto, é necessário ter a clareza de que o ser humano tem a capacidade de modificar as circunstâncias que não atendem o propósito da formação humana*. Da mesma forma, a conjuntura que determina as práticas pedagógicas pode ser modificada pela ação social, pela resistência, pelo protagonismo dos movimentos sociais. Do ponto de vista da análise, a identificação de determinada conjuntura requer a identificação dos

elementos estruturais que a sustentam. Geralmente são relações de poder e clientelistas enraizadas na cultura e, portanto, na prática social. A transformação mais difícil e lenta na sociedade diz respeito aos condicionantes de natureza estrutural, pois estão enraizados na sociedade e exigem processos diversos de libertação (cultural, político, econômico, ideológico) para que sejam rompidos. Um exemplo é a concentração da propriedade da terra e sua produção ideológica que dificultam a construção de políticas de reforma agrária. Outro exemplo é a educação, há séculos organizada de modo que as equipes governamentais, por meio de relações clientelistas, definam processos de gestão e de organização do trabalho pedagógico, bem como de políticas educacionais. Os movimentos sociais tentam há décadas romper com as cercas que dificultam a escolarização universal, porém a força estrutural conduz a reformas pontuais na educação, que não abalam a estrutura social.

No século XVII, quando Comenius escreveu a *Didática Magna*, havia a preocupação com a educação das crianças, para que as mesmas não fossem “animais brutos”, “paus inúteis”. Qual concepção de educação? Moldar o ser humano para diferenciar-se de outros animais, ao mesmo tempo, ensinar pelo exemplo, esperando a imitação das boas condutas. Ter um lugar e pessoas para educar as crianças é necessidade histórica. Como educar? Quais conteúdos ensinar? Com quais objetivos? São questões seculares. Formação humana voltada para a domesticação ou formação humana para que o ser humano conscientize-se do seu poder, do potencial que possui para desenvolvimento de uma prática revolucionária?

O contexto social, as práticas culturais, as relações entre Sociedade e Estado/Governos determinam práticas

pedagógicas. Por exemplo: Nas escolas, os professores trabalham com projetos escolares sobre temas variados: Meio Ambiente, Saúde, Sexualidade, Violência, Água, Corpo, Cidadania etc. Já ouvimos professor dizendo que “aqui na escola trabalhamos com muitos projetos, mas não paramos para pensar”. O que essa frase significa? Projetos escolares chegam por meio das secretarias de educação, determinando temáticas e sistemáticas a serem adotadas pelos professores e os prazos para a realização dos projetos. Há uma prática escolar que nega a relação teoria e prática, em que pese o discurso pedagógico mencionar a preocupação com a “realidade do aluno”.

Nos movimentos sociais que acompanhamos, verifica-se uma prática que existe como unidade teoria e prática, ou seja, a preocupação é em como produzir a ação a partir da materialidade existente e das teorias já sabidas? Essa preocupação gera novas práticas e novas teorias. Mas, esse movimento do pensar e do fazer está muito presente na prática pedagógica nas comunidades, associações, organizações sociais e movimentos sociais. Ainda é incipiente nas instituições escolares, por força de currículos homogêneos, paradigmas que hierarquizam relações, práticas, padronizam modos de ser e de fazer. Quando o professor se descobre como aprendiz e como sujeito da própria prática, ele começa a interrogar tais relações e determinismos. Instala-se a relação de forças no ambiente escolar e evidencia-se a presença de projetos políticos de sociedade e de educação diferentes. Esse movimento estará presente no modo de produção capitalista, até que esse modo seja revolucionado e outro demarque a história da sociedade.

Dessa forma, *a prática pedagógica articulada à concepção de sociedade e educação requer o pensar sobre o projeto político em vigência na sociedade.* Em

cenários de privatização, a prática pedagógica tende a sofrer influências empresariais. Em cenários de avanço das tecnologias educacionais, digitais e virtuais, as práticas pedagógicas tendem a ser repensadas, bem como as relações entre os sujeitos da aprendizagem. Em cenários de defesa de projetos emancipatórios, a prática pedagógica tende a ser repensada a partir de referenciais contra hegemônicos.

3 Prática Pedagógica como Objeto de Investigação: Considerações Finais

A prática pedagógica é produzida historicamente nas instituições escolares e nas organizações da sociedade civil a partir da concepção de educação e de sociedade demarcadas no modo de produção. Tomando como referência o modo de produção capitalista, verifica-se que as instituições escolares são constituídas fundamentalmente para atender as necessidades de produção e de revolução das relações sociais, para que reforcem a força do capital. Entretanto, a sociedade em movimento produz práticas que interrogam a lógica predominante do capital. Por isso que não é possível analisar a prática pedagógica sob o viés determinista – de que ela é o que o modo de produção deseja que ela seja. A essência da prática é a ação humana. Toda ação humana pode ser determinada ou pode determinar novas relações, novos projetos. Na instituição escola ou nos movimentos sociais, a prática pode atender à dominação ou à libertação, para lembrar conceitos presentes em *Pedagogia do Oprimido*, de Freire.

Tomando como referência a prática pedagógica produzida socialmente, a partir de processo de

trabalho, das determinações internas e externas e, da relação entre conjuntura e estrutura, destacam-se os seguintes pressupostos que podem orientar investigações educacionais.

- 1 Prática pedagógica é uma ação contextualizada e com intencionalidade previamente definida ou a ser definida na perspectiva do trabalho coletivo. Prática pedagógica sob a face da práxis exige a indissociabilidade teoria e prática e a perspectiva revolucionária na formação humana. Para isso, mais do que disposição individual, é essencial/substancial a existência de políticas educacionais em consonância com o ideário transformador.
- 2 A prática pedagógica analisada desde o contexto escolar requer análises sobre os seus elementos articuladores, como a concepção de educação, de currículo, relação professor-alunos-familiares, conteúdos, objetivos e processos de avaliação do ensino-aprendizagem. Identificar contexto e intencionalidade é fundamental para começar a caracterizar a prática pedagógica, sob o viés da história das instituições escolares ou sob o viés da política educacional. Requer a análise das políticas educacionais que orientam as práticas e que valorizam ou desvalorizam o profissional da educação. Práticas pedagógicas estão imbricadas nas políticas educacionais, por isso não podem ser analisadas isoladamente e/ou centralizadas na pessoa do professor ou da liderança de um movimento social.
- 3 A prática pedagógica é uma dimensão da prática social e, portanto, não está isolada dos condicionantes conjunturais e estruturais, que necessitam de contextualização histórica.
- 4 A prática pedagógica sofre interferência do contexto cultural, econômico, político e social. Dois exemplos podem ser trazidos para o cenário escolar, a saber:

a presença das tecnologias educacionais e os impactos gerados nos processos de formação de professores, bem como na produção de materiais didático-pedagógicos e, portanto, na produção a aula, das tarefas escolares, dos projetos escolares etc. E, a presença de um projeto político educacional, nacional, voltado para interesses dos grandes grupos econômicos que fazem da educação um negócio. Esse projeto direciona parcerias com a escola e pode impor práticas de gestão escolar reguladas por empresas e pessoal com formação empresarial. A educação passa a ser gerida desde a lógica mercantil.

- 5 Como a aula e a escola constituem apenas um dos lugares de realização da prática pedagógica, torna-se fundamental incentivar as análises sobre práticas/experiências coletivas que geram aprendizagem de natureza política, técnico-profissional e cultural. É o caso das experiências de Organizações Não-governamentais, movimentos sociais e sindicatos que organizam processos de formação político-pedagógica, produzem os próprios materiais didáticos e organizam estratégias de formação e avaliação baseadas no princípio da participação efetiva e do trabalho coletivo.
- 6 Do ponto de vista do método, é necessário esclarecer qual concepção de sujeito, de objeto de investigação e de relação entre eles é estabelecido no início da investigação. O olhar sob o enfoque fenomenológico exige interpretação de discursos e representações da e sobre a prática pedagógica. Os discursos podem ser individuais ou coletivos e sua análise exige o domínio das estratégias de análise de discurso e de conteúdo. O estudo da prática pedagógica sob o enfoque da dialética materialista histórica requer o trabalho com conceitos como processo de trabalho, contradição, ideologia, hegemonia, prática social, mediação e

sujeito social. Investigar a prática pedagógica sob o método histórico, em particular o que trata da história das instituições escolares requer o domínio de conceitos como cultura, instituição escolar, tempo, espaço e relações sociais.

- 7 A prática pedagógica tem sido objeto de investigação de milhares de dissertações e teses, portanto, é fundamental que os pesquisadores realizem o levantamento bibliográfico de artigos, teses, dissertações e trabalhos apresentados em eventos científicos, com o intuito de verificar o estágio do conhecimento atingido nos 50 anos de existência da pós-graduação *stricto sensu* em educação. Reconhecer e estudar essa produção é fundamental para avançar a produção do conhecimento e potencializar pesquisas que possam trazer impactos na realidade escolar.
- 8 A prática pedagógica tem sido investigada por pesquisadores que trabalham como docentes na Educação Básica e na Educação Superior. Tende a ser investigada em um de seus elementos articuladores. Ora é investigada com ênfase no currículo, ora na prática do professor, ou na relação professor-alunos, ou sobre questões do processo ensino-aprendizagem etc. Entretanto, há necessidade de caminhar, nas investigações educacionais, para o olhar da prática em perspectiva de totalidade, portanto, como dimensão da prática social, repleta de intencionalidades explícitas e outras ocultas.

Em levantamento realizado na biblioteca digital de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) identificamos 6.142 opções referentes a autores que realizaram tese e/ou dissertações que têm “práticas pedagógicas” como uma palavra-chave, abarcando várias áreas de conhecimento, com predominância na área de

educação. Nota-se que são pesquisas voltadas a análise do currículo, avaliação, trabalho docente, práticas em determinado componente curricular etc. A centralidade reside na prática pedagógica no ambiente escolar.

Em síntese, o conceito de prática pedagógica tem estado atrelado ao trabalho docente, aos processos educativos formais e não-formais, vinculado às questões curriculares e, bastante presente nas políticas educacionais voltadas para a formação continuada de professores que têm intuito de aprimorar a formação escolar. Diante de tantas pesquisas com o tema práticas pedagógicas, torna-se imprescindível que o pesquisador realize o estado da arte para verificar o que já se avançou nos conhecimentos educacionais na área e o que ainda precisa ser investigado, com vistas ao desenvolvimento da formação educacional e contribuições com as relações vividas na escola e fora dela.

Referências

- COMENIUS. *Didática Magna*. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul/set, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas*. Educar, Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 153-176. 2001.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural. Livro I, Tomo I.
- MARX, Karl. *O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann*. Tradução de: KONDER, Leandro. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O Manifesto Comunista*. Tradução de: COSMO, Maria Lúcia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- SOUZA, Herbert José de. *Como se faz análise de conjuntura*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- SOUZA, Maria Antônia de. *Educação e cooperação em assentamentos do MST*. Ponta Grossa: UEPG, 2006.
- _____. *Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- SOUZA, Maria Antônia de (org.). *Práticas educativas do/no campo*. Ponta Grossa: UEPG, 2011.
- SOUZA, Maria Antônia de (org.). *Escolas públicas no/do campo: letramento, formação de professores e práticas pedagógicas*. Curitiba: UTP, 2016.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. São Paulo: Centauro, 2002.
- _____. *Teoria marxista da educação*. v. 1. Lisboa, Estampa, 1976.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

Práticas Pedagógicas: Matrizes Teóricas e Interfaces Conceituais

Iêda Viana¹

1 Introdução

Neste texto propomo-nos a refletir acerca dos fundamentos teóricos da prática pedagógica, seus significados e as interfaces entre os conceitos de prática pedagógica, prática educativa e práxis, com a finalidade de orientar a ação docente e a pesquisa educacional. Para isso levantamos as seguintes questões: quais os modelos epistemológicos² que embasam a prática pedagógica? Como as teorias³ podem ser analisadas frente aos problemas da educação atual? Quais são as interfaces entre os conceitos prática pedagógica, prática educativa e práxis?

Cabe registrar que dados estatísticos sobre a realidade educacional no país indicam um relativo desenvolvimento quanto ao atendimento da demanda escolar na educação básica, nas últimas décadas. No entanto, tal desenvolvimento não correspondeu em termos qualitativos, o que vem colocar sob uma perspectiva

problemática tanto as políticas educacionais quanto as práticas pedagógicas desenvolvidas.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o Brasil, no ano de 2005, alcançou apenas 3,8 pontos na escala de avaliação do SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica, para os anos iniciais do ensino fundamental. Embora o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), correspondente ao ano de 2007, aponte que o Brasil subiu para a média de 4,2 pontos, este escore está muito distante dos 6,0 pontos, média apresentada pelos países desenvolvidos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da meta do Brasil para 2021, que é de 5,2. Além da dificuldade para atingir estas médias, caberia analisar se o seu alcance corresponde de fato à conjunção de fatores reais de melhoria da qualidade de ensino. (PAZ & RAFAEL, 2010, p.18)

Diante desse cenário de marginalização social pela qualidade da educação ofertada, retomamos as questões: que soluções buscar? Qual a contribuição da teoria para o desenvolvimento da educação brasileira no contexto da sociedade capitalista?

Segundo Saviani (1982, p.8), numa abordagem sociológica do problema da marginalidade frente à aquisição do conhecimento, as teorias educacionais que apresentam propostas pedagógicas podem ser classificadas em dois grupos, definidos a partir da forma como se entendem as relações entre educação e sociedade: 1) as *teorias não críticas* (ou liberais)⁴ por

¹ Doutora em Educação e Mestre em História Social pela Universidade Federal do Paraná. É professora e pesquisadora no PPGGE da Universidade Tuiuti do Paraná, na Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: elementos articuladores. Ministra as disciplinas obrigatórias de Educação Brasileira e Fundamentos de Prática Pedagógica. Integra o Grupo de Pesquisa Educação e História: cultura escolar e prática pedagógica e orienta trabalhos na área de Ensino de História, História e historiografia da educação, Cultura, instituições escolares e práticas pedagógicas.

² Compreendemos Epistemologia como o ramo da Filosofia que estuda a natureza, as origens, os limites e a validade do conhecimento científico, especialmente nas relações que se estabelecem entre o sujeito e o objeto do processo cognitivo. É a teoria do conhecimento.

³ A Teoria é entendida como um conjunto de regras ou leis, mais ou menos sistematizadas, aplicadas a um campo de conhecimento específico.

⁴ Com base em critérios distintos, autores diversos caracterizam as teorias ou tendências que embasam a prática pedagógica, surgindo diferentes classificações. Destacamos as classificações de Libâneo e Saviani. Para Libâneo (1984), as tendências teóricas são: Liberal (tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva, tecnicismo educacional) e Progressista (libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos); Saviani (1982; 2007; 2008; 2012; 2013) agrupa as tendências pedagógicas em três blocos: as teorias não críticas (tradicional, nova, tecnicista); as teorias crítico-reprodutivistas (teoria do sistema enquanto violência simbólica,

conceberem a educação como autônoma em relação à sociedade, analisando-a por ela mesma e que atribuem à educação a responsabilidade da equalização social. Para esse conjunto de teorias, a sociedade é harmoniosa e a marginalidade é uma distorção corrigida via educação, cuja função é a integração dos membros à sociedade; 2) as *teorias críticas* (ou progressistas) por fazerem uma análise crítica da sociedade e defenderem finalidades sociopolíticas da educação entendem a educação como um instrumento de discriminação social, logo como um fator de marginalização, uma vez que buscam compreender a educação no contexto dos seus condicionantes objetivos, ou seja, a partir da estrutura socioeconômica que determina o fenômeno educativo. Para as teorias críticas, a sociedade é fundada na divisão de grupos antagônicos que se relacionam à base da força, manifestada nas condições de produção da vida material. A marginalidade é inerente à estrutura social, porque o grupo dominante apropria-se dos resultados da produção social e aos demais cabe uma condição subalterna.

Na década de 1970, alguns teóricos⁵ entendiam a educação como dependente da estrutura social e por essa razão tendiam a explicar que a escola reforçava a dominação e legitimava a marginalização, reproduzindo-a. Pela ênfase a este caráter reprodutor, Saviani (1982) chama as teorias originadas no interior desta concepção de *teorias crítico-reprodutivistas*. Estas,

teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado e teoria da escola dualista); as teorias críticas ou contra-hegemônicas (educação popular - libertadora e libertária -, pedagogia da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica).

5 Dentre esses teóricos destacam-se: P. Bourdieu e J. C. Passeron (A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino, 1975), formulam a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica; L. Althusser (Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado, s/d) elabora a teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado; e C. Baudelot e R. Establet (L'école capitaliste en France, 1971) elaboram a teoria da escola dualista.

embora fizessem a crítica social, não apresentavam uma proposta pedagógica.

Diante disso, retomamos a indagação de Saviani (1982, p. 16): se a escola é condicionada socialmente na sociedade capitalista e é determinada pelo conflito de interesses “é possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade?” Uma teoria que possa superar a visão ilusória das teorias não críticas e a impotência das teorias crítico-reprodutivistas?

O texto de Saviani, em 1982, já apontava alguns indícios para esta elaboração. Vejamos seu argumento:

Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação do seu domínio [...] acionará apenas mecanismos de adaptação) [...] uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses [dos grupos] dominados... (grifos da autora). (SAVIANI, 1982, p. 16)

E, em outros trabalhos, o autor vai sistematizar a pedagogia histórico-crítica, por meio da qual busca superar os limites das pedagogias formuladas anteriormente.

Nesse contexto, a compreensão sobre as bases epistemológicas da prática pedagógica e a necessária relação entre teoria e prática são fundamentais na formação dos educadores, não apenas para dar sentido ao seu fazer pedagógico e contribuir para a compreensão e realização do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, como este domínio teórico pode constituir-se, como diz Saviani (1982, p. 16) em “arma de luta capaz

de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado”.

Assim, questionar as epistemologias que orientam as práticas pedagógicas e as práticas de pesquisa acadêmica constitui-se em uma necessidade para responder aos grandes dilemas que enfrentamos na escola e na sociedade contemporâneas, o que procuramos realizar a seguir.

2 Modelos Teóricos que Embasam a Prática Pedagógica

A ação educativa é um ato político, norteado por modelos teóricos de natureza epistemológica (premissas do conhecimento), modelos teóricos oriundos das ciências auxiliares (Filosofia, Sociologia, Psicologia etc.) e modelos pedagógicos que dão suporte à prática pedagógica.

Este domínio teórico é fundamental para que o educador tenha autonomia intelectual, compreenda a realidade em que vive e trabalha, saiba identificar as finalidades do ato educativo, escolher os métodos e recursos didáticos, construir o próprio currículo, constituindo-se como o mediador entre o conhecimento científico historicamente produzido e o conhecimento escolar reelaborado socioculturalmente. No campo educacional o modelo pedagógico geralmente é denominado por uma teoria (modelo skinneriano, rogeriano, piagetiano, vygotskyano, etc.) ou pela tendência ou corrente teórica que o sustenta - pedagogia tradicional, renovada, tecnicista, relacional ou construtivista e histórico-crítica, dentre outras.

Na classificação que fizemos, optamos por considerar as tendências teóricas mais recorrentes na literatura acadêmica e na prática pedagógica, ensaiando conciliar, na medida do possível, o critério sociológico, com apoio

em Saviani (1982; 2007; 2008; 2012; 2013) e Libâneo (1984); e o epistemológico, a partir de adaptação à classificação de Becker (2001).

Na análise epistemológica, o critério de classificação é a relação sujeito e objeto do conhecimento. Nesta, o sujeito é o elemento que conhece; o objeto é o elemento a conhecer; é o contexto, o meio físico e/ou social em que ambos - S e O - estão imersos.

Na análise sociológica, o critério de classificação é a relação educação e sociedade, na qual a educação é vista em suas finalidades sociopolíticas e seu comprometimento com os interesses dos grupos sociais, constituindo as teorias não críticas ou liberais, que se harmonizam com os interesses dominantes e as teorias críticas, articuladas com os interesses dos trabalhadores e avessas à ideologia liberal.

A análise do quadro 1 permite afirmar que a perspectiva epistemológica empirista, a qual compreende que o indivíduo ao nascer é uma tabula rasa, vazia de qualquer conteúdo, fundamenta a pedagogia tradicional. Nesta perspectiva, o sujeito é determinado pelo mundo do objeto ou meio físico e/ou social, representado na sala de aula pelo professor, que é o detentor do conhecimento. Neste modelo pedagógico a prática pedagógica é diretivista, caracteriza-se pela prioridade dada ao ensino mais do que à aprendizagem, é identificada por métodos diretivos (aulas expositivas, relação vertical entre professor e aluno, imposição de disciplina) e uma avaliação que visa à reprodução dos conhecimentos. A causa da marginalidade social é identificada pela ausência de instrução; logo, a integração na sociedade se dá pela educação escolar. Este modelo predomina até a década de 1950 e tem como finalidade formar a elite dirigente. Esquemáticamente a relação epistemológica

é representada pela predominância do objeto sobre o sujeito: $S \leftarrow O$ e a relação pedagógica tem no professor o papel ativo, sendo o aluno o agente passivo: $A \leftarrow P$.

A pedagogia tecnicista, assim como a pedagogia tradicional, funda-se na filosofia positivista e na concepção psicológica behaviorista. Contudo, ao contrário do modelo tradicional, que encontra suporte no empirismo, a pedagogia tecnicista tem enfoque sistêmico e, embora possua afinidades com a concepção filosófica analítica, não se pode dizer que é orientada por ela, mas apenas tem pressupostos comuns com esta filosofia: objetividade, racionalidade e neutralidade, critérios colocados como condição de cientificidade do conhecimento e das ações, conforme Saviani (2012; 2013). O tecnicismo atua no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), principalmente no contexto histórico dos anos de 1970-1980, articulando-se diretamente com o sistema produtivo. Seu interesse principal é produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, não se preocupando com as mudanças sociais. Baseada na teoria de aprendizagem skinneriana ($R \leftarrow E$), vê o aluno como depositário passivo dos conhecimentos, que devem ser acumulados através de associações. Segundo Saviani, nesta abordagem, o elemento essencial é a organização racional dos meios, ocupando posições secundárias o professor e o aluno. Por isso, por meio dela, procurou-se planejar a educação de modo que esta fosse dotada de “uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas” (SAVIANI, 2013, p. 382) para garantir a eficiência. Daí a avaliação rigidamente controlada por meio de objetivos padronizados para atingir os comportamentos esperados e as propostas pedagógicas como as apontadas a seguir:

Quadro 1 – Modelos teóricos e a prática pedagógica

Teorias	Epistemologia		Sociologia		Psicologia		Pedagogia ⁶		Prática pedagógica
	Modelo	Teoria	Modelo	Teoria	Modelo	Teoria	Modelo	Teoria	
Liberais ou Não críticas	$S \leftarrow O$	Empirismo	$I \leftarrow M$	Positivismo	$R \leftarrow E$	Behaviorismo	$A \leftarrow P$ (professor)	Tradicional	Tradicional/Diretivistista
	$S \leftarrow O$	Apriorismo	$I \leftarrow M$	Positivismo	$R \leftarrow E$	Behaviorismo	$A \leftarrow P$ (meios)	Tecnicista ⁷	
Progressistas ou Críticas	$S \leftrightarrow O$	Constitutivismo	$I \rightarrow M$	Idealismo	$R \rightarrow E$	Gestaltismo	$A \rightarrow P$ (aluno)	Renovada	Renovada/Não-Diretivistista
	$S \leftrightarrow O$	Sociointeracionismo	$I \rightarrow M$	Dialética	$R \leftrightarrow E$	Psicologia genética	$A \leftrightarrow P$ (aluno-professor)	Relacional	
	$S \leftrightarrow O$		$I \leftrightarrow M$	Materialismo histórico-dialético	$R \leftrightarrow E$	Psicologia histórico-cultural	$A \leftrightarrow P$ (aluno-realidade sociocultural-professor)	Histórico-crítica	Histórico-crítica/Sociointeracionista

Fonte: Quadro organizado pela autora, procurando conciliar dados de Becker (2001), cuja classificação tem cunho epistemológico (relação sujeito e objeto de conhecimento) e de Libâneo (1984) e Saviani (1982; 2007, 2008; 2010, 2012), cujo pressuposto é sociológico (relação educação e sociedade).
 Legenda: Sujeito = S; Objeto = O; Professor = P; Aluno = A; Indivíduo = I, Meio = M; Resposta = R, Estímulo = E.

6 A ordem dos modelos pedagógicos não foi cronológica, seguiu a orientação possível para a indicação da natureza epistemológica da pedagogia tecnicista.
 7 A pedagogia tecnicista tem uma peculiaridade abordada por Saviani

[...] o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando a introdução [...] de técnicos [...] a partir de esquemas de planejamento [...] [que] devem ajustar [...] disciplinas e práticas pedagógicas. (idem).

O modelo epistemológico do apriorismo (ou do racionalismo)⁸ implica na ideia de um *a priori* do conhecimento no indivíduo, uma bagagem hereditária (inatismo⁹), portanto é o sujeito que determina o objeto: $S \rightarrow O$. Este modelo encontra na teoria renovada ou da escola nova uma prática pedagógica orientada pelo não-diretívismo de Carl Rogers e outros que, de alguma forma, defendem o ativismo do sujeito. Nesta perspectiva, o professor é um facilitador no processo de ensino e aprendizagem. Compreende-se que o aluno traz uma bagagem anterior, que precisa apenas ser organizada com os conhecimentos produzidos em situações de aprendizagem criadas pelo professor. A interferência do meio físico e/ou social - a intervenção

(2012; 2013). Ela tem afinidade com a corrente filosófica analítica, cujo objeto é a análise da linguagem e, no caso da filosofia analítica da educação, a análise da linguagem educacional. Contudo, essa afinidade se dá apenas no que se refere aos pressupostos que ambas têm em comum: objetividade, neutralidade e positividade do conhecimento. Ela não tem o objetivo de analisar e explicar o fenômeno educativo, nem de orientar a prática pedagógica. "A relação, nesse caso, é indireta, pela via dos pressupostos, e não direta, pela via da consequência". (2012, p. 69)

8. Compreendemos o apriorismo como uma teoria, cuja convicção a respeito da existência de conhecimentos, princípios, ideias etc. são de natureza *a priori*, ou seja, que vem de antemão. No apriorismo defende-se que o sujeito ao nascer já traz consigo as condições de aprendizagem e conhecimento (inatismo) ou que estas se manifestarão após processo de maturação (Gestalt). Já no racionalismo se dá a prioridade à razão. O racionalismo cartesiano indica que só é possível chegar ao conhecimento da verdade através da razão do ser humano. Diferentemente do empirismo, o racionalismo aceita a existência das verdades inatas ou verdades *a priori*. O empirismo, por sua vez, consiste em uma teoria que indica que todo o conhecimento é fruto da experiência, e por isso, uma consequência dos sentidos. A experiência estabelece o valor, a origem e os limites do conhecimento.

9. Entendemos o inatismo como uma filosofia que afirma o caráter inato das ideias no homem, considerando-as independentes da experiência após o seu nascimento.

do professor - deve ocorrer de forma mínima. Tem como pressuposto de aprendizagem a motivação que deriva da vontade ativa do aluno de aprender. A avaliação escolar, aqui, perde sentido, resultando na orientação teórica para a autoavaliação. O modelo predominou nas décadas de 1950 e 1960, embora seu ideário no debate educacional venha desde os anos de 1920 e, mais acentuadamente, a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). A prática pedagógica não-diretívista simboliza-se no esquema: $A \rightarrow P$.

O modelo epistemológico "relacional", assim denominado por Becker (2001), ou construtivista, tem como teórico Piaget. Assim como o modelo sociointeracionista, que veremos a seguir, o construtivismo opõe-se tanto à teoria empirista (para a qual a evolução da inteligência é produto apenas da ação do meio sobre o indivíduo) quanto à concepção racionalista ou apriorista (que parte do princípio de que já nascemos com a inteligência pré-formada). A prática pedagógica neste modelo é interacionista, promove uma mediação dialógica entre aluno e professor, sem hierarquização de qualquer um dos polos. Simboliza-se no esquema: $A \leftrightarrow P$.

