

# Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)

ISSN: 2447-8288  
v. 2, n.1, 2017

## O ATO DIDÁTICO E O CURRÍCULO EM AÇÃO: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES<sup>1</sup>

### THE DIDACTICAL ACT AND THE ACTION CURRICULUM: REQUIRED APPROACHES IN TEACHER EDUCATION

Submetido 21/06/2016  
Avaliado em 25/06/2016  
Aceito em em 15/09/2016

Sandra Faria Fernandes

Doutora em Educação: Currículo, pela Pontifícia  
Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), pesquisadora  
dos grupos de pesquisa *Currículo questões atuais* (PUCSP) e  
*Prática pedagógica: pesquisa e formação* (UniSantos)  
ff.sandra@uol.com.br

Rosana Aparecida Ferreira  
Pontes

Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade  
Católica de Santos, professora do curso de Pedagogia e de  
cursos de Licenciatura (UniSantos)  
rosana.pontes@unisantos.br

---

<sup>1</sup> Texto desenvolvido no âmbito da Oficina de Produção Textual do curso “Seminários Avançados: Formação de Professores em Crise?”, coordenado pela profa. Dra. Selma Garrido Pimenta, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos (UniSantos).

## O ato didático e o currículo em ação: aproximações necessárias na formação de professores

### Resumo

Este texto tem por objetivo tecer aproximações entre Currículo e Didática na formação de professores, destacando o ato didático como currículo em ação. No intuito de compreender como o ato didático constitui-se em currículo em ação, primeiramente, apresenta um quadro histórico-teórico dos campos curricular e didático. A seguir, discute as tensões e contradições que circundam o ato didático, em busca de identificar alternativas emancipatórias para a ação docente. Ao trazer dados de pesquisas na área do Currículo e da Didática, conforme Fernandes e Pontes, ressalta a importância da participação dos professores na elaboração e na implementação de propostas curriculares; bem como reafirma o professor como principal a(u)tor do ato didático, com poder de criar e recriar didaticamente, de modo multidimensional, conteúdos e formas de ensinar. Desta forma, justifica o ato didático como currículo em ação. O texto dialoga com importantes pensadores da educação brasileira, como Pimenta, Franco, Libâneo, Freitas e com autores que trazem uma visão do exterior como Hossaye, Nóvoa, Charlot. O pensamento de Freire permeia todo o diálogo, indicando o caminho da *práxis* pedagógica, a fim de promover a aproximação entre Currículo e Didática, integrando *teoriaeprática*, *ensinoeaprendizagem*, *políticaeprática*, *açãoe reflexão*, em prol de uma educação humanizada e da justiça social.

### Palavras-chave

Ato didático. Currículo em ação. Formação de professores.

## The didactical act and the action curriculum: required approaches in teacher education

### Abstract

This paper aims to defend approaches between Curriculum and Didactics into teacher education, highlighting the didactical act as action curriculum. Intending to understand how didactical act becomes action curriculum, firstly, it presents a historical-theoretical framework of curricular and didactical fields. In the following, it discusses tensions and contradictions that surround the didactical act, trying to identify emancipatory alternatives for teacher acting. When the paper brings search data on curriculum and didactics area, according to Fernandes and Pontes, it focus on importance of teachers' participation in elaboration and implementation of curricular proposals. It also reaffirms teacher as the main actor/author of the didactical act, with power to create and recreate didactically, in a multidimensional way, contents and methods of teaching. In that way, the paper justifies the didactical act as action curriculum. The paper dialogues with important thinkers of Brazilian education, such as Pimenta, Franco, Libâneo, Freitas, and with authors that bring a foreign vision, such as Nóvoa, Charlot, Hossaye. Freire's ideas permeate the text and indicate the direction of pedagogical *praxis*, in order to promote approach between Curriculum and Didactics, integrating *theoryandpractice*, *teachingandlearning*, *policyandpractice*, *actionreflectionaction*, for a humanized education and social justice.

### Keywords

Didactical act. Action curriculum. Teacher Education.

## Introdução

Os estudos sobre Currículo e Didática seguem caminhos distintos e, muitas vezes, divergentes, quando esses dois campos são considerados isoladamente, sem que a interdependência entre eles seja evidenciada como uma interface necessária.

Situando esta reflexão na área de formação de professores, dentre as inúmeras possibilidades de recortes para fazer parte da discussão, envolvendo autores que propõem a aproximação entre Currículo e Didática, sob uma perspectiva crítica, escolhemos defender que o ato didático é a expressão do currículo em ação. Portanto, Currículo e Didática precisam ser estudados e compreendidos de forma integrada, superando dicotomias existentes entre teoria X prática, ensino X aprendizagem e política X prática.

