

PEDAGOGIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS

Pedagogy and intercultural teaching practices

Maria Amélia Santoro Franco

Universidade Católica de Santos

Resumo: O presente artigo agrega diferentes pesquisas realizadas pela autora, em espaços públicos de educação básica e persegue a questão: que contornos epistemológicos e práticos precisam ser perseguidos na prática didática, de forma a dar sustentação à utopia *comeniana* de ensinar tudo a todos? Analisa os contornos da prática didática e da prática pedagógica, reafirmando a indissociabilidade entre a pedagogia e a didática e conclui pela necessidade de uma didática intercultural que, através de sua prática, crie espaços para a negociação cultural, enfrentando os desafios da assimetria intrínseca aos processos de ensino e que caminhe na direção de um projeto educativo, onde as diferenças de toda ordem estejam continuamente e dialeticamente articuladas, criando frutíferas novas totalidades.

Palavras-chave: Didática. Pedagogia. Prática docente. Práticas pedagógicas interculturais.

Abstract: This article gathers different research projects conducted by the author in public spaces of basic education and addresses the following question: what practical and epistemological outlines must be pursued in teaching to support the *comenian* utopia of teaching everything to everyone? It analyzes the outlines of methodological practice and pedagogical practice, reaffirming the indistinction between pedagogy and didactics, and concludes that intercultural teaching methodologies are needed to create spaces for cultural negotiation through their practice, facing the challenges of asymmetry intrinsic to teaching processes and moving towards a educational project in which all sorts of differences are continuously and dialectally related, creating new thriving totalities.

Keywords: Teaching methodologies. Pedagogy. Teaching practice. Intercultural teaching practices.

Introdução

Reitero neste artigo a questão central da Didática, vinculada à grande pergunta e proposta de Comenius: como ensinar tudo a todos? Já pesquisei as lógicas que tecem o raciocínio didático e a prática pedagógica e pode-se reafirmar que a lógica da Didática é a lógica da produção da aprendizagem (nos alunos) a partir de processos de ensino previamente planejados.

Quando falo de Didática sou conduzida a focar o ensino escolar, o ensino instigado a partir da escola; um ensino que, desta forma, é um ensino que solicita planejamento. No entanto, cada vez mais, sabe a Didática que, ao planejar o ensino, espera-se uma determinada aprendizagem. Ou seja, planeja-se o ensino na intencionalidade da aprendizagem futura do aluno. No entanto, o grande desafio da Didática tem sido a impossibilidade de controle ou previsão da qualidade e da especificidade das aprendizagens que decorrem de determinadas situações de ensino. Já dizia Sócrates: *o ensino é sempre mais que o ensino!*

A questão de Comenius, que reverbera na questão da Didática atual, é extremamente contraditória e instigante. Instigante porque o planejamento do ensino, por mais eficiente que seja, não poderá controlar a imensidão de possibilidades das aprendizagens decorrentes, e essas aprendizagens serão a base do próximo passo do ensino bem planejado!

Contraditória, uma vez que na lógica da Didática parece haver uma dissonância básica: 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. Não são imediatas, não são previsíveis, ocorrem por interpretação do sujeito, dos sentidos criados, das circunstâncias atuais e antigas, enfim: não há correlação direta entre ensino e aprendizagem. Quase que se pode dizer que as aprendizagens ocorrem sempre para além ou para além do planejado; ocorrem nos caminhos tortuosos, lentos, dinâmicos das trajetórias dos sujeitos.... Radicalizando essa posição Deleuze, afirma, em *Diferença e Repetição* (2006, p. 237), que não é possível saber e controlar como alguém aprende

As aprendizagens ocorrem entre os múltiplos ensinamentos que estão presentes, inevitavelmente, na vida das pessoas e que competem ou potencializam o ensino escolar. Há sempre concomitâncias de ensino. Aí está o desafio da Didática hoje:

tornar o ensino escolar tão desejável e vigoroso quanto outros “ensinos”, que invadem a vida dos alunos e, além disso, tem a Didática o desafio de compatibilizar esses “ensinos”, potencializá-los, dialogar com eles; o ensino escolar precisa, com a intervenção da Didática, tornar-se uma prática que se constitui em *foradentrofora* da *escolavida*.