O modelo epistemológico sociointeracionista, por sua vez, aproxima-se da pedagogia histórico-crítica, a qual tenta superar os limites tanto do empirismo quanto do apriorismo, teorias embasadas respectivamente no positivismo e no idealismo. A pedagogia histórico-crítica sustenta-se no materialismo histórico-dialético e na Psicologia histórico-cultural, cujo representante é Vygotsky. A prática pedagógica sociointeracionista é a mediação que se realiza no interior da prática social, visando o processo de humanização do indivíduo por

meio da produção e apropriação do conhecimento histórico e coletivamente produzido. Para o ser humano, nesta perspectiva, o meio social é sempre revestido de significados culturais e só tem o sentido cultural que lhe dermos. Os significados culturais só são aprendidos com a participação dos mediadores. Assim, a relação entre professor e aluno é horizontal, ambos são considerados sujeitos do ato de conhecimento, não há determinismo nem do sujeito nem do objeto, relação de reciprocidade simbolicamente representada pelo esquema $S \leftrightarrow O$. A avaliação é diagnóstica e permanente na/da prática pedagógica. Segundo Saviani (2013, p. 421-422):

[...] a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão [teórica] do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. [...] a educação é entendida como mediação no seio da prática social global, [...] [a qual] põe-se como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa.

É desse entendimento que decorre o método pedagógico nesta concepção, que tem como ponto de partida e ponto de chegada a prática social, consubstanciando-se, ainda, em três etapas intermediárias: 1) identificação dos problemas postos pela prática social - problematização; 2) submissão dos problemas ao instrumental teórico e prático para sua compreensão e explicação - instrumentação; 3) internalização, incorporação do conhecimento - catarse

- na própria vida dos alunos, na realidade social. (SAVIANI, 2013)

Cabe assinalarmos que a pedagogia relacional e a sociointeracionista são ambas construtivistas e interacionistas, porém apresentam algumas diferenças epistemológicas que orientam a compreensão dos autores e elas associados: Piaget (Psicologia Genética) e Vygotsky (Psicologia histórico-cultural). Tanto Piaget como Vygotsky concebem a criança como um ser ativo, mas divergem quanto à sequência dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento mental, entre outras questões. Para exemplificar, destacamos algumas diferenças: 1) quanto ao papel dos fatores internos e externos no desenvolvimento, Piaget privilegia a maturação biológica, pois para ele os fatores internos preponderam sobre os externos e o desenvolvimento segue uma sequência fixa e universal de estágios; Vygotsky acentua o ambiente social em que a criança nasce, reconhecendo que, variando esse ambiente, o desenvolvimento também irá variar; 2) quanto ao papel da aprendizagem, Piaget acredita que a aprendizagem subordina-se ao desenvolvimento e tem pouco impacto sobre ele, minimizando o papel da interação social; Vygotsky, ao contrário, defende que desenvolvimento e aprendizagem são processos que se influenciam reciprocamente, de modo que, quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento. É a aprendizagem – mediada pela cultura social - que gera o desenvolvimento mental. Para Piaget, é o desenvolvimento progressivo das estruturas intelectuais que nos torna capazes de aprender. Assim, enfatiza os aspectos estruturais e as leis de caráter universal - de origem biológica - do desenvolvimento;

Vygotsky, por seu lado, destaca as contribuições da cultura, da interação social e a dimensão histórica do desenvolvimento mental.

3 Interfaces entre os Conceitos de Prática Pedagógica, Prática Educativa e Práxis

Diante desse quadro teórico, o que entendemos pelo termo *prática*? Este conceito tem inúmeros usos e significados em nosso cotidiano. Vejamos alguns exemplos: 1) *Aquele professor tem muito conhecimento teórico, mas não sabe aplicá-lo na prática.* A prática, aqui, é entendida como a ação que se realiza com a aplicação de certos conhecimentos; 2) *Ela é excelente secretária, porém deveria ser mais prática, não perder tempo com pormenores.* O significado de prática, neste exemplo, está associado à ideia de alguém que pensa e age de acordo com a realidade imediata; 3) *As festas folclóricas são uma prática principalmente no Brasil rural.* Aqui, o vocábulo é usado para designar um costume.

Em todos os exemplos, entretanto, percebe-se o senso comum. A prática é associada a uma ação inerente à realidade imediata, à funcionalidade, ao costume. E isso está presente também na representação educacional, haja vista o primeiro exemplo, no qual a prática pedagógica é interpretada tão somente como a aplicação de conhecimentos teóricos adquiridos pelo docente. Teoria e prática encontram-se dissociadas.

Historicamente a educação brasileira orientou-se predominantemente por uma prática pedagógica embasada numa tradição empírica da ciência pedagógica e numa perspectiva da ideologia liberal, em que a educação é vista a partir da perspectiva da sociedade

vigente e a escola, por sua função de preservação, reprodução dos interesses hegemônicos, ou seja, como reprodutora das desigualdades sociais necessárias para a manutenção da ordem capitalista.

A educação, entretanto, tem um papel fundamental que está na sua potencialidade de instrumentalizar o aluno para o desenvolvimento de uma postura crítica frente à realidade social, tornando-o autônomo intelectualmente para não apenas ter condições de “ler” e “interpretar” a realidade como de intervir nela, contribuindo para sua produção/transformação.

Sendo assim, qual o significado de prática pedagógica? Há diferença entre os termos prática pedagógica, prática educativa e *práxis*? Procurando compreender o contexto histórico em que se institucionaliza o conceito de prática pedagógica, destacamos alguns movimentos que levaram à profissionalização da ação docente em nosso país. Uma das primeiras mobilizações na história da educação brasileira para a sistematização de uma prática profissional ocorreu com a criação das Escolas Normais, a partir de 1835, reafirmando-se com o movimento escolanovista que propugnava o cuidado com a formação profissional do magistério e a instalação de cursos superiores, retomando-se a polêmica com a Habilitação para o Magistério e a Lei 5692/71 e com os cursos de licenciatura curta.

Na primeira metade do século XX, o conceito de prática que se consolidou na formação de professores foi o de reprodução de práticas exemplares, a partir dos modelos teóricos difundidos. Esta tendência consolidou-se, conforme Pimenta & Lima (2004, p.35), a partir da observação, imitação, reprodução e, algumas vezes, da reelaboração dos modelos consagrados na prática. As críticas a esse modelo de prática pedagógica reprodutora

concretizaram-se na compreensão de que esta, fundada no saber fazer sem valorização da formação intelectual, realiza-se sem análise crítica. Está posto aqui novamente o dilema da teoria e prática dissociadas.

Saviani (2012, p. 103) argumenta que no século XX ocorreu uma inflexão nas teorias pedagógicas com consequências importantes para a educação. Nos séculos anteriores, desde o XVII, “a ênfase das proposições educacionais se dirigia aos *métodos de ensino*” (grifos da autora), formulados a partir da filosofia e da didática, logo colocando o professor como o detentor do conhecimento, como o sujeito ativo no processo educativo. No século XX, porém, há um deslocamento “para os *métodos de aprendizagem* (grifos da autora), estabelecendo-se o primado dos fundamentos psicológicos”. Em decorrência há uma mudança de foco no processo ensino e aprendizagem e na relação aluno e professor, passando o aluno a ocupar o papel ativo.

Ainda na segunda metade dos noventa, conforme Saviani (2013, p. 367), o aprofundamento das relações capitalistas decorrente da opção pelo modelo político e econômico associado-dependente, trouxe a compreensão da importância do papel da educação no desenvolvimento e consolidação dessas relações, tendo como fundamento desta corrente pedagógica a teoria do capital humano, que se difundiu e foi incorporada pela legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Assim, há a preponderância de uma prática fundamentada na *instrumentalização técnica*, ou seja, no uso de tecnologias educacionais e no ensino programado, sem valorizar o conhecimento científico nem as condições complexas do processo de ensino e aprendizagem, o que constituiu a pedagogia

tecnicista. Esta postura dual da prática pedagógica, que compreende as técnicas separadas das questões teóricas, pode ser compreendida pela predominância de um fazer instrumental.

Esse período caracterizou-se, ainda, pela desvalorização da profissão do magistério, com a instituição dos cursos de licenciatura curta com ênfase nas habilidades instrumentais, com a preocupação de formar professores para atender necessidades colocadas pelo trabalho. A visão tecnicista acentua a divisão do trabalho pedagógico com a especialização das funções pedagógicas (diretor, supervisor, orientador, professor), norteando uma prática pedagógica instrumental e hierarquizada, na qual ao docente cabe colocar em prática um currículo elaborado fora da sala de aula.

Assim, a ênfase da lógica formal, reforçando o papel do professor e da teoria na pedagogia tradicional, a primazia da prática e do aluno na pedagogia nova e da prática instrumental na pedagogia tecnicista, acabam por consolidar a dissociação entre a teoria e a prática, conforme observa Saviani:

Na raiz do dilema está o entendimento da relação entre teoria e prática em termos da lógica formal, para a qual os opostos se excluem. [...] E, na medida em que o professor é revestido do papel de defensor da teoria enquanto o aluno assume a defesa da prática, a oposição entre teoria e prática se traduz, na relação pedagógica, como oposição entre professor e aluno. No entanto, admite-se, [...], que tanto a teoria como a prática são importantes no processo pedagógico, [...] não sendo, pois, possível excluir um dos polos da relação em benefício do outro. Dir-se-ia, pois, que teoria e prática, assim como professor e aluno são indissociáveis do processo pedagógico (SAVIANI, 2007, p. 107).

Todavia, desde o final dos anos de 1970, constrói-se a crítica à organização do trabalho pedagógico vigente, seja aquele centrado no saber do professor, seja aquele pautado no fazer imitativo e reprodutor, seja o fazer instrumental focado na prática e racionalidade técnica. Muitos intelectuais compartilham a defesa da necessária articulação entre a teoria e a prática no processo educativo.

O pressuposto desse movimento [a favor da práxis] [...] é o reconhecimento de que a escola é uma instituição social cuja função específica é a produção e difusão do saber historicamente acumulado, como instrumentalização dos alunos para participarem das lutas sociais mais amplas, objetivando a necessária transformação da sociedade, em uma sociedade justa. [...] entende-se que a escola precisa traduzir nos seus mecanismos internos de trabalho as condições propiciadoras da aprendizagem social por parte dessa população [dominada], a aprendizagem do conhecimento e o desenvolvimento das habilidades para uma inserção crítica. (PIMENTA, 2001, p.58)

A prática pedagógica, nessa concepção, torna-se *práxis*, orienta-se por compromissos epistemológicos que compreendem a prática como resultado de questões que estão postas na sociedade, procurando com isso superar a fragmentação entre teoria e prática.

Assim, indagamos neste momento, o que é a prática pedagógica, afinal? Há distinção entre os conceitos de prática pedagógica, prática educativa e *práxis*? Tomemos as considerações de alguns autores que discutem a prática pedagógica, para identificarmos as variáveis estruturantes da prática no campo educativo.

Zabala (1998) usa o conceito de *prática educativa*, sem fazer distinção entre os conceitos mencionados. Para

ele, os processos educativos são extremamente complexos para o fácil reconhecimento dos seus fatores. A estrutura da prática é condicionada por múltiplos elementos, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, metodológicos, possibilidades reais dos professores, dos meios e das condições físicas etc. É “algo fluído, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos etc.” (idem, p.16).

Ele entende a prática educativa como uma *intervenção pedagógica* situada num modelo “em que a aula se configura como um microsistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso dos recursos didáticos, etc.” (idem, p. 17). Neste sistema os processos educativos explicam-se como elementos nele integrados e interdependentes. Sua análise foca a sala de aula e os seus elementos constitutivos: o espaço específico, a organização do trabalho educativo, o professor e o aluno em interação, o uso do tempo e de recursos didáticos, embora não deixe de mencionar outras variáveis intervenientes como finalidades, ideias, valores, procedimentos didático-metodológicos, institucionais, políticos etc. Para o autor, ela tem um antes e um depois, que constituem os elementos centrais da prática educativa: o planejamento e a avaliação, partes indissociáveis da ação docente. Nela, estão imbricados o planejamento, a aplicação e a avaliação numa visão processual.

A intervenção pedagógica, nesse sentido, é compreendida levando em conta as intenções, as previsões, a aplicabilidade, as expectativas e os resultados do processo educativo.

Na compreensão de Fernandes (1999, p. 159), que usa o conceito de prática pedagógica, esta é

[...] a prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma.

Diríamos que a prática pedagógica, portanto, é um ato político, pleno de intencionalidade, articulado com a visão de mundo que temos, com a concepção de sociedade, de formação, de professor, de aluno, de conhecimento, reporta-se a modelos teóricos e pedagógicos que nos guiam. Por isso, a prática pedagógica só faz sentido se analisada em sua relação intrínseca com a prática social global, na qual está imersa. Ela é também uma prática social, ponto de partida e de chegada para a construção crítica das finalidades, objetivos, métodos, recursos, conhecimentos e resultados do processo avaliativo. Nessa perspectiva, Veiga (1992, p. 16) também entende por prática pedagógica:

[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização.

Para efeitos de análise comparativa, vejamos ainda os argumentos de Franco (2012), que foca o ensino

escolar, o qual compete com as aprendizagens da vida, exigindo que a escola, por meio da didática, dialogue com as aprendizagens informais. Cabe à didática planejar e organizar as condições para ensinar. Assim, a prática pedagógica exige planejamento adequado à intencionalidade da aprendizagem futura do aluno.¹⁰

Diante da entrada em cena da didática, trazida intencionalmente por Franco (2015), perguntamos se há diferença entre didática e pedagogia. A pedagogia, conforme a autora, caminha pela escola, mas a precede, acompanha-a e vai além. Diríamos que a pedagogia, pela sua própria natureza de teoria da educação, supõe reflexão, intencionalidades, escolhas. É configurada por concepções, intenções, expectativas quanto ao processo de ensino e aprendizagem. A didática, para a autora, foca nos processos escolares, nas atividades das salas de aula, dá conta da aprendizagem, a partir do ensino planejado. A prática didática é uma prática pedagógica e esta, por sua vez, inclui a didática, mas a ultrapassa. Nestes termos indagamos se qualquer prática educativa pode dar conta das complexidades do processo de ensino. O que são práticas pedagógicas, afinal? Elas diferem das práticas educativas?

Para tentar responder a essas questões, retomamos os conceitos de *educação* e de *pedagogia* de Saviani (2003, p. 13¹¹, apud SAVIANI, 2012, p. 111) para tentar elucidar se há diferenças nesses conceitos. A *educação* é vista como “o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos

¹⁰ A autora alerta para o grande dilema da didática que é a imprevisibilidade da qualidade e da especificidade das aprendizagens que decorrem de múltiplas situações de ensino dentro e fora da escola, no transcurso de vida do aluno, o qual vai ressignificando as aprendizagens. Elas ocorrem “por meio de sínteses interpretativas realizadas nas relações dialéticas do sujeito com seu meio” (FRANCO, 2012, p. 149-150).

¹¹ SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica - Primeiras Aproximações*. 8a. ed. revista e ampliada. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

homens” e, mais adiante, complementa: “o trabalho pedagógico configura-se como um processo de *mediação* que permite a *passagem* dos educandos de *uma inserção acrítica e inintencional* no âmbito da sociedade a *uma inserção crítica e intencional*”. (SAVIANI, 2008, p. 130) (grifos da autora). Esta passagem de uma visão sincrética para outra sintética é possível através da orientação metodológica colocada em movimento pela pedagogia histórico-crítica, que recupera a unidade da atividade educativa no interior da prática social, articulando aspectos teóricos e práticos que se sistematizam na pedagogia concebida ao mesmo tempo como teoria e prática da educação, ou seja, como *práxis*.

A pedagogia para Saviani (2013, p. 64) é “uma teoria que se estrutura a partir e em função da *prática educativa*” (grifos da autora). Como teoria da educação “busca equacionar [...] o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem”.

Embora Saviani não faça essa distinção explicitamente, suas ponderações levam à inferência de que há certa diferenciação entre os conceitos de prática educativa (intervenção educativa genérica que pode ocorrer - ou não - sincreticamente, sem consciência e intencionalidade, ou seja, por uma intervenção *acrítica e inintencional*) e a prática pedagógica (intervenção sistemática mediada pela teoria, ação consciente operada por meio de sínteses interpretativas, intencionalmente dirigida, isto é, por uma intervenção *crítica e intencional*). Quando ele se refere à pedagogia como teoria que busca dar respostas aos problemas do processo educativo, de modo geral e específico, relacionando este último à escola e à relação

professor-aluno, realça o caráter reflexivo e sistemático inerente à pedagogia e que deve, no seu ponto de vista, perpassar necessariamente a relação professor-aluno na escola. Cabe lembrarmos seu alerta em inúmeras palestras e publicações para a importante e exclusiva função da escola pública, como um dos únicos espaços possíveis de acesso ao conhecimento sistematizado, científico, crítico, emancipador para as camadas populares.

Todavia, Saviani (2008) argumenta que, como toda ciência, a pedagogia se afirma como uma construção teórica sobre a prática, constituindo-se, porém, um equívoco definir a pedagogia e as ciências da educação apenas pela vertente da prática, ou seja, como ciência exclusivamente da intervenção. De onde concluímos que, como toda prática social marcada pela consciência da realidade sócio-histórica, pela intencionalidade, pela previsão, pela organização e expectativa de resultados, a pedagogia e, portanto, a prática pedagógica também, deve ser configurada pela *práxis*.

Entendemos que a diferenciação entre prática educativa (como intervenção educativa/prática) e prática pedagógica (como intervenção reflexiva/teoria sobre a ação educativa/docente) configura-se se a ação educativa for orientada pela lógica formal. Esta, conforme Saviani (2008, p.107-108) limita-se às formas, constrói-se a partir da linguagem, regula apenas os modos de expressão do pensamento e não o modo como pensamos. Para o autor,

Enquanto tal, a lógica formal incide sobre o momento analítico, portanto abstrato, quando o pensamento busca apropriar-se da realidade concreta, que [...] é [...] algo complexo que articula opostos. Para apreender o concreto, nós precisamos identificar seus elementos, [...], nós os destacamos, os isolamos, separamos [...]

pelo processo de abstração [...]. Uma vez feito isso, nós precisamos [...] recompor os elementos identificados, rearticulando-os no todo [...].

É esse procedimento de lógica dialética que permite captar a realidade concreta num todo articulado, como exposto por Saviani, e permite passarmos de “uma visão confusa, caótica, sincrética do fenômeno estudado [...], pela mediação da análise, [...] a uma visão sintética, articulada, concreta”. (idem, p. 108)

Nesse sentido, a prática educativa só se torna prática pedagógica se for consciente, organizada, intencionalmente dirigida à aprendizagem de uma dada comunidade e alcançar resultados (quaisquer que sejam as perspectivas pedagógicas); mas a prática pedagógica só se constitui como *práxis* se orientada pela lógica dialética. Assim, sob o ângulo da pedagogia histórico-crítica, a *práxis* pedagógica diz respeito à intervenção consciente, intencional, organizada e dialética do professor para realizar a mediação do conhecimento (teórico) construído historicamente pela humanidade e do conhecimento (prático) produzido socioculturalmente na sala de aula, tomando como elemento aglutinador de análise a prática social. Logo, não se dissociando a teoria (pedagogia) da prática (educação).

A teoria e a prática são componentes indissociáveis no processo educacional, caracterizando-se na *práxis*, conforme sentido atribuído por Marx à atividade universal, criativa, inerente ao ser do homem, através da qual o homem pensa, faz, produz e transforma (BOTTOMORE, 2001, p. 292) a vida pessoal e social, de acordo com as necessidades e meios que lhe são colocados historicamente.

Outro teórico que dialoga com Marx para explicar o conceito de *práxis* é Sánchez Vázquez (2011, p.117-

118), que retoma o contexto do debate travado pelo romantismo-liberal alemão (o qual defendia a prática pela prática) com os jovens hegelianos (que defendiam a teoria pela teoria). Para estes últimos, a realidade deve ser mudada e a filosofia (a teoria) não pode ser um instrumento teórico de conservação ou justificação, mas de sua transformação, fazendo a crítica da realidade. Porém, segundo o autor, a filosofia como crítica da realidade não conseguia mudá-la, logo exigia realizar-se como unidade da teoria e da prática, entrelaçar-se com a realidade social, pela *práxis*. Nas palavras de Sánchez Vázquez (2011, p. 118): “por meio da *práxis*, a filosofia se realiza, se torna prática, e se nega [...] como filosofia pura, [e] a realidade se torna teórica no sentido de que se deixa impregnar pela filosofia”.

Em que pese a existência de um debate fecundo, no campo educacional, Costa (1994, p.18) denuncia a permanência de “resquícios” da ciência formalista entre os educadores e pesquisadores da educação.

[...] apesar de dizer-se referida ao arcabouço conceitual da tradição marxista, em que a compreensão do real passa necessariamente pela crítica dialética, ainda permanece de forma [...] bem disseminada entre os educadores brasileiros, uma forma de pensar e fazer ciência em Educação, que [...] traz os resquícios da velha ciência tradicional, com vocação formalista, em contradição com as vertentes hermenêutica, histórica e crítica, cujos padrões epistemológicos têm se mostrado mais adequados à natureza da própria Educação.

Nessa perspectiva, retomamos outra indagação: como poderemos orientar a prática pedagógica para que seja coerente com as necessidades da sociedade atual? Obviamente não há uma resposta pronta, porém poderemos indicar mais alguns elementos que

deveriam ser considerados numa prática pedagógica, cuja finalidade é a busca por uma sociedade melhor do ponto de vista da igualdade democrática.

Rios (In: VEIGA, 2008) sugere quatro dimensões na prática pedagógica, se desejarmos uma educação direcionada para a mudança social: 1) uma *dimensão ética* (regida pelos princípios de respeito, justiça e solidariedade); 2) uma *dimensão técnica* (que, diríamos, pressupõe o domínio dos saberes das ciências de referência da formação profissional e da ciência pedagógica e suas auxiliares); 3) uma *dimensão estética* (que exige sensibilidade na relação pedagógica); e 4) uma *dimensão política* (que proporcione a compreensão crítica da realidade em que estamos inseridos, a participação e compromisso com a construção coletiva e solidária da sociedade e da educação e o exercício de direitos e deveres).

Se tivermos como fim a emancipação intelectual de nossos alunos, de modo que venham a compreender a realidade social e nela possam intervir, é interessante recuperarmos também as lições de Freire para o que ele denomina de uma “prática educativo-progressiva” (FREIRE, 1996, p. 14) ou uma “prática educativo-crítica” (idem. p. 23), a qual é norteada pela articulação teoria e prática, em favor da autonomia do ser dos educandos. Freire faz a defesa da reflexão crítica sobre a prática que se torna uma exigência da relação teoria e prática sem a qual a teoria pode tornar-se um discurso vazio e a prática um ativismo puro. (idem, p. 24).

Nesta obra, Freire elenca os saberes necessários para a prática educativa, leitura que indicamos para trazer à memória dos docentes as orientações freireanas para a prática educativa, perpassada antes de tudo pela articulação teoria e prática, pela ética, pela estética, pelo

reconhecimento da identidade cultural, pelo diálogo, pela reflexão permanente sobre a prática, pela rigorosidade metódica, pela pesquisa, pela competência profissional e generosidade, dentre outros “saberes necessários” (FREIRE, 1996) a uma prática educativa emancipadora.

4 Mais Algumas Considerações

Nossa preocupação inicial foi definir as matrizes teóricas que perpassam historicamente o campo educacional, de forma a subsidiar a reflexão sobre a prática pedagógica, seus significados e as interfaces com outros conceitos análogos que aparecem na literatura acadêmica.

Para dar conta dessa intenção fizemos algumas indagações que retomamos neste momento: quais modelos epistemológicos embasam a prática pedagógica? Como as teorias podem ser analisadas frente aos problemas da educação atual? Quais interfaces entre os conceitos prática pedagógica, prática educativa e práxis?

A pesquisa bibliográfica permitiu sintetizar os modelos teóricos mais frequentes nos trabalhos científicos e na prática pedagógica, levando em consideração as relações estabelecidas entre educação e sociedade (agrupando as concepções pedagógicas em teorias não críticas e críticas), e entre sujeito e objeto do conhecimento, constituindo os campos epistemológicos do Empirismo, Apriorismo, Construtivismo e Sociointeracionismo ou Socioconstrutivismo, com as respectivas concepções teóricas apresentadas nos níveis sociológico, psicológico e pedagógico e as práticas pedagógicas correlatas.

Diante do contexto teórico exposto, reformulamos a segunda questão: qual prática pedagógica contempla

as necessidades da realidade em que estamos mergulhados? E, a partir do lugar teórico do qual nos posicionamos, julgamos que esta deve ser uma *práxis* pedagógica, uma prática pedagógica crítica, consciente, intencionalmente dirigida à aprendizagem que se tem em expectativa, coerente, ética e compromissada, se em seu horizonte está uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

Tal reflexão remete à questão: quando a crítica deixa de ser teórica e se torna prática? Sánchez Vázquez (2011, p.119), para explicar este dilema, retoma Marx para o qual “a teoria que por si só não transforma o mundo real, torna-se prática *quando penetra na consciência dos homens*” (grifos da autora), tornando-se operante apenas dessa forma. Os argumentos de Saviani, como vimos, corroboram esta afirmação, no sentido de que uma teoria crítica só poderá ser formulada *do ponto de vista dos interesses da classe dominada* (Saviani, 1982), ou seja, na perspectiva de uma teoria pedagógica que contribua para o desenvolvimento de uma consciência esclarecida, emancipada, instrumentalizada pelo conhecimento científico, ou seja, de forma tal que a teoria possa tornar-se prática, penetrando na consciência de nossos alunos.

Logo, a prática pedagógica para se realizar como *práxis* exige o desenvolvimento da consciência crítica do educador sobre a realidade social e educativa em toda a sua complexidade. Ela exige a reflexão permanente sobre a própria prática e sua reconstrução coerente e compromissada com uma educação voltada para o desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno e a transformação social, o que só se pode realizar por meio de uma epistemologia crítica.

E as últimas indagações: quais interfaces entre os conceitos prática pedagógica, prática educativa e *práxis*? Em que diferem? A *prática educativa* pode ser uma intervenção educativa genérica, comum, acrítica e inintencional. Quando ultrapassa este nível e se torna reflexiva, consciente, crítica e intencional, torna-se uma *prática pedagógica*. Porém, para se constituir como *práxis*, isso não é suficiente. É preciso que a teoria penetre na consciência de tal modo que ela se torne prática. E esta não é qualquer teoria ou qualquer lógica. A prática pedagógica só se constitui como *práxis* pedagógica se for orientada pela lógica dialética materialista. É nesta perspectiva que a *práxis* pedagógica diz respeito à intervenção consciente, intencional e dialética do professor para realizar a mediação do conhecimento (teórico) construído historicamente pela humanidade e do conhecimento (prático) produzido socioculturalmente na sala de aula, tomando como elemento aglutinador de análise a prática social.

Referências

- BEHAR, Patrícia Alejandra. *Modelos Pedagógicos em Educação a Distância*. Porto Alegre, ArtMed, 2008. Disponível em: <http://www.nuted.ufrgs.br/oa/arqueads/apoio/modelospedagogicos.pdf>. Acesso em 30/06/2016.
- BECKER, Fernando. *Educação e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- BECKER, Fernando. *Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos*. Disponível em: <http://marcelosabbatini.com/wp-content/uploads/downloads/Becker-epistemologias.pdf>. Acesso em 30/06/2016.
- BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Ações Internacionais/ Pisa. Resultados*, 2012.

Disponível em: <http://.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015*. Versão Preliminar. Junho 2014. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014. Acesso em 01/07/2016.

COSTA, Marisa C. Vorraber. *Pesquisa em educação: concepções de ciência, paradigmas teóricos e produção de conhecimentos*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 90, p. 15-20, ago. 1994.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papyrus, 2008. p. 145-165.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul/set, 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1984.

PAZ, Fábio Mariano; RAPHAEL, Hélia Sônia; O IDEB e a qualidade da educação no ensino fundamental: fundamentos, problemas e primeiras análises comparativas. *Revista Omnia Humanas*, v.3, n.1, p.7-30, 2010. p.p.7-30. Disponível em: <http://www.Fai.com.br/portal/ojs/index.php/omniahumanas/article/download/81df>. Acesso em 26/06/2016.