As tendências que influenciam o campo de estudo curricular demonstram claramente que o Currículo é um campo de disputas sociais, ideológicas e, hoje, mais do que nunca, mercadológicas<sup>2</sup>. O ato didático, retratado pela tríade professor-aluno-saber (Houssaye, 1987), torna-se circunscrito a contextos demarcados que prescrevem e impõem limites, de modo que os sujeitos envolvidos não consigam vislumbrar possibilidades para uma educação verdadeiramente humanizada (Freire, 1997, 2003, 2010) que possa transcender essa condição dimensional.

Questionando-nos, principalmente, sobre o papel do professor, trazemos também para esta discussão evidências empíricas de pesquisas que realizamos na área do Currículo e da Didática, enfatizando que a cooperação e o diálogo entre os sujeitos que elaboram e executam o currículo, bem como o ato didático são condições indispensáveis para a evolução do processo educacional.

No intuito de compreender como o ato didático constitui-se em currículo em ação, este texto organiza-se em três tópicos: apresenta, historicamente, as tendências teóricas no campo curricular e no campo didático, em busca de distinguir em suas origens as características que os diferenciam e os aproximam; a seguir, discute tensões e contradições que envolvem o ato didático, reconhecendo possibilidades de emancipação para a prática docente; no terceiro tópico, ressalta a importância da aproximação dos estudos sobre Currículo e Didática para a área de formação de professores.

## **Currículo e Didática: dicotomias ou proximidades históricas?**

Para melhor compreensão do significado de Currículo e de Didática, no processo histórico e educacional, é necessário conhecer alguns caminhos pelos quais percorreram seus estudos. A

---

<sup>2</sup> Ver à propósito texto de FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

intenção, ao realizar uma abordagem histórica, não é nos fixarmos no passado, mas, por meio da reflexão, iluminar o presente enfrentado por gestores, professores, estudantes e toda a comunidade escolar.

Compreendemos Currículo e Didática como áreas da Pedagogia, ciência da educação, que possuem uma tradição epistemológica, historicamente construída, e uma longa produção que começa na antiguidade clássica.

Conforme explicam Pimenta e Anastasiou (2010), o conceito de didática é conhecido desde a Grécia antiga, “significando uma ação de ensinar presente nas relações entre os mais velhos e os jovens, crianças e adultos, na família e nos demais espaços sociais e públicos” (p. 42). Nesse sentido, a didática presente na ação de ensinar de Sócrates, por exemplo, ganhou identidade de campo científico séculos mais tarde, por meio de Comênio.

Também têm origem na antiguidade clássica as divisões de disciplinas de ensino das *artes liberais*, denominadas *Trivium* (lógica, gramática, retórica) e *Quadrivium* (aritmética, música, geometria e astronomia), destinadas à formação de homens livres. Em oposição às *artes mecânicas* destinadas aos servos ou escravos. Essa concepção inicial de currículo foi adotada principalmente na Idade Média, por Santo Agostinho (354-430) que, segundo Peinado (2012), além do saber ler e escrever, indicava a apropriação dos conhecimentos do *Trivium* e do *Quadrivium* como necessários para a compreensão e divulgação das Escrituras.

Entretanto, foi em 1633, na Universidade de Glasgow, na Escócia, que apareceu, pela primeira vez, a palavra *curriculum* aplicada aos meios educacionais, em um atestado conferido a um professor pela sua graduação de mestre. Nesse século, a Escócia, especialmente a cidade de Glasgow, foi fortemente influenciada por ideias calvinistas. Estudiosos da atualidade questionam a conexão existente entre protestantismo, calvinismo e *curriculum* (Hamilton, 1989). Argumenta-se que, nessa época, as escolas estavam sendo abertas para uma seção mais ampla da sociedade. A escolarização, liberta do domínio da Igreja Católica, ganhou popularidade e os decretos protestantes expressavam a crença de que todas as crianças, independentemente de gênero ou posição, deveriam ser evangelizadas através da escolarização.