Apesar dessas características e das dificuldades em mediar o ensino com as condições de não controle da aprendizagem, ainda assim, não acredito na Pedagogia Anarquista, em seu amplo sentido. Considero que as relações entre professor, aluno, currículo e escolas são relações que impõem uma convivência, tensional e contraditória, entre o sujeito que aprende e o professor que se organiza e prepara as condições para ensinar. Basta imaginar o professor como desencadeador de processos de aprendizagem e “acompanhador” das possibilidades múltiplas de retorno de sua ação, para perceber que o processo desencadeado que produz novas aprendizagens, as previstas e outras não previstas; as desejadas e as não desejadas, enfim, como a vida, o que decorre da ação de um bom ensino serão sempre situações imponderáveis! O importante é acompanhar, vigiar, recompor e readequar o planejado inicial. Essa dinâmica que vai do desencadear nos alunos, de situações desafiadoras, intrigantes, exigentes e os retornos que os alunos produzem, misturando vida, experiência atual e interpretações dos desafios postos, essa é a marca da identidade do processo ensino-aprendizagem, visto em sua complexidade e amplitude.

Assim cabe à Didática planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem. Ou melhor, caminhar no meio de processos que ocorrem para além dela, de forma a garantir o ensino de conteúdos e práticas que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno e, através deste processo, disponibilizar mecanismos nos sujeitos, que poderão qualificar/redirecionar as novas aprendizagens para além da escola. Caberá à Didática saber recolher como ingredientes do ensino, essas aprendizagens, de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporar na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se considera necessário para o momento pedagógico do aluno.

Sabe-se da circunstancialidade dos conteúdos de aprendizagem que são considerados em um determinado momento pedagógico. No entanto, a expectativa é a de que esta seleção de práticas seja cada vez mais ampliada e qualitativamente diferenciada, de forma que o ensino seja cada vez mais ensino/leitura do mundo e cada vez menos ensino/informações do mundo.

Quais práticas pedagógicas possibilitarão à Didática dar conta da complexidade da tarefa de ensinar em meio a redes educativas cada vez mais tecidas e

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

Práticas Pedagógicas

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

Sim, próximas, mutuamente articuladas, no entanto, com especificidades diferentes. Pode-se afirmar que a educação, epistemologicamente falando, é o objeto de estudo da Pedagogia; já, ontologicamente, pode-se afirmar que a educação é vista como um conjunto de práticas sociais que atuam e influenciam a vida dos sujeitos, de modo amplo, difuso e imprevisível. Já a Pedagogia pode ser considerada como sendo uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais. Digamos que a pedagogia impõe um filtro de significado à multiplicidade de práticas que ocorrem na vida das pessoas. Digo para alunos iniciantes: a educação realiza-se no atacado; já a Pedagogia realiza-se no varejo.... A diferença é de foco, de abrangência e de significado.

Na realidade, pode-se afirmar que a Pedagogia realiza um filtro nas influências sociais que, em totalidade, atuam sobre uma geração. Essa filtragem é estabelecida por instituições sociais com fins educativos: a família e a escola, especificamente. Houve tempos em que a igreja também exercia esse forte papel. No entanto, desde o final do século XX temos percebido o esvaziamento das funções sociais pedagógicas destas instituições. Esta filtragem, que é o mecanismo utilizado pela ação pedagógica, é na realidade um processo de regulação, um processo educativo.

Reafirmo a Pedagogia, como prática social, oferecendo uma direção de sentido às práticas que ocorrem na sociedade. Daí o caráter eminentemente político da Pedagogia. Ela impõe/propõe/indica uma direção de sentido. Processos vinculados à mídia, TV, redes sociais online, internet passam a ser, neste atual século, as grandes influências educacionais sobre as novas gerações, competindo com as escolas em desigualdade de condições. A escola e suas práticas pedagógicas têm tido

dificuldades em mediar e potencializar tais alcances. O *que/como* pode a Pedagogia mediar tais influências? Como transformar tais influências em processos educativos? A grande questão atual da Pedagogia: como educar/formar mediando tantas influências educacionais? Essa questão nos alerta para a complexidade das práticas pedagógicas e para o grande desafio posto à Didática: como trazer à escola essa multiplicidade de influências e trabalhar pedagogicamente a partir delas?