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena L. *O estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação dos professores: Unidade teoria e prática?* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papyrus, 2008. p. 1-15.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. 2 ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, Dermeval. As Teorias da Educação e o Problema da Marginalidade da América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, pp. 8-18, ago 1982.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia: O espaço da Educação*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n.130, pp.13-14, jan/abr 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*. Primeiras Aproximações. 10ª ed. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *A Pedagogia no Brasil*. História e Teoria. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção memória da educação)

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação)

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de Didática*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1992.

Política e Práticas de Educação Ambiental: Alcances e Limites¹

Maria Cristina Borges da Silva²
Maria Arlete Rosa³

1 Introdução

Neste texto, destacam-se aspectos que estruturam a implementação da política de educação ambiental e a sistematização de práticas de educação ambiental realizadas nas instituições de ensino superior e de educação básica.

O texto trata das práticas de educação ambiental enquanto dimensão das práticas pedagógicas no âmbito das políticas educacionais, tendo como foco as Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Ambiental aprovadas em 2012. Coloca-se como objetivo refletir sobre os alcances e limites de tais práticas de educação ambiental realizadas pela escola. Estas Diretrizes, como regulamentação vigente, foram resultado de diferentes formas de participação social, sendo uma conquista significativa para educadores, gestores e pesquisadores com atuação histórica na área ambiental no país. Tais atores sociais foram mobilizados por questões como

- 1 Uma versão deste texto foi elaborada por Maria Cristina Borges Silva, intitulada "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos: novas diretrizes e velhas práticas?", publicada no livro: *Desafios da Educação Ambiental*, p.71-86, 2013. Curitiba PR, Editora UTP. GARCIA, J., Rosa, M. A. (Orgs.).
- 2 Geógrafa – Bacharel e Licenciada – Especialista em Espaço, Sociedade e Meio Ambiente, Mestre em Ciências do Solo e Doutora em Geografia pela UFPR. Professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado da Universidade Tuiuti do Paraná.
- 3 Pesquisadora e Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, Universidade Tuiuti do Paraná.

a busca por mudanças de atitudes, de novas práticas sociais, de capacidade de avaliação e de respostas críticas, formas de ampliar a participação social e intervenção política que se constituíram como elementos articuladores das ações de educação ambiental, tendo forte articulação com os temas tratados pela educação em Direitos Humanos. Fato que atribui um sentido social às ações e processos educativos no campo ambiental e, neste entrelaçamento do social e ambiental, configura-se uma compreensão ampliada da prática pedagógica no espaço escolar enquanto "práticas que se organizam intencionalmente para atender determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social", como afirma Franco (2012, p. 154).

Entende-se que a prática de educação ambiental se constitui como uma dimensão da prática pedagógica organizada por uma intencionalidade, sendo uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos. Portanto, é uma dimensão da prática social que contribui para a relação teórico-prática e, como educadores, devemos buscar as condições necessárias para sua realização, conforme afirma Veiga (1988, p. 8).

A intencionalidade das práticas de educação ambiental está relacionada à compreensão do homem diante da relação homem X natureza. O posicionamento diante desta relação estabelece possibilidade de escolha quanto: à relação de poder e domínio do homem sobre a natureza ou à relação de respeito e interação com a natureza.

Entende-se o homem como parte integrante da natureza e em relação com todos os outros seres vivos que fazem parte da mesma, e que também são todos portadores de direitos que devem ser garantidos. Assim, a educação ambiental contribui para que o homem amplie

sua compreensão sobre a complexidade da sua relação com a natureza, mesmo diante das determinações de que sejam os homens aqueles que necessitam de uma vida plena, digna, com respeito à diversidade em seus múltiplos aspectos: físicos, biológicos, ambientais, sociais, psicológicos, culturais, de origens, etnias, gênero e crenças, para que possam respeitar todas as outras formas de vida na Terra.

É indicativo, nesse contexto de relações sociais, a necessidade de se constituir maior articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, como componente inerente aos processos educativos em patamar de igual relevância. Fato que possibilita compreender que o “ambiental”, associado à expressão educação ambiental, reafirma-se como “elemento identitário que demarca um campo de valores, práticas e atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica contra-hegemônica”, conforme texto preliminar da Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental⁴. Na intencionalidade da prática social do “ambiental”, articulam-se as relações da educação para Direitos Humanos integradas à compreensão da diversidade ambiental, humana, social, cultural, econômica, dos grupos sociais e povos historicamente excluídos. Consideram-se nesta reflexão de práticas de educação ambiental elementos que se relacionam às questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, e que fazem parte da vida social de homens e mulheres, crianças, jovens, idosos, pessoas com deficiência, quilombolas, afrodescendentes, indígenas, ciganos, refugiados, populações do campo, de diferentes orientações sexuais, em situação de rua, em privação de liberdade. Estes sujeitos sociais compõem

⁴ Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental, encaminhada ao Conselho Nacional de Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf>.

a diversidade brasileira como portadores de demandas no âmbito das políticas públicas, em especial, as políticas educacionais, tendo como premissas respeitar a diversidade, lutar contra discriminações e desigualdades sociais. Também, de práticas sociais que buscam respostas para questões relacionadas às violações de direitos; às lutas dos movimentos organizados pela defesa do meio ambiente, ao direito à moradia, à terra, à democratização do sistema educacional, entre outros.

A educação ambiental formal desenvolvida pela escola como modalidade educativa complementar está inserida no contexto dos direitos sociais mencionados, tendo como prioridade o direito à educação no âmbito de um dos direitos humanos fundamentais e base do desenvolvimento da sociedade. A educação ambiental amplia a compreensão dos direitos para além dos direitos humanos e trata essa modalidade educativa no âmbito dos direitos das comunidades de vida e princípio de formação humana, conforme estabelece a atual regulamentação vigente. Desta forma, entende-se que a concepção de educação ambiental transcende a égide dos direitos humanos.

Entende-se que a restrição da educação ambiental ao campo dos direitos humanos fortalece o modelo antropocêntrico na relação homem x natureza, em que o ser humano estabelece relações de dominação e poder sobre a natureza, em detrimento dos direitos de todas as comunidades de vida. Esta característica destaca-se como sendo determinante na constituição da macrotendência conservacionista e de práticas de educação ambiental de abordagem naturalista e pragmática.

A escolha de posicionamento diante da relação homem X natureza indica a opção teórico-metodológica escolhida no campo das tendências/polos/macrotendências de

abordagem da educação ambiental de que tratam Loureiro e Layrargues e Lima (2014). Estes autores caracterizam essas macro-tendências em dois polos: um polo não crítico, que contempla as posições naturalistas, conservadoras e pragmáticas, e outro polo de posições críticas/emancipatórias. Tais macro-tendências, para esses autores, são campos em disputas permanentes, e se manifestam em diversos segmentos: técnicos, de gestão e de formulação de políticas públicas; de atuação e participação social, em ambientes acadêmicos e de pesquisas.

Considera-se que no empírico do cotidiano escolar ocorre um conflito entre o que está estabelecido pela política nacional, em vigor, de educação ambiental, e o cotidiano da realidade da escola em suas práticas pedagógicas. Por um lado, identifica-se que a concepção de educação ambiental presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental, principal instrumento desta política nacional, está alinhada com a macro-tendência crítica/emancipatória. Por outro lado, as práticas de educação ambiental desenvolvidas no espaço das escolas, de modo geral, estão alinhadas à tendência pragmática, conservadora e naturalista de educação ambiental. Fato semelhante em relação à Deliberação Estadual de Educação Ambiental do Paraná, que mesmo contendo elementos de avanços em seu conteúdo enquanto instrumento da política estadual de educação ambiental do Paraná, alinhando-se ao fortalecimento da tendência crítica da educação ambiental do estado, constata-se que as práticas de educação ambiental desenvolvidas na escola não correspondem às características dessa macro-tendência crítica/emancipatória.

Como resultado do estudo, constata-se, por um lado, alcances inovadores integrando os eixos: espaço físico,

gestão escolar e organização curricular na atuação das instituições de ensino que, no caso do Paraná, estabelece a bacia hidrográfica como território estruturante para implementação dessa política educacional. Por outro lado, são constatados limites para que essa política seja efetivada e apropriada pela escola, como: práticas educativas pontuais, fragmentadas e não articuladas ao coletivo escolar e da espacialidade da comunidade, passando ao largo das orientações estabelecidas, caracterizando-se no campo de ações pragmáticas e conservadoras.

O texto está organizado da seguinte forma: no primeiro momento, discutem-se aspectos relacionados à política pública e práticas de educação ambiental, no segundo momento, indicam-se resultados de pesquisa, por fim, trata-se das considerações finais.

2 Políticas Públicas e Práticas de Educação Ambiental

Ao se tratar de políticas públicas, consideram-se as diferentes abordagens apontadas por Souza (2006, p.20-45) em seu estudo da revisão da literatura sobre políticas públicas, em que sistematiza os modelos explicativos que caracterizam essas abordagens. A autora menciona uma síntese dos principais elementos que caracterizam as políticas públicas, elencados como: distingue “entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz”; possibilita envolvimento de “vários atores e níveis de decisão”; caracteriza-se por ser “abrangente e não se limita a leis e regras”; constitui-se como “uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados”; podendo ter “impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo”; caracteriza-se por envolver “processos subsequentes após sua decisão

e proposição”, ao implicar na “implementação, execução e avaliação”. Busca-se aqui ampliar a compreensão das políticas públicas de educação ambiental como um tipo de política pública na área da educação e do “problema para o qual a política pública foi desenhada, seus possíveis conflitos, a trajetória seguida e o papel dos indivíduos, grupos e instituições que estão envolvidos na decisão e que serão afetados pela política pública”.

Elementos esses que se alteram conforme a conjuntura política vigente e são identificados na trajetória da política de educação ambiental, no contexto da realidade brasileira, como expressão conjuntural de política pública, evidenciando a síntese apresentada por Souza (2006).

A educação ambiental está inserida no conjunto de políticas públicas governamentais com destaque para as políticas públicas educacionais. Como exemplo, foram os compromissos assumidos pelo governo brasileiro na “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, tendo como contexto o movimento internacional de reforma da educação, decorrentes de uma conjuntura de “nova ordem” política e econômica mundial que resultou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais⁵ - PCN (MEC/SEF, 1998). Nessa política educacional, a temática ambiental foi estabelecida no currículo do Ensino Fundamental de modo “transversal” e perpassando todas as disciplinas.

No entanto, o texto dos PCNs de Meio Ambiente (1998) ressalta em um número significativo de vezes, que é imperativo ocorrerem mudanças comportamentais para a resolução das problemáticas ambientais, e aponta para: “mudanças de comportamento”, “mudanças de

⁵ Os Parâmetros Curriculares Nacionais, nos quais se inclui a temática ambiental, têm sido alvo de inúmeras críticas. Sobre esses aspectos, ver: Arroyo, 2000; Brzezinski, 1997; Saviani, 2000; Moreira, 1999, dentre outros.

comportamento pessoal e de atitudes”, “mudanças significativas de comportamento”, “mudanças significativas de comportamento em relação ao meio ambiente”, “comportamentos das famílias”, de “valores expressos por comportamentos”, informações que “provocuem o início de um processo de mudança de comportamento”, “adoção de posturas pessoais e de comportamentos sociais que permitam ao indivíduo viver numa relação construtiva consigo mesmo e com seu meio”, “novas técnicas de comportamentos culturalmente cristalizados”, “discussão sobre comportamentos responsáveis”. Entretanto, nesse importante instrumento de política educacional, constata-se a ausência de conteúdos relacionados a reflexões de crítica quanto às questões e problemas ambientais.

Por conseguinte, entende-se que existem orientações pedagógicas que pensam a educação como uma mudança de comportamento, enquanto outras refletem sobre o processo educativo. Com a Educação Ambiental, não é diferente. Nela, registram-se atividades e programas que operam de acordo com uma orientação comportamentalista e, conseqüentemente, enfatizam, por exemplo, a mudança de comportamentos de agressão ou indiferença ao meio ambiente para comportamentos de preservação e condutas individuais “corretas”, ao passo que outras orientações têm como finalidade de sua ação a formação de reflexões e atitudes críticas. Portanto, “[...] cabe reconhecer que gerar comportamentos individuais ordeiros, preocupados com a limpeza de uma área ou com a economia de recursos ambientais como a água ou a energia elétrica, pode ser socialmente desejável e útil”, porém, não significa necessariamente que tais comportamentos sejam integrados na formação de uma atitude reflexiva e crítica em relação às questões ambientais (CARVALHO, 2006, p.81).

Nesse sentido, revela-se a intencionalidade da escola, na medida em que as práticas pedagógicas incorporam preocupações e compromissos com a qualidade de vida e a sustentabilidade da comunidade no entorno da escola, do bairro, da cidade e do estado. A educação ambiental inserida nessa dinâmica poderá contribuir como elemento de articulação de diferentes áreas de políticas públicas, como a saúde, agricultura, desenvolvimento urbano, recursos hídricos, saneamento, entre outras.

Para Chrispino (2005), política pública trata da “ação de governo, que vise atender a necessidade da coletividade e a concretização de direitos estabelecidos”, direcionada pela intencionalidade, afirmando que:

Política Pública é a intencionalidade de ação de governo. Ao fazermos isto, estaremos aptos a estudar os fenômenos em dois momentos: o da criação política e o da ação governamental. Ao primeiro está jungida a elaboração de cunho político e, ao segundo, a realização por meio dos instrumentos de planejamento e gestão próprios e disponíveis. (CHRISPINO; ALVARO, 2005, p.61).

Assim, os autores reafirmam o que é apontado por Souza (2006, p. 20-45), sendo a intencionalidade uma ação com objetivos a serem alcançados, visando a que o governo pretende fazer e a que faz efetivamente, com atenção para os impactos no curto prazo, tendo como horizonte a abrangência de uma política de longo prazo. Nessa linha de discussão, para a autora, esse processo de gestão de intencionalidade envolve diferentes atores sociais, com diferentes níveis de decisão e de proposição. A participação social coloca-se como componente fundamental ao garantir o pensamento na coletividade, isto é, ações individuais no contexto coletivo, tanto da escola

como da comunidade em seu entorno. A participação do coletivo escolar e da comunidade possibilita a construção de identidade de demandas e planejamento na execução de ações necessárias a serem realizadas pelo poder público, sendo a participação um instrumento de controle social sobre a qualidade dos resultados da política pública no processo de sua implementação, execução e avaliação, conforme destaca Souza (2006), como uma das características das políticas públicas. Esse contexto caracteriza-se como um dos limites de maior complexidade a ser enfrentado para o êxito da política de educação ambiental.

Tais autores contribuem para a análise da política de educação ambiental, e nos ajudam a revelar as interfaces e os limites das políticas educacionais, assim como a relação destas com as práticas pedagógicas, a formação e atuação docente, uma vez que, muitas vezes, ocorre a dissociação entre a concepção de educação ambiental estabelecida nas políticas e as práticas pedagógicas de educação ambiental desenvolvidas nas escolas.

Registra-se um número expressivo de pesquisas que demonstram que tais práticas têm-se caracterizado como pontuais, fragmentadas, localizadas, desarticuladas e insuficientes para compreender a realidade socioambiental do entorno da escola. Esse fato é constatado pelo registro de um número significativo de atividades e projetos reconhecidos como sendo educação ambiental. Por exemplo, podemos mencionar as “sucatotecas”, “hortas”, uso racional da água e de economia de energia, entre outros. Nesse sentido, constatam-se limites de tais práticas relacionadas a dificuldades de compreensão quanto à abrangência e integração das diferentes áreas de políticas públicas.

Como exemplos da limitação de tais práticas educativas, podem-se citar as que estão relacionadas

aos resíduos sólidos, sua coleta e reciclagem; ao uso de energia; ao consumo de água; à compostagem; ao manejo de hortas e canteiros, entre outras.

A exemplo dessas práticas na escola, Layrargues (2002) afirma que:

[...] muitos programas de educação ambiental na escola são implementados de modo reducionista, já que, em função da reciclagem, desenvolvem apenas a Coleta Seletiva de Lixo, em detrimento de uma reflexão crítica e abrangente a respeito dos valores culturais da sociedade de consumo, do consumismo, do industrialismo, do modo de produção capitalista e dos aspectos políticos e econômicos da questão do lixo (LAYARGUES, 2002, sp.).

Para Layrargues (2002), a necessidade do gerenciamento dos resíduos sólidos vem sendo apontada como um dos mais graves problemas ambientais urbanos da atualidade e alvo privilegiado de programas de educação ambiental na escola brasileira. Porém, constata-se a necessidade de participação social no processo de elaboração dos planos de gerenciamento de resíduos que tratem a disposição adequada dos resíduos, assim como dos modelos de produção e de consumo, conforme estabelecido pela Lei nº 12.305, de agosto de 2010, que instituiu a Política Nacional de Resíduos Sólidos.

Além da coleta seletiva, os programas de educação ambiental das escolas apresentam dificuldades para trabalhar de forma adequada o conceito de reciclagem, uma vez que a escola tem poucas possibilidades de reciclar materiais, pois o conceito de reciclagem se refere ao:

Processo de transformação dos resíduos sólidos que envolve a alteração de suas propriedades físicas, físico-químicas ou biológicas, com vistas à transformação em

insumos ou novos produtos, observadas as condições e os padrões estabelecidos pelos órgãos competentes do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA) e, se couber, do Sistema Nacional de Vigilância Sanitária (SNVS) e do Sistema Único de Atenção à Saúde Agropecuária (SUASA). (BRASIL, 2013).

Portanto, as escolas da educação básica, em sua maioria, não estão tecnicamente capacitadas para realizar práticas que alterem as propriedades físicas, físico-químicas ou biológicas dos materiais. Conseguem apenas desenvolver práticas pedagógicas de educação ambiental, com processos mais simples, como nos casos que envolvem, por exemplo, atividades com matéria orgânica (para compostagem), oficinas de transformação de papéis, entre outros. Deste modo, a maioria das escolas desenvolve práticas que não envolvem propriamente a reciclagem de materiais, de modo geral, pois apenas coletam, separam e reutilizam alguns materiais.

Conseqüentemente, constatam-se limites em relação a tais práticas, na medida em que não se estabelecem articulações com o conteúdo das políticas da área de resíduos sólidos e de educação ambiental, o que torna as práticas pedagógicas pontuais e fragmentadas, sem a compreensão da totalidade desse tema e seus possíveis desdobramentos e riscos socioambientais, o que expõe as comunidades/sociedade a perigos em relação às contaminações relativas aos resíduos da saúde, ao necrochorume⁶.

Assim, não se desenvolvem debates aprofundados sobre a necessidade de aterros sanitários, nem sobre a aplicação dos princípios da lógica reversa e do ciclo de

⁶ Líquido liberado na decomposição do corpo por microorganismos, como vírus e bactérias. Vários municípios já possuem legislação específica, na qual, para o enterro, é necessário o uso da manta de necrochorume, a fim de se evitar contaminação do solo e dos mananciais de água próximos a cemitérios.

vida dos produtos, dos quais os fabricantes, importadores, distribuidores, serviços públicos⁷, entre outros, são os responsáveis, o que causa impactos e riscos à saúde humana e à qualidade ambiental; como, também, nem sobre a qualidade de vida dos “catadores de materiais recicláveis”, que foram elevados à categoria de “Agentes Ambientais”, porém, não são orientados quanto à condição de perigo permanente e precárias condições de vida e trabalhos a que estão submetidos, o que se traduz em miséria e injustiças sociais.

Nas práticas relacionadas ao tema de energia, são vários slogans que abordam a economia de energia, mas que não discutem a escolha da matriz energética adotada no país. Não se reflete sobre temas que geram transtornos à sociedade brasileira, a exemplo dos povos do Xingu com a construção da Usina Belo Monte, e outros impactos gerados no passado pela construção de grandes usinas hidroelétricas, que mobilizou a organização do movimento social dos atingidos por barragens.

Para Leff (2001, p.183), há necessidade de se desenvolverem “diálogos de saberes” na gestão ambiental, que impulsionem a participação efetiva de pessoas, a partir de suas culturas, seus saberes e suas identidades.

As contribuições de Gonçalves (2004) indicam um exemplo de abordagem no sentido de ampliar a discussão sobre a prática educativa no enfoque ambiental do tema da água, ao afirmar que essa discussão “não cabe na simplificação típica dos livros didáticos” e, portanto,

[] não pode ser tratada de modo isolado, precisa ser pensada enquanto território, isto é, enquanto inscrição da sociedade na natureza, com todas as suas contradições implicadas no processo de apropriação da natureza pelos homens e mulheres por meio das relações sociais e de poder. (GONÇALVES, 2004, p.152).

⁷ Conforme a Lei nº 12.305/2010.

Na mesma linha de raciocínio, Layrargues (2006, p. 81) aponta que a escassez de água tem sido tema recorrente, mas a privatização deste bem e as interpretações sobre seus significados ideológicos não têm permeado as discussões da educação ambiental.

Ao refletir sobre essas questões, autores como Gonçalves (2004), Layrargues (2006), Loureiro (2006) e Guimarães (2005, 2006) contribuem para demonstrar a possibilidade de se construírem “consensos⁸” no contexto escolar sobre as questões socioambientais. Para Guimarães (2006), uma compreensão limitada da problemática ambiental se expressa por uma prática pedagógica fragilizada.

Por conseguinte, considera-se que decorridos anos após a instituição da Política Nacional de Educação Ambiental, sendo considerada como uma política inovadora e de amplo alcance, constatam-se limites no que se refere à dimensão social das práticas de educação ambiental, o mesmo podendo se dar em relação às atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental. Portanto, não bastam apenas formulações de leis e documentos oficiais, é necessário que estes sejam construídos em conjunto com a sociedade e com a participação dos professores, para que se transformem em práticas de educação ambiental na perspectiva de mudanças sociais e transformações societárias efetivas.

Valem considerar também as referências contidas na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e

⁸ Em Loureiro (2006, p. 152), o autor discute a “Pedagogia do Consenso”, na qual tende a secundarizar as relações sociais concretas e o caráter processual, coletivo, conflitivo e participativo da ação dialógica em educação; deste modo, procura definir um estado de “harmonização com a natureza”, a ser buscado por todos. Pressupõe, assim, a idealização de algo fora do tempo e do espaço, a existência de um estado perfeito pouco defensável quando se pensa e se conhece a dinâmica das sociedades humanas no planeta e dos ecossistemas.

no seu Art. 3º item III – demonstra: “a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural”.

Desta forma, destaca-se como um limite importante o fato de se constatar que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior também encaminha a discussão, mas ainda são poucos os cursos superiores que se preocupam em efetivar a implementação da Educação Ambiental, conforme estabelece a atual regulamentação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental aprovadas em 2012, como regulamentação em vigor, estabelecem que o sistema de educação em todos os níveis e modalidades de ensino-aprendizagem deverá atender os princípios para Educação Ambiental como:

I - totalidade como categoria de análise fundamental em formação, análises, estudos e produção de conhecimento sobre o meio ambiente; II - interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque humanista, democrático e participativo; III - pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; IV - vinculação entre ética, educação, trabalho e práticas sociais na garantia de continuidade dos estudos e da qualidade social da educação; V - articulação na abordagem de uma perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações, nas dimensões locais, regionais, nacionais e globais; VI - respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, seja coletiva, étnica, racial, social e cultural, disseminando os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade e pluriétnicidade do país e do desenvolvimento da cidadania planetária (BRASIL, 2012).

Essas Diretrizes Curriculares, em seu artigo 13, tendo como base a Lei nº 9.795, de 1999, estabelecem como objetivos da Educação Ambiental a serem concretizados conforme cada fase, etapa, modalidade e nível de ensino:

I - desenvolver a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações para fomentar novas práticas sociais e de produção e consumo; II - garantir a democratização e o acesso às informações referentes à área socioambiental; III - estimular a mobilização social e política e o fortalecimento da consciência crítica sobre a dimensão socioambiental; IV - incentivar a participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania; V - estimular a cooperação entre as diversas regiões do País, em diferentes formas de arranjos territoriais, visando à construção de uma sociedade ambientalmente justa e sustentável; VI - fomentar e fortalecer a integração entre ciência e tecnologia, visando à sustentabilidade socioambiental; VII - fortalecer a cidadania, a autodeterminação dos povos e a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas, como fundamentos para o futuro da humanidade; VIII - promover o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social, étnica, racial e de gênero, e o diálogo para a convivência e a paz; IX - promover os conhecimentos dos diversos grupos sociais formativos do País que utilizam e preservam a biodiversidade (Brasil, 1999).

Tais Diretrizes apontam para a necessidade da formação inicial e continuada de professores e gestores como essencial em todos os níveis e modalidades de

ensino e, em seu artigo 14, assevera que a Educação Ambiental nas instituições deve contemplar:

I - abordagem curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social (Brasil, 2012).

Desse modo, é indiscutível o papel das instituições de ensino, destacando-se, além do caráter formativo para a emancipação e exercício da cidadania, o de agir como protagonista e articulador de debates que considerem os diferentes aspectos da vida social e desenvolvam propostas capazes de melhorar as condições de vida das comunidades e promover a educação para a mudança e a transformação social, e assim, constituindo-se como intencionalidade pedagógica da prática educativa.

Tal abordagem amplia a compreensão da educação ambiental na perspectiva da educação socioambiental, ao se considerarem os direitos humanos como componentes teóricos e práticos que embasam o aprimoramento dessa intencionalidade da prática pedagógica enquanto práxis educativa ambiental no espaço escolar.

Nesse aspecto, é necessário considerarmos as instituições de ensino não apenas como sedes educativas, mas como espaços de convivências e de relações sociais.

Assim, considera-se que a Educação Ambiental no sistema educacional de ensino está inserida no campo do direito à educação, sendo na educação básica uma modalidade educativa complementar que segue

a regulamentação em vigor para esta área de políticas públicas. Para tanto, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental pontuando aspectos no campo dos direitos humanos, uma vez que tais normativas são operacionalizadas pelas suas respectivas Deliberações Estaduais⁹ para o Sistema de Ensino do Paraná.

Destaca-se que tais Deliberações representam alcances significativos na implementação dessa política educacional no Paraná. No caso da Deliberação de Direitos Humanos, considera-se o único instrumento que regulamenta essa importante política para a área de direitos humanos e de educação, tendo em vista que o projeto de lei não foi até a presente data aprovado.

3 Considerações sobre Resultados de Pesquisas

A seguir, serão apresentados resultados de pesquisas¹⁰ que indicam práticas educativas de educação ambiental desenvolvidas pelas sete instituições de ensino superior do Paraná, com a participação de representantes da rede estadual de ensino do Paraná, que contribuíram para o processo de construção coletiva, resultando na elaboração do texto final do projeto de lei aprovado em janeiro de 2013, vindo a instituir a Política Estadual de Educação Ambiental, que tem como destaque o Sistema de Ensino do Paraná, regulamentado pela Deliberação CEE 04/13, em dezembro de 2013. Essa regulamentação normatiza a educação ambiental e as práticas educativas

9 Deliberação Estadual de Educação Ambiental aprovada em 12 de dezembro de 2012 e de Direitos Humanos em 13 de maio de 2015, sendo esta autora, Maria Arlete Rosa, Conselheira Relatora do Conselho Estadual de Educação das referidas Deliberações.

10 Destaca-se que uma versão desta sistematização foi apresentada na Introdução do Relatório Final de Pós- Doutorado, Programa de Pós- Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Paraná, em 2015, pela autora Maria Arlete Rosa, tendo como Supervisor o Professor Doutor Alfio Brandenburg.

desenvolvidas em escolas do Paraná, tendo como foco especial as escolas do campo na Região Metropolitana de Curitiba.

A metodologia adotada nesse processo de investigação teve como referência a pesquisa participante em que os procedimentos adotados para a coleta e sistematização dos dados de pesquisa contribuíram para os sujeitos desse processo de investigação.

Destacam-se aspectos de alcances significativos nesse processo, como a metodologia adotada em que a pesquisa contribui para a formação de seus participantes, assim como a aprovação do texto dessa Deliberação, como resultado de participação social para sua elaboração.