É nesse clima social que Juan Amós Comênio (1592-1670) propõe aos educadores pensar sobre a questão educacional. Sua principal obra escrita foi *Didactica Magna – Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos* traduzida para o latim em 1638. Nessa obra, o método didático é concebido considerando uma concepção de currículo. O currículo de Comênio separava a educação superior da educação pré-universitária de jovens e crianças, bem como promovia o estudo das disciplinas das *artes liberais* embutidas no nível equivalente ao ensino médio: Gramática, Física, Matemática, Ética, Dialética e Retórica, além das línguas clássicas e modernas. Comênio teve a audácia de propor uma didática, como um método único capaz de *ensinar tudo a todos*. Intenção que

a sociedade contemporânea ainda está devendo sua concretização ao mundo. (Pimenta; Anastasiou, 2010)

As tensões provocadas por católicos e protestantes desencadearam uma mudança nas iniciantes formas de trabalho escolar. Pode-se dizer que a Didática teve seu início de organização nesse século. Comênio contribuiu se contrapondo à sociedade católica. Esta, por sua vez, entre outras medidas, publicou o *Ratio atque Institutioni Studiorum Societatis Iesu* (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus), inspirado em Aristóteles e em Santo Tomás de Aquino, qual seja a raiz da matriz curricular que vivemos na atualidade. As tensões do que ensinar e para quem ensinar datam dessa época. A estrutura pedagógica das escolas do *Ratio Studiorum* era idêntica à das nossas escolas do Brasil contemporâneo, já que os alunos aprendiam em salas de aulas, divididos em níveis (classes) e realizavam provas, geralmente orais.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010, p. 44), esses educadores do século XVII foram responsáveis pelo nascimento da “autoconsciência do proceder educativo”, criando um campo próprio disciplinar e de estudos, que antes era dominado pela Filosofia, Teologia ou Literatura.

No século XVIII, Jean-Jacques Rousseau provocou uma verdadeira revolução na pedagogia da época, considerando a criança não como um adulto em miniatura, mas como um ser que possui uma natureza específica. Para Franco (2012, p. 52, grifo da autora), “política e pedagogia juntam-se em Rousseau, buscando tornar possível a ‘reforma’ do homem e da sociedade”. Em sua obra *Émile*, Rousseau sintetiza bem o sentido da atividade docente. Suas concepções inspiraram o movimento *Escola Nova*, no início do século XX, enfatizando o “aprendiz como agente ativo da aprendizagem e a valorização dos métodos que respeitassem a natureza da criança, que a motivassem, que a estimulassem a aprender”. (Pimenta; Anastasiou, 2010, p. 45)

Está em Herbart (1776-1841) as bases de uma pedagogia científica, influenciada pela psicologia científicista da época. Para Pimenta e Anastasiou (2010, p. 44), “a didática herbartiana acentuou a importância do professor no processo de ensino, pondo no preparo de sua aula, conforme os passos formais, a responsabilidade pelo sucesso do ensino”.

Assim, conforme é possível constatar historicamente, Currículo e Didática nasceram na antiguidade clássica, foram sistematizados sob influência do catolicismo e do protestantismo e, até meados do século XIX, não havia produção pedagógica sem a ideologia religiosa.

No século XIX, as transformações pedagógicas acompanharam a transição da Revolução Industrial. As atenções voltaram-se para os EUA, onde os questionamentos giravam em torno da questão da força de trabalho e da difusão da linha de produção ritmada. Nessa concepção, considerava-se que princípios aplicados na indústria, como, por exemplo, a sobrevivência dos mais aptos, deveriam ser aplicados na administração da escola e na condução da aprendizagem.

Com as mudanças da economia, a escola tona-se envolta pelos problemas gerados na sociedade, pois se esperava que os conteúdos ou as experiências nela vividas deveriam, de alguma forma, ser úteis na solução desses problemas. Para Contreras (1990, p.182), “a origem do currículo como campo de estudo e investigação não é fruto de um interesse meramente acadêmico, mas de uma preocupação social e política por tratar de resolver necessidades e problemas educativos”, portanto uma necessidade muito mais administrativa do que educacional.

Nesse contexto, ocorrem dois movimentos nos EUA: o eficientismo social e o progressivismo. Este último trazido ao Brasil pelo movimento escolanovista deweyano. Surge a preocupação com a eficiência da escola, que deveria socializar os jovens para viverem e atuarem na nova sociedade, pretendendo-se que a industrialização ocorresse harmonicamente. Nesse sentido, a escola e o currículo passaram a ser importantes instrumentos de controle social. Para os progressivistas, “a educação se caracteriza como um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial e tem por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática” (Lopes; Macedo, 2011, p. 23). Assim sendo, a Educação tinha como propósito educar os indivíduos para que atuassem em busca de mudanças. John Dewey é o nome mais conhecido entre os progressivistas, que tomam a aprendizagem como um processo contínuo para a vida e não apenas como uma preparação para a vida adulta. A preocupação principal da proposta de Dewey está na resolução dos problemas sociais.