Reafirmando o conceito de práticas pedagógicas considero-as práticas que se organizam intencionalmente para atender determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesta perspectiva é que as práticas pedagógicas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advém de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou ainda, por imposição. Por certo essas formas de concretização das práticas produziram faces diferentes para a perspectiva científica da Pedagogia!ⁱ

Vou começar a citar algum exemplo na tentativa de explicitar o conceito de prática pedagógica: entrevistei algumas professoras alfabetizadoras, buscando compreender como organizavam suas práticas docentes em relação aos procedimentos didáticos de alfabetização infantil. Percebi, nestas entrevistas, que a grande questão eram as práticas que mediavam o processo. Era comum afirmarem que tais práticas variavam de escola para escola e condicionavam o processo didático. Realçavam que ainda não há consenso em relação à idade/fase em que a criança deve iniciar formalmente esse processo. Mais precocemente como querem alguns, só após os sete anos como pensam outros? Outras questões referiam-se a fundamentos epistemológicos do processo: alfabetização ou letramento?ⁱⁱ Cartilhas ou livros de alfabetização? Sabe-se que o letramento requer um contexto de leitura, materiais variados, círculos de conversas e diálogos. Nem sempre as professoras possuíam controle sobre esses aspectos que impactavam diretamente suas práticas. Trago esse exemplo para realçar que a prática pedagógica de alfabetização convive com decisões que antecedem a prática de sala de aula, tais como: que enfoque epistemológico utilizar? Quais serão os materiais didáticos de suporte? Que métodos priorizar? Percebe-se que há decisões que extrapolam/transcendem a sala de aula. A prática de letramento supõe um esforço familiar e social para vivência de práticas de leitura de mundo; a escola sozinha não pode inserir o aluno no universo letrado, no contexto e no gosto da leitura e escrita; é preciso a adesão de pais, de outras entidades sociais do bairro; valorização pela mídia; participação coletiva de outras disciplinas escolares etc.

Reafirmando, quando me refiro a práticas pedagógicas de alfabetização, preciso considerar a confluência de muitos fatores que irão, de uma forma ou outra, repercutir na ação docente. Há decisões em todo processo: como trabalhar com a

criança que caminha em um ritmo diferenciado; como produzir processos de inclusão na sala de aula? Como lidar com a criança desinteressada/ como incluir os pais no processo? Uma vez que estudos indicam que a presença interessada dos pais alavanca o interesse pela leitura.

Ou seja, uma prática pedagógica é formada por um conjunto complexo e multifatorial. O professor em sala de aula exerce-se a partir de decisões já tomadas, ou não; a partir de convicções já estruturadas, ou não. Realço que, por ser expansiva; por “infiltrar-se” na cultura de forma a estruturar sua legitimação, por aninhar-se em práticas já existentes, as práticas pedagógicas requerem adesão, negociação e, em alguns casos, imposição. No caso, a obrigatoriedade de encaminhar crianças à escola, além de adesão, na maioria dos casos, ocorre também por imposição. A escolha, pelos pais, de determinadas escolas, em detrimento de outras, deve-se a escolhas de decisões deste tipo: alguns pais preferem colocar a criança na escola X porque lá a alfabetização inicia-se logo depois dos 4 anos de idade; outros preferem a escola Y, onde a alfabetização é tardia em relação à anterior. São escolhas, muitas vezes adesões a alguma proposta pedagógica; outras vezes, tais adesões envolvem negociações e acertos mútuos. No caso de escolas públicas nota-se, na maioria das vezes, imposição de propostas pedagógicas, apesar de honrosas escolas que trabalham muito bem o planejamento participativo.

Decisões, princípios, ideologias, estratégias.... São ingredientes estruturantes das práticas pedagógicas. Assim afirmo: tais práticas só podem ser percebidas e compreendidas na perspectiva da totalidade.

Percebe-se a necessidade de que as práticas pedagógicas explicitem sua intencionalidade e dialoguem com os coletivos sobre os quais atua. Práticas pedagógicas impostas, sem tais explicitações, tendem a ser superficialmente absorvidas, sem adesão do grupo que as protagoniza. Analisemos outro exemplo de pesquisa que realizei (FRANCO, 2008) na tentativa de compreender como os professores estavam significando a obrigatoriedade de não reprovação das crianças de primeiro ciclo nas escolas estaduais paulistas, quando da implantação do projeto de *progressão continuada*.ⁱⁱⁱ Pois bem: estamos nos referindo a práticas pedagógicas de avaliação. Práticas históricas, vinculadas a uma história profissional que implicam relações de identidade, de poder, de autonomia. No entanto, tais práticas não ocorrem de pronto nas salas de aula. Elas estão vinculadas a solicitações de políticas educacionais oficiais, a delimitações das instituições de ensino, das circunstâncias onde a instituição se insere: escola pública? Escola particular? Escola para que classe social? Além de se vincularem também às especificidades e circunstâncias do trabalho docente.