Aspectos desse processo, no que se refere à inserção da Educação Ambiental nas Instituições Estaduais de Ensino Superior do Paraná, foram sistematizados num primeiro texto¹¹, apresentando os resultados parciais que refletem as discussões oriundas dos trabalhos desenvolvidos pela Comissão Temporária Especial de Educação Ambiental, vinculada ao Conselho Estadual de Educação, ampliado para um Grupo de Trabalho de Educação Ambiental. Teve a participação de representantes de instituições governamentais e educadores ambientais do Estado do Paraná. Essa Comissão teve como atribuição a elaboração das Normas Estaduais de Educação Ambiental para o Sistema de Ensino do Paraná, destacando-se como um espaço privilegiado de articulação das instituições governamentais, de técnicos, gestores e educadores ambientais, entre outros. Também participaram professores pesquisadores das principais Universidades do Paraná,

¹¹ Texto que apresenta o “Panorama de Inserção da Educação Ambiental nas Instituições Estaduais de Ensino Superior do Paraná”, elaborado por esta pesquisadora em parceria com Irene Carniatto, pesquisadora da Unioeste, Adriana Massaê Kataoka e Ana Lucia Suriani – Affonso, pesquisadoras da Unicentro. Texto publicado pela Remea - FURG, em maio de 2014.

buscando contribuir para a implementação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) no estado e sua operacionalização no Sistema de Ensino Superior do estado. Assim, inicialmente, as discussões tiveram como foco a Política e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental, retomando-se os encaminhamentos para aprovação da Lei Estadual de Educação Ambiental do Paraná, que se encontrava em aguardo de parecer jurídico sob responsabilidade da Procuradoria do Estado do Paraná para dar sequência nos trâmites legislativos necessários para sua aprovação. Essa Procuradoria aguardava um posicionamento da área de educação e meio ambiental quanto à legalidade de inserção da educação ambiental no currículo escolar como disciplina “obrigatória”, conforme a minuta desse projeto de lei. As discussões sobre a “inserção da educação ambiental, como disciplina” geraram polêmica e impasse no âmbito do ensino superior, fato que motivou a organização do referido Grupo de Trabalho de Educação Ambiental, com o objetivo de realizar um diagnóstico preliminar das ações e projetos de educação ambiental e meio ambiente para avaliar o impacto econômico financeiro para as universidades estaduais do Paraná.

A pesquisa em Educação Ambiental foi realizada nas Instituições de Ensino Superior (IES) do Paraná. A análise e apresentação desse processo e ações decorrentes foram sistematizadas em artigos encaminhados para eventos e publicações. Sistematizou-se um panorama das ações de educação ambiental nas instituições de ensino, constatando-se a escassez e inexistência de pesquisa em educação ambiental e um grande número de projetos de ações vinculados às atividades de extensão. Resgatou-se o caminho percorrido pelo Grupo de Trabalho na busca para implementar a política de educação ambiental no

estado, tendo como foco prioritário a pesquisa nesse processo de investigação, articulada às dimensões do ensino e da extensão.

A pesquisa foi realizada por meio de um levantamento dos trabalhos de Educação Ambiental desenvolvidos pelas Universidades Estaduais do Paraná. Participaram desse diagnóstico 6 Universidades Estaduais das 7 existentes, representando 85,7% das IES. Esse levantamento demonstrou a existência de trabalhos na área oriundos de diferentes áreas do conhecimento, havendo um predomínio das Ciências Biológicas. Os resultados também revelaram que existem mais trabalhos vinculados à pesquisa quando comparados à extensão. A partir desses resultados e das discussões realizadas pelo referido Grupo de Trabalho, a articulação em rede emergiu como forma de trabalho fundamental para aproximação dos profissionais e, conseqüente fortalecimento desse campo de atuação ambiental. Concomitante à organização do trabalho em rede, o Grupo de Trabalho propôs a organização de 7 núcleos de Educação Ambiental a ser implantado em cada uma das 7 IES estaduais participantes. Esses Núcleos teriam como atribuição a organização e articulação de atividades de pesquisa e de ações de Educação Ambiental no âmbito de cada instituição, visando à mobilização de suas diferentes áreas para a integração do conjunto de ações de Educação Ambiental no âmbito formal do sistema de ensino no estado do Paraná.

Outro artigo¹² buscou analisar os aspectos que constituem esses desafios para efetivar a Deliberação Estadual de Educação Ambiental para o Sistema de Ensino

12 Artigo que trata da “Política de Educação Ambiental do Paraná”, faz parte do livro “Educação Ambiental e Sustentabilidade”, produzido pela Editora da Universidade Tuiuti do Paraná em parceria com a professora Irene Carniatio, pesquisadora do Colegiado de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, - UNIOESTE, Campus de Cascavel, em 2015.

do Paraná, como instrumento dessa política pública. Indicaram-se elementos do atual debate teórico no campo da educação ambiental, tendo como referências autores como Loureiro (2006) e Layrargues (2012), entre outros. Nesse artigo, reafirmou-se na Política Estadual de Educação Ambiental do Paraná, a bacia hidrográfica como eixo estruturante da educação ambiental e território de articulação da educação ambiental formal e não formal. Destaca-se a Deliberação como instrumento de política pública educacional e os procedimentos para sua implantação nas instituições de ensino, escolas e universidades, visando a estruturar as ações de educação ambiental nos três eixos: espaço físico, gestão institucional e organização curricular. Os resultados da pesquisa indicam que os desafios para implantação dessa política de educação ambiental estão relacionados à necessária decisão política dos gestores públicos, à formação e ao controle social, para que essa política educacional tenha efetividade e êxito na sua gestão.

O terceiro artigo apresenta os resultados de pesquisa que trata da modalidade educativa de educação do campo e a educação ambiental, tendo como foco as práticas educativas de educação ambiental no espaço escolar. A pesquisa¹³ é intitulada “Desafios da Educação Ambiental no contexto da Educação do Campo”¹⁴. Na questão colocada para investigação, buscou-se refletir sobre os desafios presentes na constituição da educação ambiental nas escolas localizadas no campo da rede

13 Pesquisa realizada por Regiane Kusman para a dissertação de Mestrado intitulada “Educação Ambiental nas práticas educativas dos professores das escolas localizadas no campo da rede municipal de ensino de Contenda”, vinculada ao OBEDUC II, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, da Universidade Tuiuti do Paraná-UTP/PR.

14 Artigo em publicação de livro, aprovado pela Editora da Universidade Federal do Paraná, com o título “Educação do Campo: território, escolas, políticas e práticas educacionais”, produzido pelo coletivo de pesquisadores participantes no Projeto de Pesquisa OBEDUCII/Capes.

municipal de ensino de Contenda, na região Metropolitana de Curitiba, Paraná. Abordaram-se as referências teóricas ao se articularem as concepções e aspectos relevantes da educação ambiental com a modalidade educativa do campo. Apresentou-se uma caracterização do contexto da pesquisa, o município de Contenda e sua inserção na Região Metropolitana de Curitiba, com destaque para um olhar socioambiental sobre essa região. Apresentaram-se os resultados de análise de conteúdo dos relatos dos professores e suas práticas educativas na dimensão da educação ambiental, no espaço das escolas localizadas no campo da rede municipal de ensino de Contenda.

Essa pesquisa estava vinculada ao Observatório em Educação (OBEDUC II), com o projeto “A Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba: diagnóstico, Diretrizes Curriculares e Reestruturação dos Projetos Político-Pedagógicos”. Fundamenta o Projeto a metodologia de pesquisa-ação, desenvolvida em vinte e quatro municípios. Os resultados preliminares indicaram limites quanto a: baixa participação dos professores na elaboração do Projeto Político-Pedagógico - PPP de sua escola; desconhecimento do PPP do seu município; educação ambiental sendo pouco tratada nesses PPPs; prática educativa caracterizada como pontual, fragmentada e desarticulada quando mencionada pelos professores e gestores; conteúdos pedagógicos das disciplinas dissociados da problemática e dos riscos ambientais existentes na realidade do campo; desconhecimento da existência das atuais políticas de educação ambiental. As possibilidades apontadas foram que a escola enquanto espaço social e sendo liderança favorável pode contribuir de forma importante para a construção de uma identidade socioambiental no campo.

Compreender a dimensão das práticas de educação ambiental relacionada à educação do campo no contexto da Região Metropolitana de Curitiba contribuiu para que esta pesquisadora sistematizasse aspectos de limites das práticas educativas de educação ambiental realizadas nas escolas quanto à implementação das políticas de educação ambiental em vigor. Os elementos de análise elencados, somados às reflexões suscitadas no período de Pós-Doutorado, possibilitaram indicar futuros objetos de pesquisa, como: investigar a ausência de identidade ambiental no campo; investigar a possível reprodução da identidade ambiental urbana no contexto do rural/campo; investigar a percepção ambiental dos jovens que residem nessas regiões do rural metropolitano de Curitiba.

4 Considerações Finais

Procuramos refletir sobre os alcances e limites que as políticas educacionais e socioambientais possuem, assim como, demonstrar, por meio das pesquisas apresentadas, o papel das instituições de ensino em todos os níveis e modalidades educativas quanto aos desafios para a implantação da Política Nacional de Educação Ambiental promulgada em 1999 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental de 2012, articulada com os princípios da educação em Direitos Humanos e de todas as formas de vida.

Um dos alcances no processo de construção da Política Estadual de Educação Ambiental foi a abordagem metodológica de investigação-ação adotada na pesquisa em que se buscou compreender como está sendo desenvolvida a educação ambiental no sistema de ensino do Paraná. Considera-se esta, em si, como uma boa prática de educação ambiental. Fato que

possibilitou o conhecimento e reflexão sobre a própria prática pedagógica/ambiental dos participantes, com a produção de resultados reveladores da baixa produção de pesquisas nessa área, um significativo número de projetos de extensão relacionados à educação ambiental e pontuações de projetos de pesquisa na área ambiental.

Esse processo de conhecimento e análise de dados contribuiu para a formação continuada dos sujeitos participantes da pesquisa, sendo esta um importante instrumento de formação. Contribuiu para a incorporação de novos elementos no contexto das práticas sociais dos sujeitos participantes da pesquisa no espaço em que atuavam, sendo seu melhor exemplo a referência de atuação de educação ambiental a partir do eixo estruturante da bacia hidrográfica, como prática de educação ambiental a ser realizada pelas instituições de ensino superior e de educação básica. Teve como resultado a elaboração da minuta de texto da política estadual de educação ambiental, concretizada por dois importantes instrumentos dessa política, a Lei nº 17.505/2013 e na Deliberação 04/2013 do Conselho Estadual de Educação Ambiental para o Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

Importante alcance, também, trata-se da constituição, na política pública, de instrumentos operacionais para garantir a efetividade na implementação das ações previstas nessa política. A constituição do Grupo Gestor¹⁵ teve a representação das instituições que compõem o sistema estadual de ensino e dispôs como uma de suas atribuições a implantação do Programa de Rede

15 Foi constituído pela Resolução Conjunta n.º 01/2015 – Seed/Seti, que dispõe sobre a formação de Grupo Gestor de Educação Ambiental, constituído por representantes da Secretaria de Estado da Educação – SEED e da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino Básico e Ensino Superior do Paraná. Registra-se que esse Grupo Gestor, reunido em 15.12.15, encaminhou reunião de planejamento de suas atividades para 03 de março de 2016.

de Pesquisa em Educação Ambiental no âmbito do ensino superior e da educação básica, a partir da bacia hidrográfica como eixo estruturante desse Programa.

Outro alcance foi a participação e atuação determinante do Ministério Público do Paraná, por meio do Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça de Meio Ambiente, que constituiu um Grupo de Trabalho de Educação Ambiental para acompanhar a implementação da política de educação ambiental, formal e não formal, no âmbito da gestão pública governamental – municipal e estadual.

Destacam-se avanços importantes na implementação da política de educação ambiental formal vinculada ao sistema estadual de ensino, enquanto que no âmbito da educação ambiental não formal, em decorrência de mudanças dos gestores do sistema estadual de meio ambiente, não foram registrados os avanços previstos na atuação do órgão Gestor dessa política pública, conforme o planejamento indicado pelo Grupo de Trabalho.

Os limites das práticas de educação ambiental foram constatados nas pesquisas realizadas na modalidade educativa do campo, como um exemplo concreto, para evidenciar que, no contexto das escolas do campo, as práticas educativas de educação ambiental apresentam características alinhadas à tendência pragmática/conservadora de educação ambiental, embora a política de educação ambiental esteja próxima da tendência crítica/emancipatória dessa política educacional. Infere-se que tais práticas se reproduzem nas diferentes instituições de ensino da educação básica e superior, fato que representa limites para o campo de atuação de gestores, educadores ambientais e pesquisadores. Os desafios estão colocados visando a avanços e alcances dessa política pública, no sentido de que as instituições de ensino e a sociedade

apropriem-se desse instrumento que contribui de forma significativa para a formação humana das futuras gerações comprometidas com a sustentabilidade de vida local e global.

Para o Sistema de Ensino do Paraná, esses desafios estão relacionados à implementação da Deliberação Estadual de Educação Ambiental, em que os desafios estão colocados no âmbito da necessária decisão política dos atuais gestores dessa política educacional em implantá-la no sistema de ensino; formação inicial e continuada dos técnicos, gestores, pedagogos e professores, visando a superar a distância existente entre o conteúdo estabelecido pelas políticas de educação ambiental e a realidade do efetivamente realizado no cotidiano da gestão da escola e da prática pedagógica dos professores.

Entende-se que a gestão escolar democrática, baseada na autonomia, participação, transparência e pluralidade, se faz cada vez mais necessária, uma vez que uma educação emancipadora é essencial para o empoderamento da sociedade brasileira, e passa pela sala de aula, pelo Projeto Político-Pedagógico, pela autonomia da escola e fortalecimento de sua atuação como liderança social, sendo responsável pela formação das futuras gerações que possam assumir compromissos com a sustentabilidade do planeta.

Referências

BRASIL. Lei 9.597, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a *Política Nacional de Educação Ambiental* e dá outras providências.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*. Brasília. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decret/d7352.htm. Acesso em: 12/06/2013.

BRASIL. *Proposta de Diretrizes para Educação Ambiental*, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf>.

BRASIL. 4ª Conferência Nacional de Meio Ambiente - Resíduos Sólidos - Texto Orientador. Brasília, 2ªEd. 2013.

CARVALHO, Izabel. Cristina de Moura. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Docência em formação).

CHRISPINO, Alvaro. Visões de futuro – *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* – Rio de Janeiro – v. 21 – n. 1/2 - p.9 – jan./dez. 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

GONÇALVES, Carlos W. P. - *Os porquês da desordem mundial: O Desafio Ambiental*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2004.

GUIMARÃES, Mauro. Armadilha Paradigmática na Educação Ambiental. In: *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006

LAYRARGUES, Philippe Pomier. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier; Castro, Ronaldo de Souza; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. (Orgs.) *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 179-220.

_____. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v.7, n. 14, agosto/dezembro 2012, p. 398-421.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. In: *Ambiente & Sociedade*. São Paulo: ANPPAS, v. 17, nº 1, jan/mar. 2014, p. 23-40.

LEFF, Enrique - *Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

LOUREIRO, Carlos, Frederico Bernardo. Problematizando conceitos: contribuição à práxis em educação ambiental. In: *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUZA, Celine. A Introdução Políticas Públicas: uma revisão da literatura. In: *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez. 2006, p. 20-45.

VEIGA, Ilma Passos. *A Prática Pedagógica do Professor de Didática*. Ed. Papyrus, 2005.

O Digital, o Virtual e o Analógico: Diálogo Neurocognitivo para Aprendizagem como Elemento Articulador da Prática

Susane Garrido¹

1 Introdução

O presente capítulo discute a aprendizagem diante de processos neurocognitivos inseridos e afetados pelas perspectivas do pensamento analógico, do digital e do virtual. Apresenta uma *revisão literária aprofundada sobre as neurociências cognitivas e as tecnologias digitais e virtuais, e as inferências/resultados de uma pesquisa² em andamento (coordenada pela autora) no Programa de Mestrado e de Doutorado em Educação da UTP cujo foco de investigação é a análise da interferência tecnológica nos processamentos da aprendizagem em*

¹ Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005) – Ênfase na Pesquisa neurocognitiva com uso de eletroencefalografia com a PESQUISA TESE Modelagem de Observação cognitiva em ambiente digital acompanhada de Impressões eletrofisiológicas. <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13749/000649327.pdf?sequence=1> - Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1995) - Química (Bacharel e Licenciada) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1989). Na UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – UTP – PARANÁ é Professora e pesquisadora do Programa de Mestrado e de Doutorado em Educação - Professora colaboradora do Programa de Mestrado e de Doutorado em Psicologia – É coordenadora do Grupo de Pesquisa: Processos neurocognitivos da aprendizagem e as interferências digitais virtuais. Grupo registrado no CNPq - <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/370731477749633>

² Pesquisa Processos neurocognitivos da aprendizagem e as interferências digitais virtuais. Registrada no DGP do CNPq <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/370731477749633>. Áreas: EDUCAÇÃO; SISTEMAS AEROSPACIAIS

pilotos aeronáuticos e o desenvolvimento de um protocolo neurocognitivo para tomada de decisão.

Subdivide-se em quatro temáticas de abordagem. A primeira temática situa o leitor para esse *diálogo*, em um espaço de *prática pedagógica e de sua interlocução com a aprendizagem*.

A segunda aborda os *fundamentos das neurociências cognitivas ou da neurocognição* em estudo com o intuito de caracterizar-se as condições de aprendizagem a partir de uma matriz funcional neurocognitiva (de funções neurocognitivas), prioritariamente.

A terceira reúne a *fenomenologia do virtual, do digital e do analógico*, e considerando suas diferenciações e suas co existências múltiplas para as interferências neurocognitivas na aprendizagem.

A última intenta considerações pertinentes à problemática, evidenciando a consolidação dos estudos neurocognitivos como transversalidades em todos os campos e práticas de aprendizagem, quando as diversidades do analógico, do digital e do virtual se fizerem evidentes.

2 A Prática Pedagógica e sua interlocução com a aprendizagem

Dialogar com a tecnologia e com a cognição humana em uma perspectiva neurocientífica para desenvolvimento de aprendizagem é uma tarefa complexa que se não estiver acerbada de pressupostos dialéticos, não se estabelece em um campo teórico apropriado para aprofundamento e nem permite possibilidades de exercícios práticos, sejam estas os espaços pedagógicos ou os espaços laboratoriais de pesquisa.

Sob uma perspectiva dialética, a abordagem de prática pedagógica escolhida pela autora compreende-a como um espaço carregado de intencionalidade e cercado de diversidade por todos os âmbitos, onde o movimento das teses e das antíteses garantem ao menos, o caos *fundamental* para se estabelecerem bases para as aprendizagens; entretanto, embora haja a convergência do caos e dos falantes e ouvintes, a aprendizagem precisa ser concebida como um exercício autorreflexivo para quem pretende ensinar e de quem pretende aprender, pois não é virtude acomodada apenas na intencionalidade ou na diversidade, já que requer um requinte de conhecimento (e de auto conhecimento) dos processos neurocognitivos que a produzem em cada sujeito.

Os processos de concretização das tentativas de ensinar-aprender ocorrem por meio das práticas pedagógicas. Essas são vivas, existenciais, por natureza, interativas e impactantes. As práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. (FRANCO, 2015, p.604).

Assim se o 'objeto da prática pedagógica' é a aprendizagem carregada de intencionalidades e vontades já que possui um protagonismo humano e, obviamente de alta complexidade, a compreensão dos processos neurocognitivos de cada sujeito envolve explorar uma fenomenologia sócio cultural, (na qual a tecnologia tem nascedouro), biológica e emocional, em constante evolução, para fazer sentido e se tornar viável de desenvolvimento.

O movimento, a mudança e a evolução humanas são os condicionantes da permanência consciente da espécie, e estes aspectos são *criadores e criaturas* das aprendizagens compreendidas aqui como instáveis sempre, justamente por se estabelecerem no caos.

Por isso, para Gaston Bachelard, o obstáculo para a aprendizagem do conhecimento científico não é o erro, mas a fixação de um conhecimento envelhecido. Acrescentemos a isso que as verdades são "biodegradáveis"; toda verdade depende de suas condições de formação ou de existência; se todos os humanos morrerem não haverá mais verdade; todas as aquisições do patrimônio histórico desaparecerão; as verdades permanecerão virtuais como o eram antes do surgimento da humanidade. (BACHELARD apud MORIN, 2003, p. 24)

Aprender algo não é aprender a aprender, uma vez que o processo para aprender é cognitivo, e neurocognitivo, se considerar-se as funções cognitivas afetadas para tal; enquanto o processo de aprender algo é semântico. As práticas pedagógicas que propiciam os movimentos dialéticos, o 'auto'conhecimento neurocognitivo, as intencionalidades diante da diversidade são as consideradas do lugar deste texto.

A contradição sempre está posta nos processos educativos: o ensino só se concretiza nas aprendizagens que produz! E 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. (FRANCO, 2015, p.604).

3 Fundamentos das neurociências cognitivas ou da neurocognição

3.1 As Memórias

Se houvesse a aceitação de uma possibilidade tendenciosa em uma escrita de cunho científico, certamente, em termos neurocognitivos, a(s) memória(s)

teria(m) um lugar especial no contexto humano, pois elas não só carregam os traços das experiências vividas como promovem elementos para as novas experiências.

Basta imaginar ou *lembrar* dos exemplos temporais do contexto da evolução humana citados anteriormente. Entretanto, as memórias não são mais importantes que as demais funções cognitivas existentes, porque, diante de uma visão sistêmica, o cunho das interrelações deve prevalecer e assim, demonstrar que a cognição é uma ação muito mais complexa do que se poderia perceber em termos de uma única função.

De acordo com *Izquierdo (2002)*, existem basicamente dois tipos de memórias, as memórias de trabalho e as de arquivo. As memórias de trabalho são de processamento rápido e não acarretam armazenamentos de informação; já as memórias de arquivo são subdivididas entre declarativas (explícitas e moduladas pelas emoções e pela *psique*) e procedurais (implícitas, de habilidades motoras, hábitos, que não necessitam de processamento cognitivo para ocorrerem). Em especial, as memórias explícitas exigem teor cognitivo consciente, pois se utilizam de comparações e de avaliações.

Portanto, a recordação da realidade não é em si a própria realidade, como um evento descritivo, uma vez que a própria percepção da realidade não o é também, já que o cérebro faz ajustes nas informações para poder reconhecê-las. Pode-se dizer que a linguagem humana está associada a essa memória, pois no cérebro frontal, na região de *Broca*, há conexão para aquisição da linguagem permitindo sua repetição.

Assim, as memórias são testadas diariamente pela capacidade de armazenamento de informações em geral, quanto pela capacidade específica de aquisição de linguagens, o que também é informação, mas em

específico dos seres humanos. A atividade para uso desta função cognitiva tão importante já teve seu auge durante a educação associada ao desenvolvimento behaviorista cuja premissa é o estímulo gerando uma resposta. As expressões individuais tiveram pouco desenvolvimento durante esta fase histórica da educação, porque a padronização cognitiva era o *mote*, e esta era possível através da utilização da memória com a analogia da repetição.

No entanto, a memória como entidade não estática, pode ser desenvolvida de forma diferente, ao atributo da repetição utilizado em larga escala, anteriormente. *Piaget*, por exemplo, associa a memória à percepção, (aqui entendida como “representação de uma sensação”), para o desenvolvimento cognitivo. Neste sentido as transformações de percepção (ou o denominado *movimento*) dependem da existência da memória; um novo conhecimento precisa de um pré-conhecimento para ser construído. Essa correlação é também muito presente nas ideias de *Ausubel* segundo *Moreira (1999)*, para a compreensão da Teoria de Aprendizagem significativa, na denominação dos subsunções, os quais agem como ancoradouros para novas ideias.

Para *Levy (1998)*, quanto mais o ciberespaço se expande, mais universal, indeterminado e imprevisível, o mundo das informações se transforma. Assim, mecanismos analógicos são substituídos por sistemas digitais, memorizações por bancos de dados, projeções teóricas por simulações e assim por diante. Isso tudo gerando transformação dos processamentos dos conhecimentos já que as estruturas mentais para a aprendizagem da atualidade são outras. Sob essas perspectivas é que a virtualização atinge mudanças cognitivas consideráveis, em tempos muito curtos, elevando as condições de desenvolvimento

humano muito além das práticas comumente realizadas em épocas em que a potencialização e materialização de tempos e de espaços sincrônicos não era algo possível.

3.2 Abstração

Nem toda a ação de percepção leva necessariamente, a uma ação de representação com significado, pois este processo depende de variáveis, desde cunho biológico, como os esquemas mentais (denominados assim, por Piaget), atividades sinápticas de cunho neuronal, até escolhas no âmbito da tomada de decisões. Isso significa que algumas percepções podem permanecer no âmbito das sensações, sem decodificações mais precisas, enquanto outras, no âmbito das “aprendizagens”, pois habitam o âmbito das decisões.

Faz parte do processamento entre a percepção e a representação cognitiva (significados), incluindo, portanto, o surgimento do pensamento e da tomada de decisão, uma função mais evoluída (em termos cognitivos), chamada *abstração*.

A fenomenologia da abstração humana foi profundamente pesquisada por Piaget, sendo classificada, basicamente, em dois tipos: a *abstração empírica*, relacionada aos aspectos ou fenômenos materiais da ação, como para “os objetos”, e a *abstração reflexionante*, relacionada à reflexão e a todas as atividades cognitivas do sujeito a fim de proporcionar possibilidades de novas adaptações e decisões. (Piaget: 1995).

Na abstração empírica, relacionada a um nível mais físico, o processo depende dos instrumentos de assimilação (significação) do sujeito oriundos dos esquemas sensório-motores (na criança) e esquemas conceituais/cognitivos e visam captar a “informação” do objeto através de uma

espécie de enquadramento de suas formas já conhecidas. Os esquemas³ têm a ver com as conexões presentes entre os estímulos e as respostas, pois envolvem o processamento de cada tipo de resposta (de acordo com a especificidade), como por exemplo, o envolvimento das classes, das regularidades, das dominâncias dentre outros aspectos.

A abstração *reflexionante* depende daquilo que já é captado pela abstração empírica do sujeito (formas, movimentos, cores...) para poder transformar tudo em novas ações; ou seja, na empírica geram-se substratos ou ancoradouros para a reflexionante. Ela possui dois componentes para melhor entendimento, o reflexionamento e a reflexão. O *reflexionamento* refere-se aquilo que ocorre depois da absorção da ação ou fenômeno como, por exemplo, conceituá-los. Já a *reflexão* refere-se à reordenação dos elementos extraídos anteriormente com as novas situações.

[...] se a leitura destes resultados se faz a partir de objetos materiais, como se tratassem de abstrações empíricas, as propriedades são, na realidade, introduzidas nestes objetos por atividades do sujeito. Encontramo-nos, então, em presença de uma variedade de abstração reflexionante, mas com a ajuda de observáveis ao mesmo tempo exteriores e construídas graças a ela. Ao contrário, as propriedades sobre as quais se refere a abstração empírica, existiam nos objetos antes de qualquer constatação por parte do sujeito (PIAGET, 1995, p. 6).

A ideia de abstração imputada por Piaget revela-se muito intensamente na ação de *interação* entre sujeitos e objetos, ou entre sujeitos, para poder se constituir no

3 Esquemas: São estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente organizam suas aprendizagens ou novas tomadas de decisão. Os processos de assimilação de acomodação das novas informações são os responsáveis pela evolução dos esquemas (sensório-motores) “da criança”, para os esquemas cognitivos “dos adultos”.

âmbito da percepção e representação humanas de forma cognitivas.

3.3 Percepção

Para Piaget (1995) a percepção é um sistema de relações organizadas cujo equilíbrio depende de fatores como as sensações (do ponto fisiológico mesmo – evidenciando, portanto que a sensação não é em si, a percepção), assim como de percepções anteriores (guardadas na memória, tal qual o que Meyer (2002) também contempla em sua biofilosofia) e obviamente das percepções reais (atuais). [...] antes de a criança ser capaz se imaginar, em pensamento, perspectivas ou medir objetos através de operações efetivas, já está apta a perceber projetivamente e estabelecer, através da percepção, apenas certas relações métricas implícitas; além do mais, as formas que ela percebe (...) estão muito avançadas em relação à possibilidade de reconstruir essas mesmas (PIAGET; INHELDER, 1993, p. 28).