Com o início da industrialização nos EUA, nos anos de 1900, e com o movimento da *Escola Nova* no Brasil, nos anos de 1920, “[...] a concepção de currículo de que era preciso decidir sobre o que ensinar ganha força e, para muitos autores, aí se iniciam os estudos curriculares”. (Lopes; Macedo, 2011, p. 21)

No Brasil, Anísio Teixeira, uma das principais lideranças do *Manifesto da Escola Nova* (1932), aluno e seguidor das ideias de Dewey, promoveu diversas mudanças, na direção da construção de uma escola laica, democrática, gratuita, obrigatória e coeducativa. A sociedade brasileira passou por diversas transformações econômicas, políticas e sociais. Novos modelos educacionais ganham espaço no sistema escolar, destaca-se a proposta construtivista de educação que traz em seu âmago muitos dos princípios da *Escola Nova*. Para Franco (2012), foi sob a égide dessa corrente que surgiu, em solo brasileiro, as ideias de Paulo Freire.

Para Libâneo (2007), o movimento escolanovista interrompeu a hegemonia da pedagogia católica herbartiana e originou o enfraquecimento do campo teórico da Pedagogia como ciência da educação. Afirma o autor:

O poder de influência dos pioneiros na legislação educacional, desde a década de 1920, foi muito forte, numa direção cientificista. Uma visão cientificista tem a ver com o caráter objetivo das coisas, com o mensurável, com o que é científico. Como

a pedagogia, na visão católica ou herbartiana, tem a ver com finalidades, objetivos, valores, ela não teria cientificidade; esses elementos não seriam passíveis de serem considerados pela ciência. Privilegia-se, daí por diante, a ciência da educação, não a pedagogia. (Libâneo, 2007, p. 17)

O autor defende ainda que a perspectiva do marxismo, por ser também humanista, encontra-se com a concepção católica herbartiana, considerando que “a prática educativa é sempre intencional, implica finalidades, formas organizativas, expectativas definidas de formação dos indivíduos” (Libâneo, 2007, p. 17). Concordamos com o autor, no sentido de que a prática educativa – aqui incluímos o Currículo e a Didática – precisa ser compreendida como *práxis*, e somente dentro do campo epistemológico da Pedagogia pode ser estudada.

Nas últimas décadas do século XX, as políticas de mercado livre apresentaram-se menos eficientes, pois traziam consequências à sociedade, como o desemprego e a pobreza. A opção foi pelo individualismo, não por meio da competição, mas da diferenciação dos papéis. “Cada criança tinha um lugar diferente sob o sol, e cabia ao Estado ajudá-la a encontrá-lo”. Vivemos, então, a concepção de Estado do bem-estar social. (Hamilton, 1989, p. 22)

No bojo desse pensamento, ocorreram algumas importantes inovações, como a efetivação da escola obrigatória e o estabelecimento da escola secundária integrada, que colocou uma gama de currículos diferenciados sob o mesmo teto. A escolarização e, conseqüentemente, o que deveria ser ensinado nas escolas, por meio do currículo, e de que modo, pela didática, assumiram uma nova perspectiva histórica.

Quando tratamos de Currículo, devemos enfatizar sua concepção polissêmica. O currículo, em um enfoque tecnicista, é entendido como um conjunto de disciplinas. Esse enfoque privilegia o planejamento centrado nos objetivos, metas, estratégias e avaliação. A dimensão técnica do Currículo permaneceu até o fim da década de 1950. Com as mudanças ocorridas nos anos 1960, o Currículo passou a sofrer modificações influenciadas pelo movimento vindo da Inglaterra que estava voltado para a Nova Sociologia do Currículo (NSC). O conhecimento, sob essa ótica, deixa de ser considerado neutro, uma vez que recebe influências da sociedade. Nos anos 1970, os trabalhos de Apple, Giroux e Paulo Freire ganharam importância. Momento em que a concepção de currículo passou por transformações e os saberes escolares foram influenciados pelas novas relações de poder na sociedade. A partir dos anos 1980, percebeu-se um aprofundamento nas concepções de currículo.