Lembro-me de uma professora, Leonilde, que me disse: *Meus alunos aprendem, gosto de trabalhar com eles, poucos deles não obtém êxito e são reprovados. Não quero e não gosto de reprovar. Mas essa medida humilha os professores, tira de nós o ato de avaliar, sinto como uma invasão no nosso saber fazer.....* Sim, Leonilde tem razão! Uma nova prática pedagógica, não suficientemente discutida com o coletivo, impõe uma mudança no modo como cada professor estava lidando com sua tarefa. Nesta mesma ocasião, outra professora, Edwirges, dizia: *tudo seria ótimo se a escola tivesse a infraestrutura pedagógica para acompanhamento das crianças em defasagem de aprendizagem!!!! Precisamos de um novo espaço/tempo pedagógico para acompanhá-las em tempo integral.* Também esta professora está coberta de razão.

Além disso, há uma história das práticas, culturalmente e socialmente engendradas, o que produz expectativas de papel e representações sociais variadas; há uma história da profissão, do papel social do professor, o que delimita poderes e perspectivas no exercício do ser e estar na profissão. Neste cenário de tantas práticas e culturas aninhadas, que criam e criaram um *ethos profissional*, como mudar as práticas por decreto? Como dizer que doravante a profissão professor perderá uma instância essencial de sua atividade? Deliberar sobre princípios, métodos, perspectivas e intencionalidades do processo de avaliação da aprendizagem passa a não ser mais da competência do docente, nem do coletivo dos docentes, nem das orientações das teorias pedagógicas; outros interesses, não explícitos, comandam a organização de novas práticas pedagógicas.

No entanto, sabe-se, conforme realça Certeau (2001) que as práticas nunca são reflexos de imposições; elas reagem, respondem, falam e transgridem. Assim os professores transformam suas práticas anteriores, criam artimanhas e táticas para adaptarem-se às novas circunstâncias. Neste processo criam-se satisfações e insatisfações.

Se, como dissemos acima, as práticas pedagógicas são práticas que se constroem para organizar determinadas expectativas de um grupo social, pergunto: que expectativas estão postas nas alterações impostas ao processo avaliativo^{iv}, que ocorreu sem a adesão de professores, de pais, talvez mesmo de alunos? Pois bem, são práticas que se impõem, sem negociações, sem adesões. Continuam sendo práticas pedagógicas? Sim, porque impostas, sim, apesar da não explicitude de suas intencionalidades; sim, produzirão alterações na cultura da prática docente, no ambiente das salas de aula, nas representações sociais do sentido de escola, do sentido de aprendizagem e do sentido das avaliações.

Os professores reagirão, criarão artimanhas para conviver com a situação, mas isso não é suficiente! É preciso saber o rumo que toma essa reorganização das práticas, uma vez que, em situação de insatisfação profissional, podem-se produzir

efeitos não desejáveis para a escola, para a educação das crianças. Quero realçar que esse professor que, a princípio parece apático, pode ser, na realidade um professor reagindo, criando formas e meios de fazer diferente. Pode-se acreditar que há sempre tensões entre o imposto que se institui e o vivido no cotidiano e que, neste espaço de contradição, se há desânimo, há também esperanças!

Analiso esses exemplos para comentar o caráter das práticas pedagógicas: 1) adentram na cultura escolar; expandem-se na cultura social e modificam-na; 2) pressupõem um coletivo composto por adesão/negociação ou imposição; 3) expressam interesses explícitos ou disfarçados; 4) demonstram a qualidade dos processos educativos de uma sociedade; marcando uma intervenção nos processos educacionais mais espontaneístas e ainda, 5) as práticas pedagógicas condicionam e instituem as práticas docentes. Pode-se afirmar que as práticas docentes não se transformam de dentro das salas de aula para fora; mas, ao contrário, pelas práticas pedagógicas, as práticas docentes podem ser transformadas, para melhor ou para pior. A sala de aula organiza-se pela teia de práticas pedagógicas que a envolve e com ela dialoga.

Prática Docente e Prática Pedagógica

A questão mais recorrente que me fazem por ocasião de cursos e palestras refere-se à seguinte dúvida: toda prática docente é prática pedagógica? Minha resposta é a seguinte: nem sempre!