Já sob uma perspectiva mais neurocognitiva evolucionista, as memórias são interdependentes de uma das principais funções cognitivas humanas, para a aprendizagem, a percepção. *Pensar é computação*, e a tendência é a ampliação dos espectros cognitivos, devido a seus atributos superiores, compreendendo a cultura, ainda como forte interferente nesse processo evolutivo, entretanto, não um fator definitivo. Steven Pinker (2000).

Dessa visão, insurge a tese de que a percepção, mais especificamente a *percepção visual* (a partir do sentido da visão), é a principal responsável pela adaptação dos seres humanos ao Planeta até os dias de hoje. Isso se fundamenta na ideia de que nossos ancestrais viviam em árvores para proteção de outros animais maiores e mais

fortes na cadeia alimentar, não descendo, literalmente dessas árvores, ao chão. A “camuflagem” feita naturalmente pelas folhas das árvores e galhos manteve esse ancestral caminhando durante milhares de anos em um “chão superior” que não era verdadeiramente, o solo. Ao cair da árvore, provavelmente, esse ser passou a ampliar seu espectro de visão, desenvolvendo outra dimensão (a profundidade) além da que estava submetido nas árvores. A partir disso, passa a enxergar em 2 dimensões e meia⁴ e conquista outro território para viver.

Assim, a partir do artefato da visão (sensorial), a percepção humana é alterada, e a realidade também. Hipoteticamente, em uma perspectiva mais biofilosófica de acordo com Meyer (2002), a percepção é uma função processual que ocorre em lugares e etapas diferentes do cérebro, proveniente da sensação e ainda construindo significados. Neste universo, o sensorial geral, envolvendo os demais sentidos são tão responsáveis pelo processamento perceptivo representativo, quanto a visão, conforme relato evolucionista. O corpo fala, o corpo ouve e assim, simultaneamente, outros artefatos conduzem construções de significados.

Os processos de significação são de natureza individual e não possuem padrões; a aptidão para categorização de sensações e para recepção de estímulos é algo próprio de cada ser humano; e disso emergem o pensamento e a linguagem. No seguimento do processo de percepção e significação ocorre a “representação”, processo de expressão do ser humano, o qual reúne elementos como, a comunicação, a cultura, a *psiqué*, reorganização neuronal, dentre outros.

⁴ A visão enxerga em 2 dimensões e meia e não de forma tridimensional como o senso comum costuma a pensar. A tridimensionalidade fica por conta do Raio X.

No âmbito da Epistemologia genética de Piaget, a percepção e a representação humanas são discutidas do ponto de vista do desenvolvimento do conceito de espaço. Dessa forma, as trocas perceptivas que os sujeitos fazem ao longo do desenvolvimento cognitivo são chamadas de “movimento”, evidenciando as aprendizagens, sejam estas via percepção visual, auditiva, tátil, olfato-gustativa, sinestésica, dentre tantas outras, ou via combinação de todas. Didaticamente, o processo poderia ser compreendido a partir do fluxo, (não hierárquico ou linear): sensações – percepções – representações (signos/significados).

Para a percepção auditiva, por exemplo, *Schafer* (2001) assinala a presença de duas sonoridades, o Som fundamental e os Sinais. O Som fundamental representa-se como uma espécie de “pano de fundo” para os sons gerais diários, oriundos da natureza e das produções humanas ou do progresso; eles podem ou não, ser ouvidos conscientemente, ou seja, podem ficar simplesmente, no campo das sensações; ou seja, não sendo necessariamente percebidos; no entanto, pelo efeito registro na memória, caso deixem de existir, em algum momento, perceber-se-á. Os “sinais” são sons de cunho consciente, ou seja, são perceptíveis em função dos significados que já podem trazer de imediato.

Assim, um bom exercício para este tipo de percepção, é pararmos em algum momento do dia, fechar os olhos e ouvirmos os sons que compõem o ambiente em que nos encontramos. Certamente, uma gama bastante grande de informações diversas, algumas até mesmo desconhecidas, será tomada por consciência, mostrando a capacidade que o cérebro possui, em filtrar as sensações, por interesse ou por significado.

3.4 A Imagem na Percepção Neurocognitiva

Sob essa perspectiva, a decodificação de que uma imagem colorida seja objetivamente uma imagem colorida, ou uma tela de *Monet*, ou um jardim real com flores, perpassa por condicionantes relacionados às experiências de cada indivíduo; desde sua origem familiar (geneticamente falando) até seus artefatos sócio-culturais e aprendizagens, plotando desta forma, informações nas memórias de cada indivíduo, as quais gerarão percepções distintas entre fenômenos distintos, ou percepções iguais entre fenômenos distintos, assim como, percepções diferentes, por indivíduos diferentes, mesmo que diante de um mesmo fenômeno. Essa perspectiva discorda completamente de uma realidade única e, portanto conformista, oriunda da visão Aristotélica de Realidade absoluta preconizada por padrões pré-estabelecidos, praticamente paradigmáticos.

Funções cognitivas ditadoras, em grande parte da História, e determinantes da inteligência, e, portanto, da sobrevivência social humana, como a lógica e a memória, (no sentido da memória de curto prazo principalmente), não mais sobrepõem-se às demais, atualmente, pois o desenvolvimento de parâmetros de percepção e de representação, bem como de imaginação e de abstração estão bastante vivos e fumegando possibilidades nos contextos digitais e virtuais.

4 A fenomenologia do virtual, do digital e do analógico

Na medida em que não se pode conceber o *ser humano em aprendizagem* (tema chave do capítulo),

em uma perspectiva reducionista e nem totalitária, de indivíduos e de sociedade, pois não somos nem a sociedade, como totalidade, e nem somente os indivíduos, pois há uma *dialógica* em torno desta relação, elucidando a complexidade de Morin.

○ inegável fenômeno da virtualidade nas nossas vidas tem produzido inquietações em inúmeros campos do conhecimento por representar não somente um comportamento ou *modus operandi* nas/das pessoas, mas processos que envolvem o pensar e o aprender, bastante diferentes do usual até então.

Com o fenômeno massivo do virtual, absorver informações, refletir sobre elas, gerar sinapses para as aprendizagens e construir conhecimentos são atividades, hoje, completamente alteradas (historicamente) enquanto processamentos, tempos de maturação e de autoria ou individualização, o que reverbera diversos campos de atuação e de conhecimento.

Estamos vivendo, de fato, a “quarta revolução da comunicação” com uma velocidade muito maior do que foi a das anteriores, a invenção da escrita, do alfabeto e da imprensa, de acordo com Pierre Levy (1997).

○ volume de informações produzido no planeta em meios digitais já é de 1,8 zettabyte (para se ter ideia, 1 zettabyte é igual a 1.000.000.000.000.000.000 bytes). Para lidar com tanta informação, foi preciso criar uma série de soluções tecnológicas como o Big Data, que permite analisar e fazer relações entre quaisquer informações digitais e em tempo real. Um estudo da University of Southern California, divulgado em 2011, indica que cada um de nós recebe, por dia, uma quantidade de informações equivalente a 174 jornais – cinco vezes mais informações do que recebíamos em 1986. Entrevista de Pierre Levy – Blog café Instituto Claro – 2013.

Se o virtual atinge um grau de simultaneidade e de volume audaciosos de informações, no mínimo, nos últimos 5 anos, suas origens e conexões vem se constituindo ao longo das últimas 4 décadas, desde o surgimento da internet, da transformação dos sinais analógicos em digitais, da mobilidade via dispositivos, das redes sociais coletivas cada vez mais livres, dentre outros aspectos. Assim, seus impactos não são lineares, mas são constituintes retroativos de processos de desconstruções tecnológicas, de comunicação, de comportamentos e de linguagens, sendo também, coexistentes nas e para as estruturas cognitivas que temos vivido.

○ digital, por outro lado, mas de forma simultânea no cotidiano, produz a ideia do mundo que se quantifica, que se enumera e, portanto se categoriza. Entretanto, de forma contrária ao virtual que tende a se expandir, o digital produz uma versão numérica e mais linearizada do mundo, o que nos coloca diante de um paradoxo, e ao mesmo tempo, coexistência, a simultaneidade e a visão binária.

4.1 Mas existe o digital e o virtual sem antes, um ‘analógico’?

Vamos por partes. Neste constante e inevitável panorama mutante das tecnologias de comunicação e de informação, “criatura e criador” de novos formatos cognitivos para o pensamento, lança-se mão, quase que de forma não reflexiva, do *pensamento analógico*, em virtude de uma crença em sua obsolescência; algo como se o cérebro humano fosse capaz de uma linearidade cronológica no que se refere ao “delete” das memórias, o que não o é, não em uma totalidade. Uma vez tendo sido alfabetizados, como gerações e gerações antes do

virtual e do digital, sempre teremos na mente consciente (do pensamento), o veio analógico vivo, mas não necessariamente ativo.

Sob uma perspectiva de ondas, explicação mais usual para estes elementos, o digital é muito mais preciso em termos de localização no tempo que o sinal analógico, pois ele orbita de forma binária, como zero ou um; já o sinal analógico é um sinal contínuo e que portanto, em um intervalo de 1 a 2, por exemplo, enumera todos os intervalos possíveis de medição, como 1,47 ou 1,578, ocupando assim mais espaços de memória nos sistemas e sendo passíveis de mais erros.

Os dados podem ser representados de duas formas: analógica ou digital. A informação analógica corresponde a uma onda eletromagnética gerada que pode assumir infinitos valores no tempo. Um bom exemplo é a voz humana. Já na informação digital a representação de dados é representada por 1s e 0s. A representação digital pode estar baseada na discretização do sinal analógico. Um sinal analógico possui infinitos valores de tensão em um intervalo de tempo qualquer. Já os sinais digitais possuem apenas um número limitado de valores. Geralmente tais sinais possuem uma representação em dois níveis. (PEREIRA, 2008, p.2.)

O processamento analógico é uma vertente quase abandonada em virtude dos adventos do digital e do virtual, entretanto, ainda temos traços e estruturas cognitivas formadas pelo analógico. Sua gênese pode tanto circundar o pensamento de Pitágoras, no qual o analógico (...) supõe certo rigor matemático e medida exata dos campos conectados". (Santos: 2011, p. 3), quanto pondera a perspectiva do analógico diante da lógica moderna e da base do digital de Aristóteles

(...) Segundo ele, semelhança deve ser estudada, em primeiro lugar nas coisas que pertencem a gêneros diferentes. Devem-se estudar as coisas que pertencem a um mesmo gênero para ver se todas elas possuem um atributo idêntico. Analogia do ser. Influência sobre a escolástica. (SANTOS, 2011. p.3).

Segundo Abdounur (2003), a suposição analógica de Pitágoras foi fundamentada em uma ideia de proporcionalidade entre as coisas, o que veio a promover e facilitar o desenvolvimento da abstração na matemática por exemplo, a partir da correlação com o concreto transformando este em uma espécie de subsunção (âncora), tomando por empréstimo o termo de Ausubel na aprendizagem significativa.

4.2 O virtual, o digital e o analógico traduzidos no coletivo das REDES

Virtualizar uma informação, atributo hoje da internet ou da rede como é usualmente chamada, vem produzindo um fenômeno muito mais viral e orgânico que a própria disseminação da informação, que vem a ser as redes sociais como as verdadeiras protagonistas da nova fenomenologia da internet. As redes sociais passaram a ser e exercer novos papéis, como o de propagar informação e comunicação (antes, papel da internet), e passaram a ser as consumidoras das próprias informações e as ditadoras dos modelos de manutenção dos *status quo*, pré determinados para durarem muito pouco tempo, em se tratando de tempos mais absolutos dentro dos conceitos que estávamos acostumados.

Participar de redes como *twitter*, *instagram*, *facebook*, *snapshot* ou *whatsapp*, para grande parte da população

jovem mundial representa o cotidiano, em praticamente todas as suas atuações, desde as situações mais formais como trabalho e estudo, até as de lazer, alimentação e esporte.

(...) “O Snapchat conseguiu sair por cima, apesar de ser a mais jovem empresa na comparação. os dados do Photoworld mostraram que ele tem 200 milhões de usuários que compartilham 8.796 fotos por segundo. O WhatsApp ficou em segundo lugar, com 8.102 por segundo; no entanto, com 700 milhões de usuários, o WhatsApp é uma rede muito maior do que o Snapchat. Esses usuários postam 700 milhões de fotos por dia, o que significa que, apesar de estarem perto em termos de fotos por segundo, os usuários do Snapchat são muito mais ativos. (...) (MIRAGO: 2015).

Mas outras redes se reinventam a cada dia com números também massivos, indicadores de novos comportamentos, e não apenas de uso de tecnologias.

O Facebook tem mais de 1,39 bilhão de usuários, no entanto, fica para trás com os principais concorrentes substancialmente. Os usuários postam 350 milhões de fotos por dia e 4.501 por segundo. O Instagram, que foi adquirido pelo Facebook há mais de três anos, também fica atrás, apesar de sua aparente popularidade.” (MIRAGO: 2015)

Considerações pertinentes à problemática

Sob uma perspectiva mais evolucionista, a humanidade tem se caracterizado pelas suas condições de adaptação ao meio, que se inscreve na sua racionalidade para a aprendizagem. Assim, pensar e aprender coisas novas e de diferentes formas num transcorrer histórico e multicultural

não traz em si uma “mutação da espécie”, mas carrega certamente, neste momento em que o virtual se conecta com o real, um *problema* de ordem neurocognitiva (no melhor dos reducionismos que se pode fazer) que ainda não determinamos exatamente como é processado por nossos sistemas sensoriais e cognitivos.

Os impactos do virtual e do digital não se apresentam apenas sob pontos de vista da comunicação ou de comportamento, como usualmente se propagam; mas atingem processos cognitivos que precisam ser compreendidos e explicados pelo viés da interdisciplinaridade uma vez que congrega diferentes áreas do conhecimento e que circundam o próprio ser humano, como é o caso das neurociências cognitivas e de suas interlocuções com a educação, em específico com as questões de aprendizagem, foco da pesquisa em que se ancora este texto.

O cérebro cognitivo carregado dos condicionantes emocionais (memórias e percepções), intuitivos (a relativização do tempo), dedutivos (abstrações) e criativos (imaginações e ilusões) obriga-se a constantes tomadas de decisões, em prol de sobrevivência a curto e longo prazos; a longo prazos, o que significa a realização de sinapses; a curto prazos, a evocação das memórias previamente construídas.

Os processos cognitivos de interesse neste texto demonstram que os atributos neurocognitivos que temos como seres humanos são realmente afetados pelo advento de formas e de velocidades diferentes de processamento das informações para transformação em conhecimentos, citando aqui a virtualidade como um desses adventos; os estudos de Pinker (2000; 2002; 2004) abordam esta evolução neural, assim como os estudos de Izquierdo (2002).

As dissidências desses impactos na aprendizagem devem portanto, circundar a formação de professores na medida em que as tendências de redes sociais aumentam geometricamente em termos de consumo, prevendo necessariamente metodologias mais ativas de aprendizagem, aprendizagens mais personalizadas, modelos *blended* de ensino e objetos cada vez mais digitais nas bibliotecas, dentre outras ações já difundidas pelos relatórios do *NMC Horizon Report (2014 – 2015)* como o que segue:

(...) “a) *Tendências de curto-prazo: Increasing Use of Blended Learning e Redesigning Learning Spaces*; b) *Tendências de médio-prazo: Growing Focus on Measuring Learning e Proliferation of Open Educational Resources*; c) *Tendências de longo-prazo: Advancing Cultures of Change and Innovation > Increasing Cross-Institution Collaboration.*” (*NMC Horizon Report (2014 – 2015)*)

Como dados e inferências da Pesquisa de fundamento deste artigo, confirma-se que os rastros da imersão digital de nossos cérebros, fornecem dígitos, normalmente registros de informações que tendem a modelos sinápticos de repetição, tal qual o computador, como o maior instrumento de amplidão de *bits e bytes*, até então testado; o fato é que a ideia de *cômputo*, (embora remeta ao pensar), do ponto de vista da computação, ainda é muito distante das possibilidades sinápticas do cérebro humano, basta que nem o mapeamento de todo o cérebro e de suas funcionalidades, algum computador já conseguiu realizar; menos ainda, a condição de re constituir algumas de suas façanhas mais elaboradas, cognitivamente falando, como algo além da memória.

Constata-se que o uso massivo de dispositivos digitais, e nesse caso, os também virtuais⁵ (sob uma perspectiva da simultaneidade, apenas), embora remeta a busca de soluções mais rápidas e precisas, como os cálculos numéricos, os mapas de localização, às informações imediatas de uma forma geral e as conexões com todos e com tudo *on time*, também contribui, de forma neurocognitiva, a bloqueios analógicos para estas mesmas soluções quando estes dispositivos (digitais/virtuais) falham ou venham a sofrer panes.

Na vida cotidiana, como exemplo correlato aos estudos mencionados aqui, basta verificar-se o caos aéreo que ocorre, quando os computadores param, seja para os pilotos, para os controladores de tráfego ou para os aeroportos; e se citarmos exemplos mais próximos ainda de nossa realidade como usuários de redes, basta ficar-se sem internet ou sem algum dispositivo móvel por algum tempo, para em minutos não se saber mais o *que fazer* e *nem como fazer*; assim, vamos voltar a PENSAR?

Referências

- ABDOUNUR, Oscar João. *Matemática e Música: O pensamento analógico na construção de significados*. 3ª. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.
- DARWIN, Charles. *A expressão das emoções no Homem e nos animais*. São Paulo: Cia das Letras, 2000.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações*. Pesquisa Educacional, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf> Acesso em jul./set. 2015.
- GARRIDO, Susane M. L.. *Modelagem de Observação cognitiva em ambiente digital acompanhada de Impressões eletrofisiológicas*. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Acesso em agosto/2016. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13749/000649327.pdf?sequence=1>

_____. Neurociências aplicadas à EAD. In LITTO, F. M. (Org.); FORMIGA, Marcos. (Org.). Educação a Distância - O Estado da Arte.

⁵ Assim como a perspectiva de Heráclito, na qual o virtual é expansão do *status quo*, para Levy, o virtual é o real reinventado, ressignificado.

Capítulo 8. volume 2. – ed 1. São Paulo: Pearson, v. 1500. 2012.

HAWKING, Stephen. *Uma breve história do tempo*. Editora Intrínseca, RJ: 2015.

IZQUIERDO, Iván. *Memória*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

KANDEL, Eric; SCHWARTZ, James; JESSEL, Thomas. *Fundamentos da neurociência e do comportamento*. Rio de Janeiro: Guanabara; Koogan, 2000.

LEVY, Pierre. *A revolução digital só está no começo*. Entrevista de Juremir Machado em Fronteiras do Pensamento por Caderno de Sábado/Correio do Povo - 14.04.2015

_____. *Cibercultura*. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009

_____. *Pierre Lévy, o filósofo da cibercultura*. Entrevista no Café com sociologia. Blog café – Instituto Claro - web. 2013.

MEYER, Philippe. *O olho e o cérebro: biofilosofia da percepção visual*. São Paulo: UNESP, 2002.

MIRAGO Consultoria. *Consultoria de marketing digital*. Acesso em 2016/2016. <https://www.mirago.com.br/noticias/snapchat-ja-e-maior-que-whatsapp-instagram-e-facebook-em-volume-de-fotos/>

NMC Horizon Report 201. Disponível em: <http://cdn.nmc.org/media/2015-nmc-horizon-report-HE-EN.pdf> Acesso em outubro/2016.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 1991.

_____. *O método 4. As ideias*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. *O método 3. O conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 2005

_____. et al. *Educar na era planetária - O pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez, 2003. Consulta em setembro/16 <http://www.uesb.br/labtece/artigos/Edgar%20Morin%20-%20Educar%20na%20Era%20planet%C3%A1ria.pdf>

PEREIRA, Romildo: *Sinais analógico e digital*. UFBA: Bahia, 2008. Consulta em <http://www2.ufba.br/~romildo/downloads/ufba/sinais.pdf>

PIAGET, Jean et al. *Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PINKER, Steven. *Como a mente funciona*. [s.l.]: São Paulo, Cia das Letras, 2000

_____. *A tabula rasa*. [s.l.]: São Paulo, Cia das Letras, 2004

_____. *O instinto da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SACKS, Oliver. *Alucinações Musicais*. Tradutor: Motta, Laura Teixeira. SP-SP. Editora: Companhia das Letras. 2007.

SANTOS, Isabel Pereira, dos. *Histórico da Matemática na Perspectiva do Pensamento Analógico Historical of the Mathematics in the Perspective of the Analogical Thought*. IX Seminário Nacional de História da Matemática. Aracaju, Sergipe. 2011.

Desvelando Aspectos de Práticas Pedagógicas do Ensino Primário Brasileiro em Cadernos Escolares da Década de 1930

Ariclé Vechia¹
 António Gomes Ferreira²

Introdução

As práticas pedagógicas estão ligadas a ideias que no espaço tempo da modernidade se acolhem no que se designou de Pedagogia. Não raro esta tem sido alvo de disseminação como um ideário da educação, tantas vezes confundido como uma espécie código pedagógico supra temporal e socialmente asséptico. Ora a pedagogia não deve ser encarada como uma teologia da educação, uma verdade intemporal que autoriza os crentes a julgar o bem e o mau da ação educativa. A pedagogia deve ser entendida como um campo de saber centrado em compreender a complexidade da educação de modo a que os educadores estejam mais conscientes das possibilidades de adequarem a sua ação diante da realidade que têm de enfrentar. Assim sendo, a Pedagogia não pode ignorar a História na sua constituição nem na sua interpelação da educação passada e presente. A Pedagogia não é ahistórica e tem a obrigação de saber situar-se historicamente de modo que os que nela

¹ Professora do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

² Diretor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

se inserem tenham especial cuidado em interpelar os fenômenos educativos sem cair em leituras anacrônicas, como se verifica com frequência.

As práticas pedagógicas inscrevem-se em dinâmicas educativas e sociais que lhes circunscrevem possibilidades e determinam limites de atuação. Elas implicam uma relação pedagógica organizada em função de uma aprendizagem mas isso não significa que decorram simplesmente da vontade de quem ensina e de quem aprende. A prática pedagógica, por muito inovadora que seja, dialoga com um espaço/tempo e se define pelas possibilidades que a dialética lhe proporciona. Independentemente da atividade decidida por estes atores mais diretos, ao falarmos de práticas pedagógicas temos de ter sempre presente que elas decorrem de práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo. Nesse sentido, as práticas pedagógicas correspondem a atividades promovidas com a intenção de obter determinados resultados educacionais e que advêm de um complexo conjunto de disposições culturais e de compromissos social e politicamente engendrados. Não há ensino-aprendizagem neutro e menos há práticas pedagógicas enquadradas por instituições educativas que se definam fora de um formato cultural que possibilita a formulação do pensamento que orienta a ação pedagógica. O particularismo de uma atividade pedagógica nunca deve deixar de ser compreendido sem se ter em consideração a totalidade do sistema socio-cultural que a condiciona e que depende fundamentalmente não só das condições materiais existentes como da forma da sua apropriação pelas diferentes forças sociais.

O estudo sobre práticas pedagógicas no processo de expansão da escola permite ver como elas não estão

alheadas do seu contexto material, social e cultural. Importa, pois, resgatar essas práticas e trazê-las para a discussão pedagógica do presente, sem cair na armadilha da opinião precipitada. Aqui não se pretende mais do que chamar a atenção para uma forma de se atender à busca de informação de práticas pedagógicas que caracterizaram o cotidiano da escola brasileira na primeira metade do século XX. Este estudo buscou desvelar aspectos das práticas pedagógicas e das práticas docentes vivenciadas em escolas de ensino primário de três Estados brasileiros na década de 30 da mencionada centúria. As fontes que dão suporte às análises são, principalmente, uma coleção de cadernos que pertenceram a um aluno de uma escola particular que cursou o ensino primário de 1934 a 1937; a um aluno do ensino primário de uma escola pública de São Paulo de 1936 a 1939, a uma aluna de uma escola confessional de Minas Gerais no período de 1937 a 1940 e a uma professora de uma escola particular de Minas Gerais em 1932. Os cadernos são materiais pedagógicos importantíssimos para a compreensão do cotidiano pedagógico deste tempo. Mais do que os manuais, eles permitem entrar no âmago do processo pedagógico.

Costumamos considerar como natural a existência da escola em nossa sociedade e fazer generalizações sobre a mesma e esquecemos que ela tem uma longa história e corporifica tipos de ensino distintos, condicionados pelo tempo, pelo espaço e pela tecnologia. A escola não é, pois, uma entidade etérea; ela sempre se concretiza num espaço de ação, portanto, com atores e uso de tecnologia. Se ela, expressando uma ideia global, tende a designar uma instituição que valoriza a aprendizagem da cultura escrita, isso nos remete para a existência duma materialidade que nos poderá permitir perscrutar,

arqueologicamente, a atividade que ela acolheu num determinado momento. Por muito rudimentar que uma escola tenha sido, ela funcionou sobre uma tecnologia adequada aos materiais disponíveis e aos interesses dominantes.

Para compreendermos o que realmente significa a atuação da escola, temos de encontrar forma de chegarmos às atividades dos professores e alunos. É nelas que se concretiza a intencionalidade educativa e a habilidade pedagógica que deverá capacitar o sujeito escolarizado. Mas não há formas puras e diretas de perscrutar a vivência escolar do passado, de captar o poder da rotina escolar, de compreender a consistência do ensino ministrado, de ver o desenrolar dos exercícios, de observar a dialética da relação pedagógica, de colocar as questões na exata dimensão que o contexto sociocultural da época permitia. A história das práticas pedagógicas tende a parecer um antigo álbum de recortes, onde as imagens e os apontamentos de diferentes momentos suscitam reações, mas muito dificilmente produzem a sensação dos acontecimentos que testemunham. Na realidade estamos quase sempre, diante de uma arqueologia da escola, buscando nos materiais que nos chegam a compreensão das vivências escolares e do seu sentido educativo. Se houve tempos em que os manuais foram a principal fonte para chegar aos conteúdos, nos últimos anos também os cadernos vêm despertando interesse (MEDA; MONTINO; SANI, 2010). Estes perspectivam ainda maior aproximação ao trabalho realizado na escola, tendo Hébrard (2001) considerado alguns tipos de cadernos como “prova irrefutável” do trabalho realizado pelos alunos. De qualquer modo, os cadernos escolares são, por um lado, suportes de escrita e, como tal, expressam uma capacidade tecnológica tanto nos materiais de que

são feitos como no modo como são usados. Por outro lado, embora neles se possam ver matérias dadas, técnicas pedagógicas, rotinas diárias, exercícios mais ou menos repetitivos, é conveniente olhar para os cadernos como uma fonte tão interessante quanto complexa na reconstrução histórica das práticas escolares.

A finalidade dos cadernos escolares como suporte de escrita foi observada até mesmo por um aluno do segundo ano primário, em uma Composição redigida em 1935, sob o tema *O Caderno*, assim o descreve e conceitua:

O caderno é uma reunião de folhas de papel unidas com arame ou fio. A sua forma é retangular. As folhas do caderno são brancas e a capa é diferente, é mais grossa. O tilógrafo³ não tem nada que ver com o caderno. O caderno é para escrever (sic) (E.M. CADERNO, 2º ano, 1935).

Nessa simples condição de suporte de escrita tendem a revelar uma intencionalidade pedagógica, expressa no seu formato, no tipo de linhas ou na ausência destas, nas imagens ou nas informações que veiculam nas suas capas. Neste sentido, constituiu-se como recurso didático importante, presente nas várias etapas da escolarização, assumindo finalidades diversas e implicando posturas e técnicas de escrita diversificadas.

Os cadernos revelam atividades escolares, matérias dadas e técnicas pedagógicas através do registro feito pela mão do aluno. Mas os cadernos são muito mais que uma simples produção de estudante. Se os cadernos escolares relevam, por um lado, as práticas docentes e o trabalho realizado pelo aluno, eles não desvendam todo o trabalho que efetuado em sala como deixam muito por dizer sobre o que ele realmente significa.

³ Leia-se Tipógrafo.

Assim sendo, eles revelam-se uma fonte tão interessante quanto complexa na reconstrução histórica das práticas pedagógicas e docentes. Portanto, é conveniente que a sua análise não os entenda como uma produção ingênua, como um documento fiel da aprendizagem, como um registro integral das atividades do aluno, como um testemunho pedagógico inequívoco. Os cadernos serão tão mais interessantes quanto se conseguir mobilizar para a sua análise um conjunto de conhecimentos de natureza política, cultural e pedagógica, sobre a época de sua produção.