Na atualidade, a concepção de currículo possui diversos significados, como uma construção em processo. Diferentes dimensões são apresentadas e, dentre elas, podemos citar a cultural, a social, a prática, a histórica e a política, uma arena de lutas, um verdadeiro território contestado, que dá lugar a diversas formas de cultura.

Atualmente, concebe-se currículo como construtor de identidades, na medida em que junto com o conteúdo das disciplinas escolares, com o conhecimento e os saberes que ele vincula, adquirem-se valores, crenças, percepções que orientam o comportamento e estruturam personalidades. (Abramowicz, 2006, p. 16)

A Didática, na atualidade, é concebida como instrumento do trabalho docente, tendo em vista ocupar-se da relação ensino e aprendizagem. Libâneo (2013a, p. 56-57) afirma que “o professor aprimora o seu trabalho, apropriando-se de instrumentos de mediação desenvolvidos na experiência humana, que tornam mais efetivo o ensino das matérias e a formação de ações mentais pelos alunos”. Para o autor, o professor precisa desenvolver sua didática, por meio do conhecimento teórico que lhe dará suporte para criar estratégias, procedimentos e modos de fazer, em prol da aprendizagem de seus alunos. Precisarão também desenvolver seus conhecimentos didático-curriculares.

Até aqui, compreendemos que a relação entre Currículo e Didática pode explicar-se em uma dupla abordagem. Por um lado, trata-se de dois campos temáticos dentro da Pedagogia que correspondem a tradições diferentes e que têm um objetivo de estudo comum. Por outro lado, podemos observar que mesmo sendo muito próximos possuem diferenças quanto aos parâmetros globais de intervenção. “O currículo engloba os parâmetros institucionais de decisão e justificação do projeto educativo e a didática diz respeito à planificação, realização e avaliação do processo ensino-aprendizagem” (Pacheco, 2001, p.26). Entretanto, não podemos falar em teorias curriculares, sem nos atermos à gestão e à realização das mesmas. Nesse momento, nossa preocupação se volta para a Didática. Assim, podemos encontrar uma interdependência e não uma superposição entre o campo didático e o curricular.

Identificamos, ao longo deste tópico, que os condicionantes sociais, religiosos, filosóficos, políticos que influenciam a seleção e organização de conteúdos curriculares, bem como as metodologias de ensino podem fechar os espaços de crítica e reflexão sobre as concepções pedagógicas vigentes.

Ao nos questionarmos sobre tais condicionantes, reconhecemos que vivemos hoje, no Brasil, imensas contradições na área da educação. Avançamos na direção da universalização do ensino, mas continuamos em busca de como ensinar tudo para todos, como defendeu Comênio. A Didática que, tradicionalmente, conhecemos como método de ensino, com identidade epistemológica, hoje pode ser reduzida à técnica pela técnica. Vivemos um neotecnicismo? A escola pública laica e gratuita, defendida pelos pioneiros da educação, está sendo privatizada em processo acelerado. O currículo tanto estudado e debatido, no mundo todo, atingiu dimensões multiculturais, valorizando vozes antes banidas da educação. Precisamos realmente de uma BNCC (Base Nacional Comum Curricular)? Currículo e Didática estão submetidos às necessidades mercadológicas, ditadas por organismos internacionais e por “reformadores educacionais” (Freitas, 2012)? E o professor, cada vez mais



proletarizado, sofre controle externo e perde autonomia? Afinal, como podemos (re)construir princípios sociais, políticos e pedagógicos realmente democráticos comprometidos com uma escola voltada para a formação humanizada do sujeito social?

### **O ato didático: superando tensões e contradições**

Frente a tamanhas contradições, detemo-nos para examinar o ato didático sob diferentes perspectivas, em busca de identificar possibilidades emancipadoras, em que ensino e aprendizagem sejam concebidos como um processo contínuo e indissociável. Partimos do princípio de que cabe ao professor capitanear o ato didático, ter *autoria pedagógica* (Pontes, 2016), com conhecimento teórico e prático sobre o quê e como ensinar.

Considerando o ato didático, a partir do “triângulo pedagógico” de Houssaye (1987), saber-professor-aluno, compreendemos que as relações entre esses elementos podem ser tensionadas, indicando projetos sociais, filosóficos, políticos e ideológicos subjacentes. Para Houssaye (1987), as pedagogias que privilegiam o par *professor-saber* são pedagogias do *ensinar*; quando a ênfase recai sobre o par *aluno-saber*, o autor classifica como pedagogias do *aprender*; se o foco é na relação *aluno-professor*, o autor denomina como pedagogias do *formar*.