A prática docente é uma prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim realço que um professor que sabe qual é o sentido de sua aula frente à formação do aluno; que sabe como sua aula integra e expande a formação deste aluno; quando esse docente tem a consciência do significado de sua ação, tenho percebido que este professor age diferente: ele dialoga com a necessidade do aluno; ele insiste na aprendizagem do aluno; ele acompanha o interesse do aluno; ele faz questão de produzir aquele aprendizado; ele acredita que este aprendizado será importante para o aluno.

Investiguei onze anos em uma escola pública^v, observando as salas de aula e a prática docente. Realizei muitas pesquisas-ações, buscando compreender o sentido que o professor atribuía à sua prática e posso afirmar: o professor que está imbuído de sua responsabilidade social, aquele professor que se vincula, que se compromete, que se implica coletivamente ao projeto pedagógico da escola, aquele professor que acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos, esse professor tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada: ele insiste, busca, dialoga, mesmo que não tenha muitas condições institucionais para tal. Dei um nome para isto: o professor encontra-se em constante *vigilância crítica*. É um professor quase que

atormentado por essa vigilância. Esse professor não consegue simplesmente “dar a lição” e nem mais pensar nisso. Ele está lá, testando e refletindo. Pois bem, essa é uma prática docente que elabora o sentido de prática pedagógica: é uma prática que se exerce com finalidade, com planejamento, com acompanhamento, com vigilância crítica e com responsabilidade social. Perguntam-me sempre: com teoria? E eu procuro demonstrar que o professor que age desta maneira tem concepções teóricas sobre seu fazer pedagógico. Ele não está neste momento aplicando uma prática, de forma mecânica e burocrática; ele, ao contrário está coordenando sua prática com sua teoria da aprendizagem. Essa teoria pode ser ultrapassada, equivocada? Sim, pode ser; no entanto há convicção, empenho, coerência didática.^{vi} Por quê?

Antes de tentar uma explicação, vou buscar um exemplo que vem da vida, das contradições do mundo vida. Estava em uma escola pública realizando uma pesquisa sobre a percepção de alunos e professores do sentido do pedagógico na escola, quando uma aluna do ensino médio me interrompeu e me perguntou: *esse pedagógico é o mesmo que postila?*^{vii} Quis saber mais e ela me disse: *cheguei há seis meses de Virgem da Lapa, cidade pequena no interior de Minas e lá o professor não tinha “postila”, ele ensinava. Aqui tenho encontrado dificuldade com as “postilas”, porque quando não entendo o professor manda eu olhar na “postila” e copiar. Eu copio e não aprendo! Lá em Minas, como não tinha “postila”, o professor tinha que ensinar. Quando eu não entendia, ele explicava muitas vezes, até eu aprender. Daquele modo eu sempre fui boa aluna, mas aqui em São Paulo, tem esse jeito mais moderno de ensinar e eu não consigo acompanhar!*

É muito triste ouvir esse “drama” vivido pela aluna. Percebia-se seu desespero e, de outro lado, podia-se pressentir um professor que abdicou da possibilidade de intervir no processo de ensino. É como se dissesse: se as apostilas ensinam, que assim o façam; eu me retiro da cena. Essa percepção do docente “que sai da cena” eu tenho analisado com uma orientanda que realizou uma pesquisa para o mestrado, onde analisou a percepção dos docentes de matemática, da rede pública da Baixada Santista, sobre a obrigatoriedade do uso de apostilas nas aulas.^{viii}

Voltemos ao conceito: práticas pedagógicas são práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social. Duas questões se mostram fundamentais: articulação com as expectativas do grupo e a existência de um coletivo.

Referi-me que as práticas pedagógicas só podem ser compreendidas na perspectiva da totalidade. Aqui reafirmo e realço que as práticas pedagógicas e práticas docentes estruturam-se em relações dialéticas pautadas nas mediações entre totalidade e particularidade. Quando realço a categoria totalidade como marcante e essencial ao sentido de prática pedagógica, quero entendê-la como expressão de um dado momento/espço histórico, permeada pelas relações de produção, relações

culturais, sociais e ideológicas. Assim realço que, como prática social, ela produz uma dinâmica social entre o dentro e o fora (dentrofora) da escola. Portanto, sabe-se que o professor sozinho não transforma a sala de aula; as práticas pedagógicas funcionam como espaço de diálogo: ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula.