2 As Práticas Pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Primário na década de 1930

Para que possamos dar significado e tirar ilações mais consistentes ao que foi registrado nas páginas dos cadernos que servem de fonte para este estudo, é preciso olhar às condições políticas e educacionais do Brasil na década de 1930. A política educacional brasileira imbuída dos ideais republicanos apostava na expansão escolar e numa educação que contribuísse para a formação de uma nação empenhada na ordem e visando o progresso. A escola primária era o *locus* em que a infância nacional deveria absorver os primeiros elementos dos ensinamentos cívicos. No aspecto pedagógico se dizia filiada a vertente que afirmava a centralidade da criança no processo educativo e que propunha práticas pedagógicas mais coerentes com os novos princípios defendidos.

Contudo, deve-se prestar atenção a alguns aspectos específicos de alguns Estados, porque embora a República buscasse construir a ideia de uma unidade nacional, cabia aos Estados a responsabilidade da organização

e manutenção do ensino primário. No plano político e ideológico, os paulistas, por exemplo, chegaram a divergir do governo central, desenvolvendo políticas educacionais que, em muitos aspectos se diferenciavam da educação nacional.

O primeiro conjunto de cadernos analisados pertencia a um aluno que cursou o ensino primário no período de 1934 a 1937 no Liceu dos Campos Gerais, na cidade de Ponta Grossa, no interior do Paraná. O Liceu dos Campos foi fundado pela professora Judith da Silveira, que depois de cursar a Escola Normal Secundária em Curitiba, foi para Ponta Grossa onde exerceu o magistério na Escola de Aplicação anexa à Escola Normal de Ponta Grossa e em 1926 decidiu criar um estabelecimento de ensino próprio que fosse uma verdadeira escola – *modelo de cidadania* preparando os alunos para o livre exercício de seus direitos e deveres. (OLIVEIRA, 2002)

Esta instituição escolar, naturalmente deveria seguir as Diretrizes do Ensino estabelecidas pelo governo do Estado. Desde a década de 20, essas diretrizes também tinham um forte matiz patriótico. Segundo o Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública de 1924,

o amor da pátria é o edifício pétreo da família. Sem Pátria não pode existir moral que é onde se esteia a constituição da família. A educação nacional que o nosso grandioso país aspira e exige, é a distribuição do ensino cívico em todas as escolas públicas e particulares. É necessário que dos bancos escolares saiam, não só homens que saibam ler, mas brasileiros que amem a Pátria. [...] É na escola primária que a infância nacional deve sorver os primeiros haustos dos ensinamentos cívicos [...] (RELATORIO do Inspetor Geral do Ensino, 1924).

O ensino deveria também estar permeado pelas novas ideias pedagógicas em voga na Europa e no Brasil.

Em 1926, o então Inspetor de Ensino, Lysimaco F. da Costa, afirmava que as novas Diretrizes da Instrução no Paraná, estavam embasadas na doutrina de Herbart, mas que apesar de seu valor, ela deveria ser superada e que o pensamento de pedagogos tais como Froebel, Pestalozzi, Rousseau e Dewey deveria começar a dar o norte para o ensino Paranaense. Neste sentido o centro da atividade escolar deveria deslocar-se para o educando, sendo o menino o principal artífice do seu desenvolvimento (DISCURSO, 1926).

Na década de 1930, as Mensagens do Governador do Paraná à Assembleia Legislativa do Estado de 1935 e de 1936, destacavam que o Governo estava atento aos modernos processos pedagógicos baseados no conhecimento bio-psicológico que visasse o desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais da criança expressos no Plano delineado pela Diretoria Geral da Educação. Além disso, a escola deveria se tornar *um campo de Prática da democracia*. Para atingir este mister propunha: reforma nos programas de ensino, homogeneização das classes, adoção de métodos experimentais, realização de conferências pedagógicas, educação cívica e educação sanitária.

Diante deste contexto sociopolítico e educacional, é que buscaremos analisar como se processavam as práticas pedagógicas e as docentes na instituição anteriormente citada no período de 1934-1937, uma vez que o Liceu dos Campos pretendia ser uma escola modelo.

O uso do caderno como suporte de escrita pressupõe a aquisição de um conjunto de saberes e habilidades sobre o seu manuseio e seus usos. Uma das principais habilidades a serem adquiridas é a da escrita. Os registros das páginas iniciais de um dos primeiros cadernos utilizados pelo aluno Eliseu do Liceu de Campos, no 1º

ano primário, revelam que, para adquirir esta habilidade, ele tinha por atividade escrever ou copiar, a lápis, de um livro ou do quadro-negro, os números de 1 a 100, de 100 a 200 e assim por diante, tentando copiá-los dispostos em linhas e colunas: Ex:

100 101 102 103 104 105 106 107 108 109
110 111 112 113 114 115 116 117 118 119. (E.M.
CADERNO, 1934).

Deveria, também, montar ou armar contas de somar, subtrair, multiplicar e dividir, bem como, realizar estas operações. Em relação ao ensino da língua portuguesa, a tônica das atividades recaía nas de copiar trechos de textos de livros ou do quadro-negro. Além disso, o aluno deveria copiar, de 10 a 15 vezes as frases escritas pela professora, com letras bem elaboradas, em seu caderno. Presume-se que esta atividade tinha por objetivo para além da aquisição dos conhecimentos, o desenvolvimento da habilidade de escrita e a aquisição da arte da caligrafia.

A professora também deixou fortes marcas de correção nas páginas deste caderno. As contas realizadas de forma errônea eram marcadas com a letra “E” de forma vigorosa, com lápis vermelho e, quando estavam certas recebiam a nota “100” também com o lápis vermelho e com números e letras grandes que acabavam por encobrir a operação realizada. As cópias de trechos ou de frases também eram rigorosamente corrigidas com lápis de cor, geralmente vermelha. Toda vez que o aluno cometia erros, ele tinha que refazer a cópia toda, uma ou mais vezes até conseguir copiar corretamente todas as palavras⁴.

⁴ Muito embora, no aspecto pedagógico, a escola paranaense se dizia filiada a vertente que afirmava a centralidade da criança no processo educativo e que propunha práticas pedagógicas mais coerentes com os novos princípios defendidos, deve-se observar que existe uma história da profissão, do papel social do professor, são “práticas e

Percebe-se que o aluno tinha muita dificuldade em realizar estas cópias sucessivas. Muitas vezes, copiava o texto corretamente, mas a letra deixa claro que não dominava ainda a técnica da escrita, que se tornava verdadeiro “garrancho” ao término da segunda ou terceira cópia. Os registros sugerem que a aquisição da habilidade de escrita acontecia pelo *treino* por meio de cópias sucessivas. Quando o aluno demonstrava pouca habilidade de escrita, recebia notas baixas (5, 6 ou 7) mesmo que a cópia estivesse correta. Os registros corroboram a observação feita por Oliveira (2002) de que a professora Judith era “enérgica e até áspera algumas vezes, fez de sua escola um espaço para a formação do ser humano responsável, disciplinado e útil para a Pátria” (p. 146).

A falta de habilidade motora verificada era acompanhada pela falta de noção de estética e de distribuição espacial. Até quase o final do semestre, estas habilidades não eram treinadas, pois não era exigido o uso de margem, tampouco do cabeçalho que, via de regra, deveria conter os dados da escola, a data e o assunto das lições.

O caderno do segundo semestre sugere que a professora trabalhou as noções de disposição do espaço gráfico das páginas do caderno, pois estes quesitos passaram a ser solicitados do aluno. As lições, agora escritas com caneta tinteiro, começavam com um cabeçalho segundo o padrão da escola. As Cópias deveriam obedecer a uma margem do lado esquerdo que era demarcada a lápis com o auxílio de uma régua;

culturas aninhadas, que criam um ethos do profissional, que não pode ser mudado por decreto”. (FRANCO, 2012, p.158). Esta professora naturalmente não estava aplicando uma prática de forma mecânica e burocrática: ao contrário, estava coordenando a prática com a sua teoria de aprendizagem. Esta teoria podia até ser ultrapassada, equivocada, mas a professora demonstrava ter convicções, rigor e coerência didática.

o aluno deveria demonstrar a habilidade de escrever com caneta tinteiro e usar o mata-borrão, além de demonstrar senso de estética na distribuição espacial das atividades. A professora, por sua vez, continuava a fazer as correções dos exercícios de forma marcante. As palavras com erros de ortografia, na Cópia ou no Ditado, eram escritas corretamente, pela professora, no caderno do aluno na sequência da lição e o aluno deveria copiá-las de três a cinco vezes.

Neste segundo semestre, as atividades também se tornavam mais complexas. Além das cópias, eram realizados Ditados de partes de textos e exercícios de *Fraseologia* – isto é, dada uma palavra, o aluno deveria formar uma frase com a mesma. A professora introduziu também o uso de um Livro de Leituras que passou a servir de base para a maioria dos exercícios. Via de regra, as atividades começavam com a Cópia de um trecho de uma das lições, a seguir era realizado um exercício de Fraseologia e, finalmente, era feito um Ditado.

Uma análise dos textos registrados nos cadernos revela que o livro adotado era o de Erasmo Braga - *Leitura I*, amplamente utilizado no ensino primário, tendo inúmeras edições pela Editora Melhoramentos de São Paulo. Os temas tratados eram variados, porém dois deles foram amplamente explorados. A lição: *O Campo dos Escoteiros*, retratava as atividades desenvolvidas pelos escoteiros e o grande serviço por eles prestados à Pátria e à humanidade. Outras lições estimulavam o culto à Bandeira. Na lição *A Salvação da Bandeira* é destacado o relevante papel dos Higienistas na defesa da honra da Pátria e da Bandeira na paz e na guerra. O aluno fez uma cópia de parte da lição:

A Salvação da Bandeira.

Em nossa casa, a estatueta de Osvaldo Cruz está colocada em um troféu ladeado de bandeiras nacionais. Ela é o símbolo de uma grande vitória, e abre nosso espírito às visões da grandeza da pátria. Está bem, disse o papai, contemplando o arranjo artístico que a mamãe e o tio Carlos davam aqueles objetos neráveis (sic); é mesmo um símbolo do nosso Brasil rejuvenescido pelo trabalho inteligente e patriótico de seus filhos (sic) (E.M. CADERNO, 2º ano, 1935)

Estes temas, refletiam a conjuntura da época, pela exaltação do Escotismo, que o Estado utilizava como instrumento de inculcação do amor à Pátria e aos símbolos Nacionais e as ações dos higienistas quer combatendo as doenças epidêmicas ou cuidando da limpeza e do arejamento das cidades, das casas e das escolas.

No entanto, os registros efetuados nestes cadernos do 1º ano do ensino primário, permitem conjecturar que a prática docente desta professora, muito embora seguisse determinações pedagógicas elaboradas pelo poder público, ainda estava baseada no ensino tradicional, centrado na figura do professor, que não levava em conta o interesse do aluno e as etapas do seu desenvolvimento⁵, conforme apregoado nas Diretrizes do Ensino do Estado do Paraná

As atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, no entanto, devem ter sido bem mais complexas e dinâmicas do que as que podemos depreender dos registros deixados nos cadernos. As práticas pedagógicas e docentes incluíam o ensino e a aquisição de saberes, valores e normas comportamentais. Os alunos, além

⁵ Conforme Certau (2001) realça, as práticas nunca são reflexo de imposições; elas reagem, respondem, falam e transgridem. Assim os professores transformam suas práticas anteriores, criam artimanhas e táticas para adapta-se às novas circunstâncias.

de aprender os conteúdos de língua portuguesa e de aritmética, tinham que desenvolver uma série de competências, normas e habilidades relacionadas ao uso e manuseio do caderno, entre elas a da própria escrita, que deveriam ter sido ensinadas oralmente. A professora deveria ensinar que no mundo ocidental a escrita começa da esquerda para a direita. Propiciar exercícios para o desenvolvimento de habilidades motoras desde como segurar o lápis, escrever as letras, as sílabas e as palavras; escrever em linha reta, além de desenvolver “a legibilidade, a regularidade das letras e rapidez com que é traçada a escrita” (CADERNO da Professora, 1932).

O aluno deveria aprender também a usar a borracha com cautela para não rasgar as folhas; manusear o caderno de forma correta, para não dobrar as pontas das folhas; deixar um espaço em branco – uma margem, antes do início da escrita; que uma lição começa com um cabeçalho e que as lições devem ser registradas numa sequência lógica. Outras noções também devem ter sido desenvolvidas, como por exemplo a de perspectiva e de escala, necessárias para poder transpor ou copiar algo escrito no quadro-negro para o caderno e a de ordenação do espaço bidimensional.

Além disto, a prática docente dessa professora deveria englobar uma série de atividades orais relacionadas com o desenvolvimento da habilidade de leitura. O desenvolvimento destas práticas, por envolverem apenas a oralidade, não é passível de registro. Para realizar uma leitura, algumas orientações orais são necessárias, entre outras, as de como segurar o livro corretamente no ato da leitura, como virar as páginas para encontrar a lição a ser lida e de como passar o livro a outro aluno.

O desenvolvimento dessas habilidades, eram previstas pelas professoras, como se pode constatar em um caderno

de planejamento de uma professora do ensino primário de Minas Gerais em 1932.

Evitar que o aluno adquira os seguintes hábitos:

a) Aproximar demasiadamente o livro dos olhos; b) mover a cabeça, em vez dos olhos, para seguir a leitura; c) apontar no livro com o dedo ou com o lápis e d) manter posição incorreta do corpo. (CADERNO da professora, 1932).

Era necessário, também ensinar a pronúncia correta, a entonação das frases, de acordo com as regras de pontuação: vírgula, ponto e vírgula, ponto, ponto de exclamação e de interrogação.

Enfim, a aquisição da leitura e da escrita, prescinde de uma gama variada de orientações feitas oralmente pela professora, tais como, orientação para a realização de exercícios orais ou na lousa; a exposição de conteúdos das mais diversas matérias, a explicação de como efetuar uma operação matemática; localização de acidentes geográficos, cidades e países nos mapas, fazer Ditados utilizando trechos de livros; promover exercícios, visando o desenvolvimento da memória dos alunos, tais como, fazer leituras de contos infantis ou contar uma história e solicitar que o aluno a reproduza em voz alta ou por escrito.

Os registros feitos nos cadernos pelo mesmo aluno no 2º, 3º e 4º anos do ensino primário, utilizados entre 1935-1937, guardam semelhança com os efetuados no ano anterior, no que se refere ao tipo de exercícios e avaliação. Naturalmente, os conteúdos estudados e os exercícios apresentam maiores níveis de complexidade. Os de língua portuguesa estavam centrados em Ditados, Composições, Redação de Cartas, entre elas de felicitações, solicitação de empréstimo de objetos e assim

por diante, além de exercícios de sinônimos, adjetivos, conjugação de verbos, análise gramatical e fraseologia. Os cadernos revelam que novos saberes eram ensinados uma vez que estão anotadas em suas páginas - Lições de História Natural, Lições de Geografia, pontos de História e de Física.

Estes registros permitem perceber que a partir do 3º ano não se buscava um ensino interdisciplinar, uma vez que os conteúdos das diferentes disciplinas eram estudados de forma estanque. Este aspecto é revelado principalmente pela prática de realização de provas escritas mensais das diferentes disciplinas que eram realizadas no próprio caderno. Nessas provas, as questões solicitadas eram, em geral, dissertativas. A prova de "Arithemetic" tinha uma única questão dissertativa, por exemplo, sobre Grandeza. As provas escritas de Geografia e as de História, História Natural, Física e Português, solicitavam que o aluno dissertasse sobre: Orografia, Colpografia e Nesografia do Paraná, a descoberta da América, Física e sua divisão, Barologia, Lei da queda dos corpos, Crânio e notações ortográficas.

As práticas docentes que pudemos desvelar pela análise destes cadernos revelam que a professora em questão era imbuída de sua responsabilidade social, se vinculava, se comprometia em realizar um trabalho significativo para a vida dos alunos. Suas práticas docentes eram pedagogicamente fundamentadas.

3 Os saberes ensinados, a difusão da ideologia e as práticas pedagógicas

O segundo conjunto de cadernos analisados é composto por 18 exemplares de cadernos de alunos do

4º ano primário no período de 1937 a 1940. Deste total, seis deles pertenceram a uma aluna de uma escola particular de Barbacena em Minas Gerais, dois do aluno do interior do Paraná e dez de um aluno de uma escola pública do interior paulista.

O governo Vargas e sua política educacional tiveram como matriz a ideia de um estado nacional totalitário inspirado no fascismo e um projeto educacional baseado no militarismo. A educação da infância e da juventude, inspirada na educação militar tinha por base o nacionalismo e por princípios a obediência, organização, respeito à ordem e às instituições. Pretendia também a homogeneização ideológica e cultural que engendraram novas práticas pedagógicas para a escola brasileira. No entanto, o estado autoritário sofreu reveses. No plano político e ideológico, os paulistas, por exemplo, chegaram a divergir do governo central, desenvolvendo políticas educacionais que, em muitos aspectos se diferenciavam da educação nacional.

Para este conjunto de cadernos, nossa análise incidirá não somente no sentido de revelar as atividades realizadas no interior da sala de aula, mas sobretudo, sobre os conteúdos representados nos cadernos relacionados à afirmação do nacionalismo e sobre o modo como foram trabalhados. Pretendemos indagar também como o governo Vargas se valeu do caderno escolar para difusão de sua ideologia.

Eles nos revelam que os conteúdos trabalhados davam espaço à formação do sentimento nacional de acordo com um quadro ideológico moderado; por outro lado, os registros neles contidos nos revelam um ensino que apostava num conjunto de competências instrumentais que deviam assegurar um domínio da Língua Portuguesa e da Matemática de acordo com as

exigências profissionais e cívicas mais comuns dessa época.

Como é natural, os conteúdos de natureza mais instrumental misturavam-se com os susceptíveis de servirem à causa nacionalista. Os estudos contemplavam a Matemática, a Língua Nacional, a Geografia, a História do Brasil e Conhecimentos Gerais. O modo como os conteúdos se vão sucedendo nos cadernos parecem revelar a sequência das tarefas. De qualquer modo, o conteúdo destes registros suscita muitas perguntas e deixa-nos o silêncio como resposta.

O depoimento de um dos alunos que preservou os cadernos que servem de fonte para este estudo ajuda-nos a compreender melhor o contexto e a dinâmica que ocasionou estes registros escolares. Segundo o ex-aluno da escola pública do interior de São Paulo, as aulas no Grupo Escolar Itararé, tinham a duração de quatro horas diárias, ministradas por uma única professora que ensinava todas as matérias, abordando-as ou requerendo exercícios em diferentes momentos. Por exemplo, nas aulas de Matemática, após uma preleção sobre o assunto, seguia-se a demonstração da resolução do problema no quadro negro para depois se passar à realização de exercícios por parte dos alunos (BARAQUETTI, 2007).

Havia, como mostram os cadernos, uma preocupação de tratar assuntos que deviam preparar para a vida pós-escolar. As aulas de redação privilegiavam a aprendizagem de requerimentos; cartas pessoais dirigidas para os amigos, debaixo de várias temáticas - convites, felicitações e pêsames; recibos comerciais e ofícios dirigindo-se para diferentes autoridades sobre vários assuntos. Os exercícios matemáticos versavam sobre quantidade, pesos e medidas métricas e de volume. Os temas dos exercícios, sob a forma de resolução de problemas, via de

regra, eram relacionados com as atividades comerciais envolvendo a compra e venda de produtos agrícolas, medidas de terrenos, etc. Não há dúvida as práticas pedagógicas pensadas para a escola primária brasileira tinham por objetivo preparar os alunos para o mundo do trabalho; que havia uma preocupação de dar ao ensino uma feição pragmática.

Voltando nosso olhar especificamente para o conjunto de cadernos do aluno do interior de São Paulo, observa-se que a dinâmica de ensino e aprendizagem não se restringia ao tempo e ao espaço da sala de aula. Durante as aulas, as anotações eram feitas nos cadernos de rascunho e depois, em casa, eram passadas a limpo num outro caderno. Da mesma forma, se alguns questionários e exercícios de cálculo e redação eram realizados em aula, a maioria deles era feito em casa. As lições para casa estendiam o tempo escolar para além do horário delimitado pela escola e tinham por objetivo a fixação e a verificação da aprendizagem. Mas estes trabalhos em casa também se justificavam por uma concepção pedagógica que valorizava a responsabilidade, a disciplina da vontade, a ocupação laboriosa, conforme as diretrizes educacionais nacionais. A escolarização devia instruir e formar um futuro adulto trabalhador e amante da Pátria.

Se os exercícios de português e de matemática pareciam ter um caráter mais instrumental, os conteúdos de Geografia e de História eram vistos como fundamentais à formação do cidadão numa sociedade que almejava construir a sua identidade. Constatamos que a disciplina História assumia grande importância para a formação da nação brasileira. Era preciso dar legitimidade ao poder republicano, tornava-se imperioso que com a língua e a história e, pela escola se construísse um patrimônio comum a todos os brasileiros. Deste modo, os conteúdos

iniciais dizem respeito a aspectos centrais à construção da identidade histórica do Brasil.

Em geral, os conteúdos históricos de acordo com os registros nos cadernos não fomentavam um nacionalismo sectário, antes buscavam fundar a homogeneização da sociedade com base nas qualidades das três raças. Comparando-se os textos sobre os índios, os africanos e os europeus registrados nos cadernos e os apresentados no livro de Rocha Pombo (1917), *Nossa Pátria*, percebe que este livro foi a fonte dos conteúdos estudados. Os textos dos cadernos são mais sucintos, denotando que as informações foram tratadas pelo professor, que utilizava uma linguagem menos elaborada.

Sob a ótica de Rocha Pombo (1917), os povos formadores da nação brasileira eram povos de bom caráter. Os índios eram apresentados como “Espertos e corajosos, mas desconfiados” e ainda, “hospitaleiros”. Relativamente à índole dos negros, o texto do caderno é bem eloquente sobre o modo como eles eram vistos naquela escola:

Em poucos anos, ficou a colônia repleta destes infelizes que eram escravizados e suportavam sofrimentos e privações. A tudo suportavam com resignação. Trabalhadores incansáveis, obedientes, mostravam pelos seus senhores provas de afeto e gratidão. Muitos fizeram pelo progresso do país hoje não são (aqui houve um equívoco do aluno, que deveria querer dizer: são livres) livres como todos nós. (CADERNO, 1938).

Não há dúvida que estamos em presença dum contexto educacional e de práticas pedagógicas que fugiam de tendências nacionalistas radicais. Muito embora de forma sucinta, caracteriza-se o índio com muitas qualidades positivas como a esperteza, a coragem, a hospitalidade

e descrevem-se os negros como laboriosos, obedientes, afetuosos. Esta maneira de caracterizar os formadores do povo brasileiro conduz a ver o povo brasileiro como possuidor de boas qualidades, uma vez que formada por europeus e por outros povos, todos de boa índole. Esta visão da formação do povo brasileiro representava uma das vertentes do pensamento nacional que não coincidia com o pensamento de boa parte da intelectualidade brasileira (VECHIA; LORENZ,2008). A ideia subjacente nesta perspectiva era a de ignorar as desigualdades, as diferentes identidades culturais, e construir uma mítica unidade como se toda a população fosse mestiça.

Esta era a concepção de pátria e o sentimento de nação que era trabalhado na escola do interior paulista, de acordo com os conteúdos dos cadernos que analisamos. O ensino da História concentrava-se em momentos que podiam contribuir para demonstrar essa vontade coletiva de afirmação da condição de ser brasileiro. Como é normal, ela era mais evidente perante o conflito com *Outro*, sobretudo, se esse *Outro* pudesse ser colocado fora da construção do sentimento de nação. Sendo a pátria terra dos antepassados, era conveniente mostrar esse esforço ao longo do tempo, mitificando-o, ignorando, as incongruências e as vicissitudes de um processo histórico. Eis a importância das narrativas registradas sobre a luta contra os invasores Franceses e os Holandeses.

Tendo expulsado os estrangeiros, os paulistas, passaram a procurar ouro e para isto, começaram a desbravar as matas, penetrando em vários pontos do território de domínio espanhol e os colonizaram. Daí a importância dos bandeirantes para a construção da identidade histórica do sentimento brasileiro, principalmente a partir duma perspectiva paulista. Os

textos dos cadernos revelam isso, conforme extrato de uma das lições:

As Bandeiras eram expedições de aventureiros, que se internavam pelo sertão à procura de pedras preciosas. Dirigidas por chefes de prestígio e de valor elas percorriam as matas em todas as direções, explorando vales, montanhas e rios, combatendo os selvagens, expulsando os conquistadores estrangeiros [...]. Aos bandeirantes paulistas deve-se a conquista exploração e povoamento de uma superfície de centenas de léguas do interior do país (CADERNO, 1938).

Desbravado o território, os Bandeirantes começaram a sentir a noção de serem os legítimos proprietários da terra. Dessa forma teria despertado o sentimento de *identidade* do povo brasileiro; passou-se a fazer a diferenciação do *Nós* e dos *Outros*, mesmo que este outro fosse o português. Enfim, o Brasil ainda era uma colônia e como tal era território de Portugal, mas agora era conveniente distinguir os portugueses que adotaram o solo brasileiro para viver e os que vinham do outro lado do Atlântico em busca de bens materiais. O conflito serviria, no entanto, para definir que o sentimento brasileiro se ligava à terra de nascença, àquele que se identificava só com aquele território. O texto do caderno, a seguir transcrito é um exemplo muito elucidativo do modo como a situação era apropriada para o objetivo em causa:

A notícia das riquezas descobertas pelos bandeirantes atraiu numerosos aventureiros para as minas e as primeiras amostras de ouro remetidas para Lisboa despertaram a cobiça dos Portugueses, que prontamente correram para aqui em grandes bandos, internando-se pelo sertão. As ricas minas de ouro, em Minas Gerais, cedo puzeram a desarmonia entre os paulistas e os

portugueses, por se julgarem os primeiros legítimos e únicos senhores do que haviam descoberto à custa de muito esforço e sacrifício, e por entenderem os segundos que as minas lhes pertenciam, por se acharem em terras do domínio português. A oposição paulista às pretensões portuguesas foi a causa de conflitos sangrentos [...] Estes conflitos receberam o nome de Guerra dos Emboabas, palavra esta que significa forasteiros ou homens ruins e que, em sinal de desprezo aplicada pelos paulistas aos portugueses. Vencidos nos primeiros encontros pelos paulistas [...] atacaram-nos mais tarde à traição, em Ouro Preto, passando os prisioneiros ao fio da espada. Esta vergonhosa vitória provocou em São Paulo, geral indignação e a afronta não chegou a ser vingada [...] porque o Governador nomeado, António de Albuquerque conseguiu acalmar os ânimos exaltados (CADERNO, 1938).

O sentimento de *brasilidade* construía-se a partir do conceito de Pátria ligada ao local de nascimento, mesmo que ambos, portugueses e muitos brasileiros, tivessem a cultura, a religião, a língua e ascendência comuns. Mas este patriotismo, não se afirmava em um nacionalismo militarista, assumido pela maioria dos políticos e intelectuais brasileiros. Não se pode esquecer que o Estado de São Paulo fez a Revolução Constitucionalista contra o regime Vargas. Sendo derrotado no campo de batalha, era de se esperar que não houvesse uma adesão aos ideais políticos e ideológicos do Estado Novo. Usando uma expressão de Certau (2001), sempre há espaço para a “liberdade gazeteira das práticas”, ou seja, sempre há espaço para invenções no e do cotidiano, e essa porosidade delas proporciona múltiplas reapropriações de seu enredo e de seu contexto⁶.

⁶ Para conhecer o sentido das práticas, é preciso adentrar no seu âmago, e este precisa ser buscado nos diálogos com as representações elaboradas de cada sujeito. (FRANCO, 2012, p. 164.).

Se dentro da sala de aula, o conteúdo formalmente ensinado ao aluno - aquele que foi registrado - não apresentava uma feição militarista, o nacionalismo pregado pelas autoridades educacionais e que deveria direcionar as práticas pedagógicas do ensino primário no país, não foi deixado de lado. A escola primária, segundo a ótica do nacionalismo vigente, era a instituição fundamental na obra de construção da nacionalidade, cabendo-lhe a tarefa de forjar na mente e no coração das crianças o sentimento de pertença à Nação e à Pátria Brasileiras.