A sala de aula é um espaço onde ocorrem as múltiplas determinações decorrentes da cadeia de práticas pedagógicas que a circundam. Considerando-se a necessidade de olhar essas práticas na perspectiva da totalidade, compreende-se melhor essas relações. Afinal, como realça Lukács, no “Posfácio de 1967” (1974, p. 101)

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

Quero realçar que este todo, composto de partes, leis, lógicas, mediados entre si, quando se desconectam produzem desarticulações que prejudicam o sentido original que possuíam.

Assim afirmo que não é da natureza das práticas docentes encontrarem-se avulsas, desconectadas de um todo, sem o fundamento das práticas pedagógicas que lhe dão sentido e direção.

A prática docente avulsa, sem ligação com o todo, perde o sentido. É esta uma das razões que enalteço a presença da esfera pedagógica nas escolas, concretizada mesmo, sob forma de uma equipe de pedagogos que tem, por finalidade, organizar espaços e possibilidades de conexão, de articulação, de sentido entre a prática docente e a prática pedagógica.

No projeto político pedagógico de uma escola devem estar expressas as expectativas e intenções do grupo escola. Neste projeto articulam as práticas pedagógicas circundantes; deste emergem novas práticas que lhe darão sustentação. Tornar vivo a cada dia o projeto pedagógico é fundamental para a circulação de sentidos e envolvimento coletivo do grupo de professores e equipe pedagógica. O projeto pedagógico que fica no papel de nada serve; o projeto pedagógico elaborado apenas pela equipe dirigente, pouco serve. O projeto precisa expressar os anseios e expectativas de um grupo, envolvido com aquela escola; as práticas pedagógicas deverão se reorganizar e se recriar a cada dia para dar conta do projeto inicial que vai transmutando-se à medida que a vida, o cotidiano, a existência o invadem. Não há projeto pronto; não há práticas prontas. Fiz uma comunicação onde falo sobre: a

insustentável leveza das práticas pedagógicas.^{ix} Essa leveza é que permite a presença de processos que organizam comportamentos de adaptação/renovação decorrentes das transformações inexoráveis que vão surgindo nas múltiplas mediações/superações entre mundo e vida. Em relação às práticas pedagógicas nada do que foi continua igual, mesmo que, muitas vezes, o olhar primeiro parece evidenciar que esteja tudo igual. No entanto, negando o empírico e adentrando à lógica da organização atual das práticas, percebe-se que há mudanças sendo gestadas em seu interior. Usando a expressão de Certeau (2001) sempre há espaço para a “liberdade gazeteira das práticas”, ou seja, sempre há espaço para invenções no e do cotidiano e essa porosidade das práticas proporciona múltiplas reapropriações de seu enredo e de seu contexto. Para conhecer o sentido das práticas é preciso adentrar no seu âmago e este âmago precisa ser buscado nos diálogos com as representações elaboradas de cada sujeito. Tenho sempre alertado que as práticas não mudam por decreto (FRANCO 2008; 2010); só mudarão quando seus usuários assim o considerarem. Conhecer as práticas, considerá-las em sua situacionalidade e dinâmica, este é o papel da Pedagogia como ciência: compreender as práticas educativas; compreendê-las nesse movimento oscilante, contraditório e renovador.

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

A Pedagogia e as práticas pedagógicas

A ausência dos fundamentos pedagógicos tecendo as práticas educativas foi gradativamente produzindo um distanciamento entre o educativo e o pedagógico. (FRANCO, 2003). Nesta direção as práticas foram adquirindo uma forma estruturada, engessada, distanciando-se de seu sentido original. Essas práticas transformaram-se em rituais, em técnicas de fazer e retiraram das práticas sua especificidade de fazer-se e refazer-se pela interpretação dos sujeitos a ela destinados. Temos visto escolas mortas, sem alma, atividades sem sentido e sem criatividade.

Sabe-se que historicamente a Pedagogia esteve sendo teorizada por diferentes óticas científicas, o que lhe foi conferindo, ao mesmo tempo, quer uma multiplicidade de abordagens conceituais, quer diferentes configurações reducionistas de sua especificidade e de sua possibilidade como ciência da educação. Essa situação foi, gradativamente, produzindo um emaranhado epistemológico no referente à construção do conhecimento pedagógico, o que foi descaracterizando seu status de ciência da educação, criando até a sensação de sua desnecessidade, enquanto espaço científico fundamentador da *práxis* educativa (FRANCO, 2001).

Este cenário histórico retirou a Pedagogia do palco, desprestigiou o protagonismo dos pedagogos e, em seu lugar, foram se instalando os tecnólogos da prática que foram, aos poucos, reduzindo a educação em mera instrução; a formação docente, em treinamento de habilidades; os professores, em ensinadores. A invasão da lógica “capitalística” à educação tem retirado da prática o elemento artesanal, criativo, crítico que é imanente à prática pedagógica.

O crescimento desses significados e representações das finalidades da educação, que supervalorizam a organização da instrução e subestimam os destinos e valores educativos, apequenaram e alteraram a identidade da Pedagogia, fazendo-a distanciar de seus ideais político-transformadores e encerrando-a nas salas de aula, onde seu papel passa a ser apenas o de racionalizar ações para qualificar a eficiência do ensino, na perspectiva instrumental e, assim, como enfatiza Libâneo (1998:126), a formação pedagógica vai significando, cada vez mais, a preparação metodológica do professor e, cada vez menos, campo de investigação sistemática da realidade educativa.

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

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

Deve-se pensar também que a formação de professores não se efetua no vazio, devendo estar vinculada a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos. A formação de

professores desvinculada de um projeto político só pode caracterizar uma concepção extremamente pragmatista, reprodutivista, tecnicista da ação docente.

O distanciamento das esferas pedagógica e educativa reforça a concepção de que a prática docente se realiza na eficiente reprodução de ações mecânicas, pouco refletidas, e assim pode ser considerada como uma tarefa simples, que pode ser construída com poucos recursos.

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

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

A prática educativa, a prática pedagógica e a prática docente

Parece haver um consenso social de que a educação deve ser o instrumento por excelência da humanização dos homens em sua convivência social, uma vez que os sujeitos, imersos em sua prática e impregnados das diversas influências educacionais, estão constantemente participando, interagindo, intervindo no seu próprio contexto cultural, requalificando a civilização, para condições que deveriam ser cada vez mais emancipatórias e humanizantes. Como realça Charlot:

O sujeito se constrói pela apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro, e a história do sujeito é também a das formas de atividade e de tipos de objetos suscetíveis de satisfazerem o desejo, de produzirem prazer, de fazerem sentido. (CHARLOT, 2005, p. 38)

O pedagógico é, neste sentido, um elemento relacional entre os sujeitos, portanto o pedagógico é uma construção coletiva: não existe *a priori*, mas na *dialogicidade* dos sujeitos da educação.

Percebe-se facilmente que o potencial educacional de uma sociedade pode ou não ser uma influência educativa: dependerá de como tais ações e práticas se organizam com os projetos sociais de formação, de humanização dos sujeitos.

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

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

Como realça Veiga (1992, p. 117), na sala de aula, o professor faz o que sabe, o que sente e se posiciona quanto à concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel. Continua a autora dizendo que é na sala de aula que o professor cria e recria as possibilidades de sua prática docente, toma decisões, revê seus procedimentos, avalia o que fez.

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

Tenho me preocupado quando vejo professores fechando os olhos para sua prática, evitando refletir, negando-se ao diálogo. Tenho observado que são formas de resistir ao impacto de orientações externas, excessivamente prescritivas, que buscam impor formas de fazer, invadindo o saber fazer próprio do docente.

Pude observar em colóquio de que participei^{xi}, a preocupação de docentes com a intervenção frequente que os professores têm sofrido em suas práticas, dentro da perspectiva de uma formação em serviço denominada *analyse de pratiques*: a pergunta de uma participante me marcou: *est-il juste cette intervention? Où est Le sujet de La pratique?*^{xii} Também percebi essa situação quando acompanhei o trabalho de uma orientanda (CARVALHO, 2011) ao entrevistar professores sobre o uso de apostilas na prática docente de professores de Matemática. Muitos sentiam-se humilhados com o procedimento que interferia na organização de seu trabalho cotidiano.

Considerações Finais

O que, como e para quê ensinar? São questões que mobilizam os pesquisadores das áreas de Currículo e de Didática.

As escolas são *espaçostempos* múltiplos, multirreferenciais, complexos e dinâmicos. Nas salas de aula convergem práticas organizadas por diferentes lógicas, por diferentes sujeitos

Caberá à Didática, auxiliada pelos estudos curriculares, considerar e receber as múltiplas influências e determinações que estão presentes na escola e dar-lhes organização e leitura crítica, uma vez que as práticas do mundo e da vida são maravilhosamente anárquicas, devem entrar e colorir a escola e os espaços de aprendizagem. No entanto, é preciso organizá-las para bem conviver, afastando o *laissez-faire* pedagógico...