Sendo assim, o governo se utilizou de um de seus dispositivos básicos para a difusão de sua ideologia nacionalista – os cadernos, através das imagens veiculadas em suas capas. Por ser um material que pertencia ao aluno, este o levava para casa, para fazer exercícios ou mesmo somente para guardá-lo, fazendo com que o conteúdo ideológico se fizesse sentir para além do espaço- tempo determinado oficialmente e para além do aluno.

Na década de 1930, foi amplamente utilizado pela população escolar, cadernos das marcas *Universitário* e *Avante* que traziam estampados na capa gravuras com motivos que exaltavam o nacionalismo. A capa de um caderno *Universitário*, utilizado em 1934, tinha estampado, como pano de fundo, uma bandeira nacional e em primeiro plano, um grupo de jovens que se dirigia à escola usando fardas ao estilo militar. A contra capa trazia estampada a esfinge da República do Brasil. Cadernos da marca *Avante* traziam estampados um grupo de jovens fardados como militares. O jovem que se destacava em primeiro plano na imagem, como que em uma atitude de vitória, empunhava na sua mão direita um fuzil e na esquerda a Bandeira Nacional desfraldada, era seguido por outros jovens que também transportavam fuzis em

suas mãos numa clara alusão aos Batalhões Escolares. As lombadas e outras partes dos cadernos eram decoradas nas cores verdes e amarelas, o que contribuía para sublinhar o tom nacionalista que se pretendia inculcar.

Sendo alvo de críticas, os batalhões foram substituídos pelo escotismo que se tornou uma prática pedagógica definida pela legislação educacional. No final dos anos de 1930, os cadernos *Avante* passaram a estampar em suas capas a representação de um Grupo de Escoteiros que avançava em direção a uma mata. O líder, empunhando uma Bandeira, era seguido pelos demais, num movimento de mobilização entusiástica. Não há dúvida que aquela imagem sublinhava a adesão do escotismo como um componente do currículo escolar. Um dos cadernos da marca *Progresso* estampava a figura de um escoteiro segurando a Bandeira Nacional e duas bandeirantes prestando homenagem ao pavilhão nacional.

Nas contracapas dos cadernos apresentavam-se o *Hymno Nacional* e o *Hymno à Bandeira Nacional* que diariamente se mostravam e deveriam merecer atenção. Os hinos patrióticos deviam ser cantados sempre com a música oficial e as poesias dos hinos deveriam ser explicitadas aos alunos, para que estes não se deixassem impressionar apenas pela música, mas também pela beleza das letras (KULMANN, 1919). O Hino Nacional devia ser sentido e fazer sentido. Para, além disso, em muitas escolas os alunos possuíam Cadernos de Hinos. Em um deles, pertencente a um aluno do 4º ano primário de uma escola pública de Minas Gerais, estão registrados trinta e um Hinos e canções de cunho patriótico: *Canto de Entrada, Manhã de Sol, Marcha do Atirador, Hino à Bandeira, Meu Brasil, Canção do Soldado*, além de outros. (CADERNO de Hinos, 1938). As capas e as contracapas dos cadernos, portanto, constituíam verdadeiro material

didático para o programa de História e Instrução Cívica do 4º ano de escolaridade.

Via de regra, na sala de aula preparava-se o conhecimento que devia sustentar o sentimento elaborado nos rituais cívicos dos espaços públicos. Os cadernos permitiam esta interlocução com o interior e o exterior da sala de aula. Nas referidas capas não vemos crianças em aula, vemos adolescentes no exterior, marchando entusiástica e ordenadamente. Mas a mensagem destinava-se a alunos e era para ser vista e lida em contexto escolar. Por sua vez, tudo isto devia provocar adesão sem reservas aos símbolos e aos rituais cívicos.

O projeto nacionalista brasileiro era também introjetado por meio de atividades cívicas sistemáticas conforme nos esclarece o depoimento do aluno que realizou os registros dos cadernos da escola paulista aqui analisados.

Todas as semanas nós hasteávamos a Bandeira Nacional na escola. A solenidade tinha uma hora de duração. Durante este tempo nós cantávamos todos os Hinos que sabíamos - o Hino Nacional, o Hino à Bandeira Nacional. Era muito bonito, todas as crianças ficavam emocionadas [...] E levando a mão ao peito acrescentou: Aquilo tocava o coração da gente. Naquele tempo a gente até brigava pelo Brasil. Se alguém falasse alguma coisa do Brasil! O nosso sangue fervia. A gente brigava mesmo. (BARAQUETTI, 2007).

Ele, contudo, tinha nascido no Líbano e vindo pequeno para o Brasil. Bem, no fundo, este é um cidadão brasileiro, porque foi sujeito à nacionalização pela escola num período muito particular. Quando foi solicitado que falasse sobre as atividades cívicas a que esteve sujeito comentou:

Nós fazíamos parte de um Grupo de Escoteiros. Todos tinham que participar. Nós usávamos uniformes, tínhamos estandarte. [...]. Quando tínhamos desfiles, nas datas comemorativas, puxa como era bonito. Todo mundo assistia e todos ficavam emocionados. Mas antes, nós sempre cantávamos os Hinos, aprendíamos a ter amor pelo Brasil (BARAQUETTI, 2007).

4 Considerações

Estas análises demonstram como podem ser lacunares os cadernos ou como a sua interpretação é complexa e pode, se analisada muito epidermicamente, conduzir a conclusões pouco rigorosas. As práticas pedagógicas e as docentes dos primeiros anos de escolarização devem ter sido muito mais complexas do que se pode depreender dos registros efetuados. Da mesma maneira, muito embora não registrado nos cadernos, na escola existia todo um aparato de inculcação de tipo militarista. O que se aprendia na aula ganhava outra ressonância quando enquadrado por este cerimonial semanal, pela força emocional dos desfiles comemorativos e pelas gravuras nas capas dos cadernos. Nestas escolas, como em tantas outras do Brasil e de outros países, muito do conhecimento era perpassado pelo sentimento que devia consolidar o Estado-Nação. A Pátria não podia constituir-se apenas como terra de nascimento. Ela tinha de envolver-se em sentimento e afirmar-se como uma vontade coletiva. A cultura devia ser uma amálgama do criado e sustentado intelectualmente com o entusiasmo da convicção militar. A Pátria constituía-se para os intelectuais e os políticos uma realidade indiscutível que necessitava atingir todos os que povoavam o Brasil. Ao Estado cabia organizar a difusão da cultura conveniente à necessária elaboração da identidade brasileira. Ora a escola, com suas práticas pedagógicas e

docentes, constituía um espaço especialmente adequado para a organização de uma educação sistemática sob a direção do Estado. Na medida do possível, é isso que mais caracteriza a política educativa brasileira no período em causa. As atividades educativas da escola pública do interior do Estado de São Paulo, frequentada por um dos autores dos cadernos analisados, demonstram bem a concretização desse esforço e a dinâmica de que se revestia.

Referências

- CERTEAU, M. A invenção do cotidiano: 1. *Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2001 (Originalmente publicado em língua francesa em 1980).
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.
- HÉBRARD, J. Por uma bibliografia das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França - séculos XIX e XX). *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- KUHLMANN, Guilherme. O civismo nas escolas. *Revista de Ensino*: São Paulo, 1919.
- VECHIA, Aricle & LORENZ, Karl. *Programas de ensino da escola secundária brasileira*. Curitiba: Ed. do Autor, 1998.
- MEDA, Juri, MONTINO, David, SANI, Roberto. *School Exercises Books: A Complex Source for a History of the Approach to School and Education in the 19th and 20th Centuries*. Florença: Polistampa, 2010.
- OLIVEIRA, Joselfredo Cercal. *Educadores Pontagrossenses*. Ponta Grossa. Edit. UEPG, 2002.

Fontes

- BARAQUETTI, Antônio. Entrevista concedida em julho de 2007 em Itararé. São Paulo.
- COLEÇÃO de Cadernos da escola publica primaria brasileira de 1943 a 1940.
- PARANÁ, Relatório da Secretaria Geral do Estado do Paraná. 1925,26. Curitiba: L. Mundial, 1926.
- PARANÁ. Discurso do paraninfo das professorandas do Instituto de Educação do Paraná. Em 30 de novembro de 1926.
- PARANÁ, Mensagens do governo do Estado do Paraná, 1935-19.

Práticas Pedagógicas e a Formação Socioespacial de Professores

Maria Cristina Borges da Silva

Introdução

No contexto de incertezas que o Brasil atravessa, e reconhecendo a importância da educação em todos os níveis e modalidades de ensino, e as numerosas fragilidades, apontadas por dados de pesquisas oficiais, se faz urgente e necessário discutir práticas pedagógicas que se alicerçam em pesquisas e se traduzam em reflexões, conceitos não fragmentados e conteúdos articulados com a prática social educativa de professores e estudantes, e que todos os envolvidos em processos, planos e programas educacionais, reconheçam a importância histórica de todas as áreas do conhecimento presentes na educação e, por conseguinte, na formação da sociedade brasileira.

Presenciamos no Brasil uma evolução geral, no que se refere ao acesso à educação, nos mais diversos níveis de ensino. Entretanto, ainda não conseguimos atingir uma ínfima parte do que é necessário, para que tenhamos uma educação pública de qualidade, significativa, transformadora e emancipadora para todos, dito de outra forma, o direito de ser educado considerando a intencionalidade das práticas pedagógicas e os avanços formalmente assegurados na Constituição Federal e aqueles efetivados por meio de programas e ações que marcaram o cenário das políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas. Infelizmente, o que tem se verificado,

é que ainda não se alcançou plenamente o que prescreve a lei.

O objetivo do texto é apresentar alguns dados oficiais e de pesquisa, refletir sobre práticas pedagógicas e analisar a importância dos aspectos socioespaciais da educação, considerando resultados de nossas pesquisas junto à professores em municípios da Região Metropolitana de Curitiba-PR.

Buscamos responder as seguintes questões: O letramento socioespacial é necessário? Como contribuir com a formação crítica, transformadora e emancipatória, sem que se conheça o lugar vivido e as relações desses com o mundo?

O texto está organizado da seguinte forma: num primeiro momento apresentamos alguns dados gerais sobre a educação no Brasil, no segundo momento, buscamos refletir sobre práticas pedagógicas e a função social do professor e na sequência apresentamos alguns dados e resultados de pesquisa que desenvolvemos com professores da rede municipal de ensino sobre conhecimento socioespacial. Por fim apresentamos algumas considerações.

Alguns dados e reflexões iniciais sobre Educação

Segundo o Mapa do Ensino Superior no Brasil, (2015¹), o número de Instituições de Ensino Superior (IES) esteve em constante ascensão nos últimos 13 anos. O número de matrículas no ensino superior no país também cresceu de forma significativa. Em 2013, por exemplo, eram 2.090 IES, sendo 106 federais, 119 estaduais e 76 municipais. Concluíram cursos superiores 991.010, e

¹ Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior – Semesp, (2015). Disponível em: <http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>

desse 238.107 são licenciados. (INEP, 2013)². Segundo o Censo da Educação Superior (2014), mais de um milhão de estudantes concluíram a educação superior. Entre 2013 e 2014, o número de concluintes na rede pública aumentou 5,4%, já na rede privada a variação foi um pouco menor, 3,1%. Em relação a 2003, o maior aumento percentual do número de concluintes em cursos de graduação se deu na rede privada com 118,7%, enquanto na pública esse crescimento foi de 39,6% no mesmo período.

A maior variação positiva registrada no número de concluintes entre 2003 e 2014 foi no grau Tecnológico (10 vezes mais). No mesmo período, os cursos de graduação de bacharelado aumentaram 89,9% e os de Licenciatura, 48,8%. Em 2014, os concluintes de Bacharelado corresponderam a 58,8% do total de concluintes em cursos de graduação, enquanto a Licenciatura teve uma participação de 21,1% e os tecnológicos 20,1%. (INEP, 2014). A Educação a Distância -EAD, tem favorecido o ingresso em licenciaturas EAD, e de acordo com o Censo da Educação Superior, 2014, "O típico aluno de cursos de graduação a distância está no grau de licenciatura. Na modalidade presencial, esse estudante cursa bacharelado". (INEP, 2014, p.3).

Essas disparidades verificadas entre os cursos tecnológicos, de bacharelado e as licenciaturas, se devem a inúmeras e complexas questões. Vale mencionar que entre elas estão, a desvalorização profissional e várias décadas de construção de representação social negativas, sobre o que é ser professor (a) no país. Na pesquisa realizada pela Fundação Lemann³, "Conselho

2 http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf.

3 Disponível em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/noticias/noticias/Paginas/Pesquisa-mostra-a-vis%C3%A3o-dos-professores-sobre-a-educ%C3%A7%C3%A3o-no-Brasil.aspx>

de Classe - A visão dos professores sobre a educação no Brasil", (2014), que contou com a participação de 1000 professores do ensino fundamental (I e II) da rede pública, aponta que: os professores se sentem desvalorizados enquanto profissional, e que a falta de reconhecimento social, não traz satisfação na sua atuação profissional, e sentem o descompasso financeiro frente a outros profissionais, especialmente em relação a outras áreas do conhecimento do funcionalismo público com curso superior e funcionários de empresas privadas com ensino superior, que possuem salários 74% e 72% respectivamente maiores. Os professores também sentem que suas opiniões não são consideradas, e apontam aspectos que seriam impactados positivamente, caso suas opiniões fossem levadas em consideração: para 67% melhorariam as condições de trabalho do professor, para 57% haveria melhor desempenho escolar dos estudantes, 59% apontam a valorização dos professores pela comunidade escolar. Para 52% haveria impacto na qualidade das aulas ministradas pelos professores, e 43% acreditam que haveria redução da repetência e evasão escolar. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2014)⁴.

Para Gatti, (2013), a valorização social dos professores passa por uma reconstrução sociocultural das representações sociais para que haja valorização da docência. Para a autora,

Mudar a representação dos cursos formadores de professores e da escola pública associa-se à possibilidade de mudanças nas representações sociais da docência. Mas essas mudanças só podem se

4 Embora haja muitas críticas sobre avaliação externas especialmente por instituições envolvidas com o setor empresarial, entendemos que os dados da pesquisa "Conselho de Classe - A visão dos professores sobre a educação no Brasil", (2014), por não classificar escolas, e tratar de dados sobre o que pensam os professores, são importantes para ilustrar o que outros pesquisadores brasileiros vem demonstrando sobre o cenário da valorização docente.

processar com mudanças concretas na realidade das escolas e nas condições de formação e do trabalho dos professores. Intenções não materializadas como novas ações, disposições e condições, não alteram conceitos cristalizados. (GATTI, 2013, p.158).

Quando analisamos os dados, publicados pelo Inaf⁵ (2016), relacionados ao Estudo sobre alfabetismo e mundo do trabalho, e os desafios sobre a valorização da docência, discutidos por Gatti (2013), a apreensão dos professores se justifica, uma vez que de uma amostra de 2002 pessoas, 27% foram consideradas analfabetas funcionais, sendo apenas 4% o que equivale a 88 participantes considerados analfabetos, 457 participantes, 23% foram classificados com alfabetização rudimentar.

Com alfabetização elementar foram 843, o que corresponde a 42%. Na classificação intermediário são 453, o que corresponde a 23%. Na classificação proficiente, apenas 161 participantes, o que equivale apenas a 8%.

Os dados revelam que, entre os que cursaram algum ano ou terminaram o ensino médio, que menos da metade (48%) atinge, no máximo, o grupo elementar, e 31% ficam no grupo intermediário e apenas 9% proficiente, ou seja, não demonstram restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais e resolvem problemas envolvendo múltiplas etapas, operações e informações.

Mas o que mais surpreendente, são os dados relacionados a educação superior, os quais, demonstram que a maioria de quem concluiu a educação superior permanece nos grupos elementar (32%) e no intermediário (42%), enquanto apenas 22% situam-se na condição

5 INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL - INAF - Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho, 2016. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ptbr/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/Inaf-2015---Alfabetismo-no-Mundo-do-Trabalho.aspx>

proficiente. O que significa que os que possuem nível superior completo, 74 % também foram considerados alfabetizados funcionalmente, ou seja, “não dominam plenamente a escrita e a leitura de textos mais longos e complexos” (INAF⁶ (2016)).

Assim, é significativa a proporção de pessoas que, mesmo tendo chegado ao ensino médio e à educação superior, por exemplo, não consegue alcançar o grupo mais alto da escala de alfabetismo.

Esses dados revelam uma realidade preocupante, na qual se faz necessário reconhecer o papel e a importância da educação formal, mesmo entendendo que estas não são as únicas responsáveis pelos processos educativos, e que estes abrangem distintos meios de aprendizagem. Entretanto, são as instituições de ensino, sem dúvida, o *locus* de formação de parcela significativa da sociedade brasileira, e os dados apontados pelo Inaf, (2016), dizem respeito também a função social do/da professor (a), as práticas de ensino e a qualidade social da Educação. No entanto, a qualidade da educação para Cury, (2014, p.1054), “depende de insumos pedagógicos, da formação inicial e continuada dos docentes, de planos de carreira e de salários atrativos”.

Deste modo, quando analisamos estes indicadores, entendemos que é cada vez mais necessário aprofundar os debates considerando a qualidade social da Educação, e as práticas docentes, especialmente se considerarmos também, que nas escolas públicas do Brasil, “200.816 Professores dão aulas em disciplinas nas quais não são

6 A amostra da pesquisa é estratificada com alocação proporcional à população brasileira em cada região do país. Dentro de cada uma das regiões, são selecionadas amostras probabilísticas em três estágios (sorteio de municípios e setores censitários, por meio do método Probabilidade Proporcional ao Tamanho) e seleção de pessoas a serem entrevistadas por cotas proporcionais segundo sexo, idade, escolaridade e condição de ocupação. O universo considerado é, portanto, a totalidade das pessoas jovens, adultas e idosas com idade entre 15 e 64 anos, residentes tanto de zonas rurais quanto urbanas do Brasil. (INAF,2016)

formados, isso equivale a 38,7% do total de 518.313 professores na rede”. Os dados estão no Censo Escolar de 2015 e foram divulgados em março de 2015. (EBC Agência Brasil⁷, 2015)

Dos dados apresentados, podemos considerar alguns aspectos. O primeiro é que ao se avaliar o ingresso no ensino superior, e sobre as avaliações da educação nacional, e ao comparar, com vinte anos atrás, sem dúvida houve avanços significativos, nos quais por exemplo, os dados do Inep, (2014), revelam que os “cursos de Licenciatura possuem o maior percentual de doutores entre todos os graus acadêmicos. Observa-se a mesma situação no regime de trabalho, com quase 70% das funções docentes trabalhando em tempo integral”. (INEP, 2014, p.14).

O segundo aspecto, é o papel que as avaliações externas podem ter para os diferentes municípios e escolas brasileiras, e a necessidade de conhecer e refletir sobre estes dados, de forma que sejam tomados como objeto de reflexão e desvelados em suas intencionalidades e espacialidades.

Por conseguinte, ainda se observa que apesar dos avanços em acesso e concluintes na educação nacional, ainda há pouca articulação entre os conteúdos das áreas e os aspectos pedagógicos. Assim como, a pouca importância dada as políticas para formação inicial e continuada de professores, que ao longo do tempo foi sendo dada as licenciaturas, o que impacta negativamente a qualidade da formação acadêmica e como consequência os resultados obtidos na educação básica e, portanto, a qualidade da educação. Cury, (2014, p.1054) aponta que qualidade “pode ser apontada como capacidade

para efetuar uma ação ou atingir uma certa finalidade”. Portanto para o autor

A qualidade não é a falta de acesso, não é o aligeiramento não é a carência de recursos e, sobretudo, não é a saída dos egressos sem o domínio daquilo que a LDB considera como formação comum (art. 22) e formação básica do cidadão (art. 32) e respectivos objetivos e finalidades (art. 32 e art. 35). (CURY, 2014, p.1054).

Em que pese os dados mencionados anteriormente, em relação ao acesso ao ensino superior, ainda há muito que se avançar, em todos os níveis e modalidade de ensino, sobretudo no que diz respeito aos conhecimentos sociais, que possibilitem novas oportunidades na vida e em especial, que estes conhecimentos possibilitem a tomada de decisões no cotidiano em que se vive, trabalha, constitui-se família, amigos, sonhos. Nada disso é possível sem se considerar o espaço, uma vez que consumimos e produzimos espaços ao longo de toda a nossa existência. Como já apontamos em Silva (2012, p.260), “o que importa é uma intencionalidade atuante, ou seja, a formação de uma consciência socioespacial, que se integra, com a reflexão e análise crítica do mundo, enquanto mundo complexo e espacializado”.

Práticas Educativas ou Práticas Pedagógicas? Reflexões sobre a função social do professor

O professor é um ator social, com uma função relacional e socialmente determinada e/ou encomendada como aponta Contreras, (2002, p. 78). Por meio de práticas críticas reflexivas e transformadoras, é capaz de contribuir para que seus alunos possam compreender

⁷ EBC Agência Brasil. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-03/quase-40-dos-professores-no-brasil-nao-tem-formacao-adequada> Acesso em: 29/03/2015.

a realidade, formar -se criticamente e intervir em seu cotidiano e no espaço vivenciado. Paulo Freire (2005, p.33) aponta que:

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora.

Assim, como mencionamos em Silva (2012), entendemos que a escola, juntamente com todos os atores nela envolvidos, é potencialmente o meio para vivência e ascensão, de práticas educativas/práticas pedagógicas, que possam refletir em uma educação capaz de ultrapassar o meio físico da escola e transcender a comunidade local e a sociedade em geral.

Antes de prosseguirmos, porém, é necessário refletir sobre se há diferenças entre práticas educativas e pedagógicas, uma vez que de modo geral são considerados sinônimos, ou se acredita que práticas pedagógicas ficam restritas a salas de aulas e que práticas educativas são mais amplas.

Franco (2009, p.38), discute esta questão, e relata que em seu grupo de trabalho “não havia consenso sobre o significado de prática pedagógica; será que é o mesmo que prática educativa? Onde uma difere de outra? O que dizem as pesquisas?” A referida autora descreve que foram muitos questionamentos, reflexões, seminários, leituras, discussões, e “assim em movimentos sempre cíclicos e aprofundados, a prática de refletir começa a ser uma exigência da convivência coletiva” (p.39), que influencia na organização e reorganização dos planejamentos. Para Franco, (2009), a prática pedagógica, não se atém a

sala de aula, aos procedimentos didáticos-metodológicos utilizados pelo professor, vai além.

Franco, (2016, p. 536), esclarece que “quando se fala de práticas educativas, faz referência a práticas que ocorrem para a concretização dos processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos.

Assim o ato de ensinar como prática social é transpassado por múltiplas relações e conexões complexas entre professores, pais, alunos, comunidade, organizações, instituições e pelos contextos socioespaciais em que se vive. É formado pela realidade cultural, crenças, tradições e valores que os docentes trazem consigo. É importante lembrar que o fazer docente estará sempre impregnado com as concepções de mundo, de vida e de existência dos sujeitos da prática. Desta forma, só a pesquisa contínua e criteriosa pode colocar o professor em processo de contextualização do ensinar/aprender, (Franco, 2013), e assim resignificar os saberes disciplinares.

Para discutirmos aprendizagem transformadora, se faz necessário considerar que as práticas pedagógicas que norteará todo o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos, que são utilizadas para ensinar e aprender qualquer disciplina. Ponderando como afirma Chervel, (1990) que “disciplinas são os motores da escolarização, [...] desde a história das construções escolares até a das políticas educacionais e dos corpos docentes”. Sendo assim, como afirma o autor “as disciplinas escolares intervêm igualmente na história cultural da sociedade”. (CHERVEL, 1990, p.23). No entanto, entendemos que esta intervenção ocorre de forma fragmentada e desigual, acarretando uma série de deficiências ao longo dos processos educativos.

Para Callegari, “desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, já se afigurava um diagnóstico que se tornaria recorrente até os dias de hoje: a Educação brasileira é fragmentária e desarticulada”. (CALLEGARI, 2015, p. 142). Por conseguinte, há falta de propostas mais objetivas, por parte de muitos educadores e escolas, o que muitas vezes pode impedir que o professor coloque em prática “o seu potencial criativo, inovador e encantador, tão necessários para estimular e garantir a aprendizagem dos estudantes”. (CALLEGARI, 2015, p. 144). Isso ocorre, segundo o autor, porque de modo geral os educadores e educandos brasileiros, desconhecem seus conteúdos, em especial sobre o que “diz respeito à sua estrutura conceitual e filosófica” (p. 141).

Para Moreira e Candau (2007), alguns conhecimentos historicamente têm sido vistos como os mais ‘importantes’ que outros, o que faz com que as vozes de docentes de determinadas disciplinas sejam ouvidas, nos Conselhos de Classe, com mais intensidade que as de docentes de outras disciplinas, deste modo, o processo de construção do conhecimento escolar sofre, inegavelmente, efeitos de relações de poder (MOREIRA e CANDAU, 2007). Assim, disciplinas como Educação Física, Geografia, História, Ciências, Artes e outras, ficam relegadas a segundo plano. Vários autores que apontam para estas questões, especialmente, quando as avaliações nacionais, se pautam especialmente na Língua Portuguesa e Matemática. O que certamente, reforça a invisibilidade e importância das outras áreas do conhecimento no âmbito escolar, e ainda se reflete na superficialidade com que esses conhecimentos são ensinados. Deste modo, “os ensinamentos dispensados nas escolas não transmitem nunca senão uma ínfima parte da experiência humana acumulada ao longo do tempo” (FORQUIN, 1992, p. 29).

Entendemos que, como afirma Callegari (2015), que não há aprendizados transformadores, especialmente na educação básica, sem que haja participação das várias áreas do conhecimento. “Não há aprendizado significativo de língua sem história e arte; não se aprende física sem filosofia; química, sem geografia; biologia, sem sociologia”. (CALLEGARI, 2015, p. 151).

Outro aspecto importante a ser destacado, é a dissociação entre os conhecimentos disciplinar e pedagógicos. Para Libâneo, (2015) essas questões estão relacionadas aos cursos de formação de professores, nos quais se “evidenciam que tal dissociação aparece com características muito diferentes quando se trata da licenciatura em pedagogia e das licenciaturas em conteúdos específicos”. Para o autor

Na licenciatura em pedagogia há supervalorização do conhecimento pedagógico geralmente não articulado aos conteúdos resultando numa formação demasiadamente genérica; nas demais licenciaturas prevalece o conhecimento disciplinar, de caráter transmissivo e quase sempre não vinculado à pedagogia, quando muito adotando uma didática meramente instrumental. (LIBÂNEO, 2015, p.3)

Estas questões relacionadas ao entendimento da necessidade dos conhecimentos disciplinar e filosóficos das áreas e conhecimento pedagógico, que se encontram dissociados nos cursos de formação, podem ilustrar as causas de formações e práticas pedagógicas pouco adequadas, tanto de professores especialistas, como de pedagogos.

Para Libâneo, (2015) “[...] a epistemologia das ciências ensinadas deve penetrar no âmago do trabalho pedagógico”, assim como, a especificidade dos

Quadro 1: Caracterização das Práticas Pedagógicas

conteúdos, e os “procedimentos investigativos da ciência que dão origem a esses conteúdos devem ser estruturantes do conhecimento pedagógico do conteúdo, junto com os aspectos psicopedagógicos e socioculturais”. (LIBÂNEO, 2015,19).

Para Franco (2015, p 605), as práticas pedagógicas devem se estruturar como interesses críticos das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens. As práticas pedagógicas dão sentidos às ações, e requerem planejamento científico, que visem a transformação da realidade social. (FRANCO, 2015).

Os princípios que organizam uma prática pedagógica segundo Franco (2015),

- a) *As práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados [...]*
- b) *As práticas pedagógicas caminham por entre resistências e desistências, em uma perspectiva dialética, pulsional, totalizante [...]*
- c) *As práticas pedagógicas trabalham com e na historicidade; implicam tomadas de decisões; de posições e se transformam pelas contradições [...]* (FRANCO, 2015, p.605, 606,607).