Caberá à Didática adentrar na complexidade, superar sua tradição normativa e renovar-se com as cores do novo mundo: é preciso que haja espaço para que as diferentes culturas estejam presentes, acolhidas e trabalhadas didaticamente; é preciso que as diferentes classes sociais e culturais sintam-se incluídas, percebendo que as diferenças são incluídas e potencializadas; será preciso que os diferentes *timings* de aprender sejam respeitados e valorizados. Precisamos construir uma didática que, através de sua prática, crie espaços para a negociação cultural, enfrentando os desafios da assimetria e que caminhe na direção de um projeto onde as diferenças estejam continuamente e dialeticamente articuladas. Como afirma Candau:

Esta perspectiva ainda está em gestação de forma muito tímida e frágil, e os desafios para processos educativos são muitos, mas acredito que é possível caminhar nesta direção, fazendo do diálogo intercultural um eixo fundamental para reinventarmos a escola e construir permanentemente saberes, valores e práticas compartilhadas pelos diferentes grupos socioculturais presentes numa sociedade determinada. (CANDAU, 2009, p. 60).

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

Referências

- BEZERRA, Ciro; PAZ DA SILVA, Sandra Regina. Mercadorização e precarização do trabalho docente: contradições. In: **VI Seminário da Redestrado** - Regulação Educacional e Trabalho Docente. UERJ – Rio de Janeiro/RJ. 2006. Disponível em : < www.fae.ufmg.br/.../trabalhos/.../mercadorizacao_preparizacao.doc >
- CANDAU, Vera (org.). **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma e ação, 2009.
- CARVALHO, Márcia Cavalchi de. **A prática docente do professor de Matemática e o sistema apostilado de ensino do estado de São Paulo**. Santos, Universidade Católica de Santos, 2011. Dissertação de Mestrado.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2001. (Originalmente publicado em língua francesa em 1980).
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Nas trilhas e tramas de uma escola pública**. Dissertação de Mestrado. PUC. São Paulo. 1996
- _____, Maria Amélia Santoro. **A Pedagogia como ciência da educação: entre epistemologia e prática**. Tese de doutoramento. USP. São Paulo. 2001
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2ª. edição revista e ampliada São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa (USP)**, v. 34, p. 109-126, 2008.
- _____. Maria Amélia Santoro. Pesquisa-Ação: a produção partilhada de conhecimento. **UNOPAR Científica**. Ciências Humanas e Educação, v. 11, p. 15-30, 2010.
- _____. Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e Prática Docente**. São Paulo. Cortez. 2012.
- LUKÁCS, György. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.
- LUKÁCS, G. “Posfácio de 1967” à reedição de **História e consciência de classe** – estudos de dialética marxista. Lisboa: Publicações Escorpião, 1974.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

NOTAS:

ⁱ Para aprofundar essa questão vide: FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A Pedagogia como ciência da educação: entre epistemologia e prática**. Tese de doutoramento. USP. São Paulo. 2001.

ⁱⁱ Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Magda Becker Soares

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

^{iv} Programa de Progressão Continuada.

^v FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Nas trilhas e tramas de uma escola pública**. Dissertação de Mestrado. PUC. São Paulo. 1996.

^{vi} Ciclo Básico.

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

^{viii} CAVALCHI, Márcia de Carvalho. **A prática do professor de Matemática com Sistema apostilado de ensino no Estado de São Paulo**, Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Santos, 2011.

^{ix} Congresso Internacional **Educon**. Setembro 2010. Universidade Federal de Aracaju.

^x Na perspectiva freireana

^{xi} COLLOQUE International: Professionnalization et travail enseignant, Lyon 2011. Vide anais e número especial da **Revista Recherche et Formation**. INRP. N.51, cuja temática é: Analyse de pratiques: de La recherche a La formation.

^{xii} É justa esta intervenção? Onde (como?) fica o sujeito da prática?

Sobre a autora:

Maria Amélia Santoro Franco é Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Possui Pós-Doutoramento em Educação pela Universidade de Paris VIII (UP-VIII) e Universidade Federal de Sergipe (UFS). Atua como Professora Titular e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos. É líder do grupo de pesquisa Práticas Pedagógicas: Pesquisa e Formação da Universidade Católica de Santos e Vice-Coordenadora da Cátedra Paulo Freire na mesma instituição. Pesquisadora do CNPq - PQ Nível 2.

Recebido em março de 2020

Publicado em agosto de 2020