Deste modo, e a partir das discussões e diálogos com os autores mencionados, é possível caracterizar as práticas pedagógicas em práticas conservadoras e práticas críticas/emancipatórias. Como organizadas no quadro 1 (página ao lado).

Ao considerar o quadro, os dados apresentados e a qualidade da educação, podemos inferir que há sempre intencionalidade nas práticas que podem tanto treinar, disciplinar, domesticar, adestrar, como

Práticas Pedagógicas Conservadoras	Práticas Pedagógicas Críticas/Emancipatórias
Compromisso docente com as instituições de ensino, com a ordem. A construção do conhecimento é austero, rigoroso e controlador.	Compromisso social com a docência. Baseado no diálogo e na construção gradativa do conhecimento
Limita o desenvolvimento intelectual do docente ou do estudante. Não contribuem nem facilitam o potencial criativo. Atividades docentes seguem manuais previamente definidos.	Identifica e contribui para o potencial transformador dos professores e estudantes, como sujeitos intelectuais, capazes de produzir conhecimentos, participar de decisões, da gestão escolar.
Contribuem para as condições de opressão das instituições.	Contribuem para reflexões críticas, transformadoras, significativas e coletivas
Oprime, distorce, congela.	Forma, informa e transforma.
Aulas expositivas, desvinculada das outras áreas do conhecimento e da realidade dos alunos.	Aulas dialogadas, reflexivas, vinculadas as outras áreas do conhecimento e a realidade dos alunos
Variedade e quantidade de conceitos, informações, descontextualizados das práticas cotidianas, conhecimento como verdade incontestável.	Conceitos articulados e contextualizados, para desenvolvimento de práticas cotidianas, tomada de decisões, conhecimento busca contradições
Aprendizagem central é no professor (modelo) responsável pela transmissão das informações. Aluno sujeito passivo Mecânica, memorização, repetição sistemática de exercícios.	Aprendizagem é o elemento central. Aluno sujeito ativo. Relação de conhecimentos novos com os prévios Questionamentos, autonomia, construção de argumentos, criatividade,
Atividade docente: linear, previsível. Enfoque no indivíduo. Concepções tecnicistas Trabalho excessivamente repetitivo. Distante da pesquisa. Restrita a escola e a sala de aula	Atividade docente: Dinâmica, interação, respeito, diálogo, negociação Enfoque no coletivo – relações Trabalho inovador. Orienta pesquisas coletivas Ultrapassa a sala de aula e chega a comunidade/sociedade

Fonte: Leitura dos autores mencionados no texto. Quadro organizado pela autora.

transformar, emancipar, empoderar, qualificar, significar os aprendizados. Tudo depende, da “consciência crítica, da autonomia, e do empoderamento dos docentes, a tessitura coletiva das intencionalidades fará toda diferença no rumo dessas práticas”. (FRANCO, 2015, p.612)

As Práticas Pedagógicas e Aquisição de Conhecimentos Socioespaciais

Neste item, apresentaremos alguns dados relacionados a pesquisa que desenvolvemos em municípios da Região Metropolitana de Curitiba, com mais de trezentos professores, nas quais se buscou conhecer, qual o conhecimento socioespacial dos professores sobre os municípios em que vivem e lecionam para ensinar geografia no ensino fundamental I.

A pesquisa intitulada “Educação Socioespacial e Socioambiental nas Escolas Localizadas no campo da Região Metropolitana Norte de Curitiba”, por nós desenvolvida, é um subprojeto, da linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores”, e faz parte do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas da Universidade Tuiuti do Paraná (NUPECAMP/UTP), vinculado ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação. O objetivo da pesquisa é realizar uma análise da Educação Socioespacial, que propicie uma educação voltada para a realidade vivida, como sustenta Silva (2012).

São considerados na pesquisa quatorze municípios, da Região Metropolitana de Curitiba⁸, localizados ao norte da capital: Adrianópolis, Almirante Tamandaré,

⁸ A RMC, é formada por 29 municípios. Os 14 municípios estudados fazem parte do Núcleo Estadual de Educação da área Norte.

Bocaiúva do Sul, Campina Grande do Sul, Cerro Azul, Campo Magro, Colombo, Doutor Ulysses, Itaperuçu, Pinhais, Piraquara, Rio Branco do Sul, Quatro Barras e Tunas do Paraná.

Quando analisamos alguns dados dos municípios da área de estudo, sobre População, Áreas Urbanas/Rurais, Nível de Instrução e Ideb dos anos, 2011, 2013, 2015, nível de instrução e analfabetos maiores de 15 anos, podemos verificar, que os níveis de instrução da população, são baixos.

Os percentuais para a instrução, variam de 60% a mais de 70% da população, com apenas o ensino fundamental incompleto: Rio Branco do Sul (60%), Adrianópolis (64%), Itaperuçu (67%), Bocaiúva do Sul (70%), Cerro Azul (79%), Dr. Ulisses (78%) e Tunas do Paraná (75%). Vide tabela 1 (próxima página).

Em alguns municípios, são expressivos os percentuais de analfabetos maiores de 15 anos, como no caso dos municípios de Tunas, com 18,25%, Cerro Azul e Dr. Ulisses com 17,37% e 17,34% respectivamente, Adrianópolis 16,82%, Itaperuçu e Rio Branco do Sul com percentuais de 10,47% e 10,79%.

O Ideb também é baixo, e dos municípios estudados, apenas Pinhais atinge 6,3 e os que mais se aproximam deste valor são os municípios de Campina Grande do Sul e Quatro Barras com 5,7 no Ideb de 2015.

Ao analisarmos os dados para o nível superior completo, verificamos que de modo geral, não chegam a 5%, apenas dois municípios se destacam; Pinhais e Quatro Barras com 7,25% e de 6,75% respectivamente.

Verifica-se também que as áreas rurais de alguns desses municípios, concentram 118.662 habitantes, e são exatamente nos municípios que possuem maior área, produção e população rural, que foram fechadas o maior

Tabela 1 – Dados Municipais da área de estudo

MUNICÍPIOS POPULAÇÃO TOTAL	PERCENTUAL DE ÁREAS URBANAS E RURALS	ANALFABETOS % > 15 anos- (2014)	NÍVEL DE INSTRUÇÃO – 2014 - SUPLAN – MP/PR (2016)	IDEB MUNICIPAL	
				2015	META
População URBANA				2013	META
População RURAL				2011	META
ADRIANÓPOLIS 6.376	32% URBANO	16,82%		5,1	5,3
2.060				5,0	5,0
4.316	68% RURAL	45,3% Analfabetos Funcionais	64,46%-Fund. Incomp. 15,46%-Méd. Incomp. 15,44% Sup. Incomp. 2,48% - Sup. Comp. 2,16% - Indeterminado	5,1	4,7
ALMIRANTE TAMANDARÉ 103.204	44,63% URBANO	6,09%	55,65%- Fund.Incomp. 19,89% - Méd.Incomp. 19,62%- Sup. Incomp. 4,04%- Sup. Comp. 0,80% - Indeterminado	4,9	4,9
98.892				4,9	4,9
4.312	55,37% RURAL			4,3	4,9
BOCAÍÚVA DO SUL 10.987	46% URBANO	9,05%	69,91% -Fund.Incomp. 13,54% - Méd. Incomp. 13,14% - Sup. Incomp. 3,10% - Sup. Comp. 0,31% - Indeterminado	5,5	5,3
5.128					4,9
5.859	54% RURAL			4,3	4,9
CAMPINA GRANDE DO SUL 38.769	82,44 URBANO	6,28	53,33%-Fund. Incomp. 22,48% -Méd. Incomp. 20,10%-Sup.Incomp. 3,74% - Sup. Comp. 0,36%- Indeterminado	6,4	5,7
31.961					5,7
6.808	17,56% RURAL			5,2	5,1

Continuação da Tabela 1

CAMPO MAGRO 24.843	78,68 URBANO	6,17%	56,50% -Fund.Incomp. 20,49% -Méd. Incomp. 18,85%-Sup. Incomp. 3,17% - Sup.Incomp. 0,99% - Indeterminado	5,6	5,4
19.547					5,3
5.296	16,56% RURAL			5,1	4,8
CERRO AZUL 16.938	28,39% URBANO	17,73%	79,77% -Fund.Incomp. 10,82% -Méd. Incomp. 7,17% - Sup.Incomp. 1,71% - Sup.Completo 0,54% - Indeterminado	4,7	4,9
4.808				3,9	4,7
12.130	71,61% RURAL	47,8% Analfabetos Funcionais		4,0	4,4
COLOMBO 212.967	95,42% URBANO	4,65%	52,05% - Fund.Incomp. 22,46% - Méd. Incomp. 20,57% - Sup. Incomp. 4,31% - Sup. Completo 0,61% - Indeterminado	5,9	5,4
203.203				5,7	5,2
9.764	4,58 RURAL			4,6	4,9
DR. ULISSES 5.727	16,22% URBANO	17,34%	77,97% - Fund.Incomp. 15,78% - Méd. Incomp. 3,34% - Sup.Incompleto 1,67% - Sup. Completo 1,24% - Indeterminado	4,8	4,4
929		53,1% Analfabetos Funcionais		4,8	4,2
4.798	83,78% RURAL			4,3	4,9
ITAPERUÇU 23.887	83,54% URBANO	10,79%	67,22% - Fund.Incomp. 16,84% - Méd. Incomp. 13,59% - Sup.Incomp. 1,54% - Sup. Completo 0,80% - Indeterminado	4,9	4,5
19.956				4,7	4,2
3.931	16,55% RURAL			3,9	4,0

Continuação da Tabela 1

PINHAIS 117.008	100% URBANO	3,35%	45,23% - Fund.Incomp. 25,49% - Méd. Incomp. 21,25% - Sup.Incomp. 7,27% - Sup.Completo 0,77% - Indeterminado	5,9	6,3
117.008	0% RURAL			5,8	6,0
0				5,4	5,4
PIRAQUARA 93.207	28,39% URBANO	5,03%	55,44% - Fund.Incomp. 20,64% - Méd. Incomp. 19,48% - Sup. Incomp. 3,50% - Sup. Completo 0,93% - Indeterminado	5,2	5,3
45.738	81,23% RURAL			4,8	5,0
47.469				4,7	4,7
QUATRO BARRAS 19.851	90,38% URBANO	4,73%	45,96% - Fund.Incomp. 28,58% - Méd. Incomp. 17,71% - Sup. Incomp. 6,75% - Sup. Completo 1,00% - Indeterminado	5,8	5,7
17.941	9,62% RURAL			5,9	5,4
1.910				5,0	5,1
RIO BRANCO DO SUL 30.650	71,92% URBANO	10,47%	60,86% - Fund.Incomp. 18,91% - Méd. Incomp. 15,96% - Sup. Incomp. 3,52% - Sup. Completo 0,76% - Indeterminado	5,1	5,1
22.045	28,08% RURAL			4,7	4,7
8.605				4,7	4,4
TUNAS DO PARNÁ 6.256	44,63% URBANO	18,25%	75,18% - Fund.Incomp. 12,84% - Méd. Incomp. 9,11% - Sup. Incomp. 2,32% - Sup. Completo 0,55% - Indeterminado	4,4	4,2
2.792	55,37% RURAL			4,0	3,9
3.464				56,5% Analfabetos Funcionais	4,7
TOTAL 710.670					
592.008					
118.662					

Fonte: IBGE (2010), INEP (2015), SUPLAN-MP/PR, (2016). (Dados organizados pela autora).

número de escolas rurais, totalizando 80: Adrianópolis (18), Almirante Tamandaré (13), Bocaiuva do Sul (6), Campina Grande do Sul (3), Cerro Azul (5), Colombo (6), Piraquara (1), Rio Branco do Sul (8) e Tunas do Paraná (12). Estes dados são inquietantes, pois os piores resultados, estão nos municípios mais distantes com expressivas áreas rurais, e que não possuem limites com cidade polo Curitiba, o que significa para muitos moradores desses municípios isolamento social e segregação espacial. Por conseguinte, como nos lembra Santos (1996, p.194): O conhecimento possui papel de recurso no sistema capitalista, no qual, os detentores desse recurso competem vantajosamente com os que não dispõem dele.

Assim, o arcabouço teórico e metodológico busca uma análise socioespacial na educação, tomando como base práticas de ensino como a Totalidade Mundo, defendida por Straforini (2004), na qual busca a compreensão da realidade do mundo vivido, entendendo que é tênue a diferença entre o global e o local, pois estes estão em íntima proximidade. Deste modo, é necessário construir a visão sobre o lugar no mundo, e que aspecto do mundo se encontra em meu lugar. A Educação Socioespacial, como discutida por Silva (2012), visa superar a Geografia apenas dos conteúdos didáticos, deve ser capaz de extrapolar a sala de aula, desvelar e intervir no mundo vivido, considerando, os mais diversos aspectos da vida social, econômica, política, cultural, artística, ambiental, socioassistencial, entre outras do espaço em que se vive.

Por conseguinte, deve desenvolver aspectos do letramento socioespacial enquanto prática social, isto é, que os múltiplos letramentos possíveis que permeiam a formação de professores e das escolas enquanto espaços sociais, como apontam Macedo e Neves-Junior, (2016, p.70), envolvam “práticas comunicativas que variam de

acordo com as disciplinas e os gêneros discursivos em que se inscrevem, não podendo ser tratadas como práticas homogêneas”.

Alguns resultados da pesquisa, apontam que, mesmo sendo conteúdos obrigatórios do ensino de geografia no Ensino Fundamental I, em especial, nos 3º, 4º e 5º anos, o ponto de partida e de chegada dos estudos espaciais, deve ser sempre o lugar vivido. Entretanto, de modo geral, ainda há pouco letramento socioespacial para tratar dessas questões por parte dos professores. O que pode comprometer as práticas pedagógicas que se desejam críticas e emancipatórias.

Para Straforini, (2004, p.11), “nas series iniciais o ponto de partida deve ser sempre o imediato concreto ou o lugar, mas esse entendido como o ponto de encontro de lógicas locais e globais, longínquas e próximas”, é necessário compreender, como aponta o autor, “o sentido que se dá a esse ponto de partida” (p.14).

Verificamos por meio de pesquisa com 368 professores, que conceitos básicos e essenciais, relacionados ao ensino da área da Geografia, ainda não foram totalmente apropriados pelos professores, mesmo por aqueles que já atuam a mais de dez anos na educação municipal, e que o espaço geográfico, para a maioria dos professores, 298, tem um significado restrito, e muitas vezes, é utilizado apenas como localização. No entanto, tem significados mais profundos, e deve ser entendido, como espaço social e físico, que comportam regiões, territórios, paisagens e lugares. Fernandes, (2006), esclarece que

O espaço geográfico contém todos os tipos de espaços sociais produzidos pelas relações entre as pessoas, e entre estas e a natureza, que transformam o espaço geográfico, modificando a paisagem e construindo territórios, regiões e lugares. Portanto, a produção de

espaço acontece por intermédio das relações sociais no movimento da vida, da natureza e da artificialidade. O espaço social é uma dimensão do espaço geográfico [...]. (FERNANDES, 2006, p.32)

Outro aspecto importante a ser destacado, é a leitura e utilização de mapas municipais, gráficos, tabelas, dados municipais, entre outros, que possam contribuir para o entendimento da realidade e das contradições do lugar vivido, especialmente considerando, que a pesquisa, visa discutir questões socioespaciais e socioambientais, e que são contempladas nos documentos de área, assim como, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental de 2012, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de 2002, Diretrizes Curriculares para Educação em Direitos Humanos de 2012, entre outras.

Dos quatorze municípios analisados, encontramos, mapas municipais detalhados, com a divisão municipal, que retratam as áreas rurais e urbanas, as bacias hidrográficas, o uso do solo, entre outros, apenas em seis municípios. No entanto, estes mapas, não estão disponíveis nas salas de aulas, fazem parte do Plano Diretor Municipal. Nos outros oito municípios, os professores, quando nos mostram mapas municipais, apresentam a planta de arruamento das áreas urbanas, sem considerar as áreas rurais dos municípios.

Pesquisas revelam que professores, evitam trabalhar com conteúdo que se sentem menos à vontade. A título de exemplo, apresentamos atividades desenvolvidas com quarenta e cinco professores, que visavam discutir a Região Metropolitana de Curitiba, e aspectos municipais sobre questões socioambientais a partir do uso do solo e bacias hidrográficas, e solicitavam uma análise simples de legenda, descrição e considerações, sobre as

representações gráficas contidas nos mapas, que deveriam ser realizadas em grupo. Percebe-se a dificuldade e a pouca intimidade que a maioria dos professores têm com esses materiais. Sendo assim, questiona-se: como desenvolver práticas pedagógicas planejadas, significativas e transformadoras sem conhecimentos requeridos para tais práticas? Entendemos que estas questões só serão resolvidas a partir da pesquisa na formação inicial e continuada dos professores e da compreensão da dimensão socioespacial na educação, entendendo que o espaço é “o resultado concreto de um processo histórico, e nesse sentido ele possui uma dimensão real e física, ou como uma construção simbólica que associa sentido e ideia” (GOMES e CORRÊIA, 2000, p.335).

Considerações Finais

As análises destes dados, dizem muito sobre o histórico das políticas educacionais, ou melhor, sobre a falta delas, sobre os espaços vividos, e sobre como as populações dos pequenos municípios, em especial as populações rurais, que foram excluídas dos debates educacionais.

Em relação as avaliações externas há numerosas críticas, por serem alheias ao cotidiano escolar, e por contemplarem apenas língua portuguesa e matemática, sem considerar as outras áreas do conhecimento. Quem as defende, considera que podem servir para implementar políticas educacionais e práticas pedagógicas, a partir de seus resultados. Pesquisas apontam para a necessidade, requeridas por professores, de formação para orientar seu trabalho a partir dos resultados das avaliações externas. Assim, apesar de existirem pesquisas diversas, avaliações externas, leis, decretos, diretrizes e uma série de documentos oficiais, verifica-se resistências para

mudanças nas práticas. Para Franco (2015, p. 605), “A prática não muda por decretos ou por imposições. A prática pode mudar quando houver o envolvimento crítico e reflexivo dos sujeitos da prática”.

Quando comparamos, os dados da pesquisa, com os apresentados pelo Inaf (2014), Alfabetismo no Mundo do Trabalho, e do Indicador de Letramento Científico, e ainda cruzarmos os dados com os das avaliações externas, apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, podemos perceber, que ainda há muito a se avançar, especialmente se não aprendermos a ouvir mais as reivindicações e críticas dos professores. Especialmente os das redes municipais de ensino, ou quais sentem mais os efeitos das discontinuidades e instabilidades das políticas municipais.

Em municípios com baixos níveis de instrução básica, como os constatados na pesquisa, nas escolas, os professores muitas vezes não conseguem contar com o apoio dos pais no sentido de contribuir com as tarefas de ensino dos seus filhos. Nestas condições, as aulas podem se revestir “apenas de reprodução de discursos áridos, de manipulação de textos prontos, de ausência de diálogo criativo e de reflexão em processo deixam de ser práticas pedagógicas, perdem o sentido e a razão de ser para os alunos”. (FRANCO, 2015, p.613).

Para Cury, (2014, p.1065),

Se esta herança pesada do passado e o caráter necessário e atual de uma educação de qualidade, representados, de um lado, pelo não cumprimento das promessas contidas no ordenamento jurídico nacional e internacional, e de outro, pela urgência pedida pela sociedade em vista da qualidade, nasceram da ação dos homens de tantas gerações passadas, é da ação

consciente dos educadores de hoje que devem ser construídas as balizas de uma educação escolar que tenha a cidadania e os direitos humanos como pilares de sua realização

É necessário compreender que o que ocorre no espaço nos afeta, mesmo quando não conhecemos totalmente a área geográfica na qual estamos inseridos, somos em maior ou menor grau afetados por ela. Para Heidrich, (2010 p. 6), “podemos não conhecer diretamente toda a área geográfica na qual estamos inseridos, mas se tomamos conhecimento dela pela escola, se recebemos notícias pelos jornais, vamos assimilando uma ideia de que elas dizem respeito a nós”. Deste modo, quando o município, o estado, o país em que vivemos, é afetado por alguns acontecimentos ou fatos, toda a sociedade é afetada. A escola como espaço social e físico, que pertence a um dado território, é ou deveria ser “uma instituição que elabora a construção dessa compreensão – sobre a história e a geografia da sociedade da qual fazemos parte” (HEIDRICH, 2010 p. 6).

Ao entendermos estas questões, fica patente a necessidade de um letramento socioespacial, que permita práticas pedagógicas críticas, empoderadas e transformadoras da realidade, a partir da participação nos processos decisórios das escolas, das comunidades, dos municípios, dos estados e do país.

Referências

CALLEGARI, Cesar. O avesso do avesso ou uma base curricular para o Brasil. In *O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: educar para a equidade*. Organização Antônio Carlos Caruso Ronca, Luiz Roberto Alves. São Paulo Fundação Santillana, 2015.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. 1990. Teoria & Educação, 2, 177-229. Disponível em: https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod_resource/content/0/Leituras/CherVEL01.pdf

CONTRERAS, José. *A autonomia dos Professores*. Tradução de Sandra T. Valenzuela. São Paulo/BR: Cortez, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A qualidade da Educação Brasileira como Direito*. Educação Sociedade, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1053-1066, out.-dez., 2014.

GATTI, Bernadete A. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: O papel da avaliação participativa em um contexto institucional. In *O trabalho Docente: Avaliação, Valorização e Controvérsias*. Bernadete A. Gatti (Org.). – Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

GOMES, Paulo César da Costa, CORRÊA, Roberto Lobato. *Geografia: conceito e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

HEIDRICH, Álvaro Luiz. A abordagem territorial e a noção de representação – *Anais XVI encontro Nacional dos Geógrafos – Crise, práxis e autonomia: espaços de resistências e de esperanças*. Porto Alegre 2010. Disponível em www.agb.org.br/xvieng/arquivos/CDPROGXVIENG.pdf -

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -. *Estimativas populacionais para os municípios e para as Unidades da Federação*. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2015/estimativa_dou.shtml

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo da Educação Superior*, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_edu_cacao_superior_2013.pdf. (Acesso em 20/10/2015).

Instituto Paulo Montenegro. *Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho*, 2016. Indicador de Alfabetismo Funcional - INAF -. Disponível em:

<http://www.ipm.org.br/ptbr/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/Inaf-2015---Alfabetismo-no-Mundo-do-Trabalho.aspx> (16/06/2016).

FERNANDES, Mançano Bernardo – Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e Território como categorias essenciais. In MOLINA, C. MÔNICA, et al, 2006 – *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Disponível em www.nead.gov.br/portal/nead/publicacoes/download_orig_file?...id

FORQUIN, Jean Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicos sociais. In: *Teoria e Educação* n. 5, Porto Alegre, 1992, p 28-49.

_____. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p 167.

FUNDAÇÃO LEMANN, *Conselho de Classe - A visão dos professores sobre a educação no Brasil*, (2014). Disponível em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/noticias/noticias/Paginas/Pesquisa-mostra-a-vis%C3%A3o-dos-professores-sobre-a-educ%C3%A7%C3%A3o-no-Brasil.aspx>

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. *Caderno de Pedagogia Universitária* 10. Pró-Reitoria de Graduação - Universidade de São Paulo, 2009. Rua da Reitoria, 109 – Térreo. Disponível em: http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_10_PAE.pdf

_____. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior? *Práxis Educacional Vitória da Conquista* v. 9, n. 15 p. 147-166 jul./dez. 2013. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/1947>

_____. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>

_____. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812016000300534&lng=pt&nrm=i

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 28ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, Ahead of print, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/2015nahead/2175-6236-edreal-46132.pdf>

MACEDO, Maria do Socorro Alencar NEVES-JUNIOR, Bernardino. Letramento acadêmico em um curso de Geografia: uma perspectiva etnográfica. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 97, n. 245, p. 68-81, jan./abr. 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. [Antônio Flávio

Barbosa Moreira, Vera Maria Candau]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

SINDICATO DAS MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR – SEMESP, (2015). *Mapa do Ensino Superior no Brasil*, (2015). Disponível em: <http://convergencia.com.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>. Acesso em 25/11/2015.

SILVA, Maria Cristina Borges da. *As redes de representações socioespaciais na região cárstica curitibana*. 290 fls. 2012. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/36792/R%20-%20T%20-%20MARIACRISTINA%20BORGES%20DA%20SILVA.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Subprocuradoria-Geral de Justiça para Assuntos de Planejamento Institucional – SUPLAN. Perfil e Indicadores municipais. Disponível em: <http://www.planejamento.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=2484>

STRAFORINI, Rafael. *O desafio da totalidade mundo nas séries iniciais*. São Paulo: Ed. Annablume, 2004.

TOKARNIA, Mariana. EBC Agência Brasil. *Quase 40% dos professores no Brasil não têm formação adequada*. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-03/quase-40-dos-professores-no-brasil-nao-tem-formacao-adequada> Acesso em: 29/03/2015.

Sobre os autores

António Gomes Ferreira

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra. Professor e Diretor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCE) da mesma universidade. Coordenador do Grupo de Políticas Educativas e Dinâmicas Educacionais (GRUPOEDE) do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) da Universidade de Coimbra. Tem sido coordenador de vários cursos, nomeadamente do Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional e do Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. E-mail: antonio@fpce.uc.pt

Ariclê Vechia

Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo e Pós-doutorado em História Comparada da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Possui Licenciatura em História e Mestrado em Educação na área de Currículo pela Universidade Federal do Paraná. Possui experiência na área das Práticas Pedagógicas e em História da Educação; desenvolve pesquisas, principalmente, sob os seguintes temas: práticas pedagógicas contemporâneas, história comparada da educação, história das instituições escolares e da cultura escolar, história do ensino secundário e história da educação dos imigrantes no Brasil. E-mail: arikele@gmail.com

Beatriz Gomes Nadal

Doutora em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica - PUC-SP. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG - PR, instituição na qual também se graduou em Pedagogia. Professora Adjunta do Departamento de Pedagogia na UEPG. Pesquisadora das áreas de política e gestão educacional, cultura e organização escolar e formação de professores. E-mail: beatrizgnadal@gmail.com

Iêda Viana

Doutora em Educação e mestre em História Social pela Universidade Federal do Paraná. Tem experiência na área de Educação e História, com ênfase em História e historiografia da educação; Fundamentos de prática pedagógica; Memória e gestão documental; Instituições, intelectuais e cultura escolar; Ensino de História; Arquivos e fontes escolares. E-mail: ieda@bighost.com.br

Maria Antônia Souza

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Graduada em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP. Bacharel em Direito pela Universidade Tuiuti do Paraná. Professora Associada C na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). É professora Adjunta da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Coordena o Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação. Desenvolve pesquisas sobre movimentos sociais e educação do campo. Tem artigos, livros e capítulos de livros publicados versando sobre o tema movimentos sociais, educação do campo e pesquisa em educação. É bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq, nível 1C. E-mail: maria.antoniam@pq.cnpq.br

Maria Arlete Rosa

Doutora e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica PUC – SP. Pós Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná. Graduada em Matemática pela Universidade Federal do Paraná e Pedagogia pela Universidade Tuiuti do Paraná. Desenvolve pesquisas sobre práticas educativas de sustentabilidade e educação ambiental na cidade e no campo. Professora e vice coordenadora do Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado da Universidade Tuiuti do Paraná. Autora de livros, capítulos e artigos sobre educação socioambiental, cidadania e participação social. E-mail: mariaarleterosa@gmail.com

Maria Cristina Borges da Silva

Doutora em Geografia, Mestre em Ciências Agrárias, Graduada em Geografia (licenciatura e bacharel) pela Universidade Federal do Paraná. Especialização em Espaço, Sociedade e Meio Ambiente, pelo Instituto Brasileiro de Pós-graduação e Extensão - IBEPEX. Desenvolve pesquisas sobre Educação Ambiental e Educação Socioambiental. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas Educacionais - NEPE vinculado ao Curso de Pedagogia da Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: mariacrisbs@gmail.com

Susane Martins Lopes Garrido

Doutora em Informática na Educação (com ênfase em Neurocognição) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Graduada em Química (Bacharelado e Licenciatura) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Desenvolve pesquisas sobre os Processos de Gestão e de Políticas Públicas em Educação a Distância Superior, e os Processos neurocognitivos inclusos em atividades digitais e virtuais. E-mail: susanelg@gmail.com



EDITORAÇÃO
CIENTÍFICA