No quadro histórico em que pontuamos as influências sobre o Currículo e a Didática, é possível reconhecer as tendências pedagógicas explicitadas por Houssaye (1987), não de forma estanque e congelada em determinado momento histórico, mas em um processo contínuo de ir e vir, conforme os interesses sociais dominantes.

De acordo com Oliveira (2010), ao analisar o triângulo pedagógico de Houssaye, a ênfase sobre o processo de *ensinar* se faz representar pelas correntes tradicionais baseadas em conteúdos curriculares e didáticos morais, culturais e normativos. Conforme a autora, trata-se do sistema da sociedade tradicional clássica. Ainda o foco no *ensinar* pode ser representado por conteúdos técnicos, utilitários considerados como científicos e serve ao sistema produtivo capitalista. Oliveira (2010) reconhece que a ênfase no processo de *aprender* está atrelada à relação entre educação e o progresso social, em que os métodos ativos de aprendizagem e a diversificação das atividades curriculares são ressaltados. Nessa direção, há duas tendências, a *tecnicista* por um lado; e as metodologias ativas, por outro lado, ambas voltadas para a formação da mão-de-obra, reforçando e aperfeiçoando o sistema capitalista. A autora analisa que a terceira vertente apontada por Houssaye (apud Oliveira, 2010), referente às pedagogias do *formar*, está voltada para a formação individual e transformação. Essa terceira vertente pode estar relacionada com as pedagogias socialistas e totalizantes, bem como com diversas correntes do socialismo libertário que defendem a transformação social revolucionária.

Oliveira (2010) analisa essas vertentes pedagógicas presentes nos currículos e nos métodos de ensino, defendendo um equilíbrio:

Ressalto, ainda, que essa ênfase em processos não pode e não deve prescindir de momentos de sistematização e de fechamento dos processos, indispensável para que não se caia no vazio de descobertas e ações desconexas e espontaneístas. Deve-se, finalmente, procurar o trabalho com métodos que permitam a manutenção da unidade entre desenvolvimento cognitivo, subjetivo e interativo. (p. 154)

Nóvoa (1999), por sua vez, explica o triângulo pedagógico saber-professor-aluno (Houssaye apud Nóvoa, 1999), utilizando a metáfora do jogo de *bridge*. Nesse jogo de cartas, as duplas estabelecem um “contrato”, por meio de uma “divisão de trabalho”, com cada um dos parceiros assumindo uma função diferente: um deles será o “carteador”, que comandará as cartas da dupla (as suas e as do parceiro); e o outro, o “morto”, que, em sua primeira oportunidade, colocará suas cartas expostas na mesa, para que todos (inclusive os adversários) as vejam. Ele não tomará mais nenhuma decisão durante essa partida; apenas obedecerá aos comandos do “carteador”.

Nesse entendimento, quando o aluno é considerado como o “morto”, um elemento passivo, receptor de conhecimento, e o professor é o transmissor desse conhecimento, o “carteador”, estamos diante das pedagogias tradicionais ou com conteúdos técnicos e utilitários que a sociedade visa a reproduzir, qual seja a “educação bancária”, enfaticamente repudiada por Paulo Freire. Atualmente, é possível também constatar que o professor pode ocupar um lugar passivo, diante de correntes que defendem a *tecnologização do ensino*. Ou seja, como identifica Freitas (2012), vivemos um *neotecnicismo*, que pode ser traduzido como um processo de separação entre as funções de concepção e de execução, em que os professores são executores de programas curriculares concebidos por outrem, alienados do contexto social, distanciados de seus estudantes, treinados para seguir apostilas e métodos eficientes de ensino.

Nóvoa (1999, p. 8) explica o triângulo didático também sob o ponto de vista político “professores–Estado–pais/comunidades”. Até a Idade Média, as práticas educativas institucionalizadas resultavam da transação direta entre professores e pais/comunidades. A partir do século XVIII, o Estado assumiu a responsabilidade pela educação, concedeu aos professores uma posição privilegiada e afastou os pais/comunidades das esferas de decisões sobre a educação. As reformas educacionais dos anos 1980 voltaram a reconhecer a importância dos pais/comunidades nas decisões educativas. No entanto, a onda neoliberal de privatização do ensino, a partir dos anos 1990, e fortemente presente hoje, trouxe a concepção de educação ao “serviço de clientes”. (Nóvoa, 1999, p. 9)

A concepção neoliberal mercadológica que influencia a educação no Brasil, atualmente, tem como seu maior representante os Estados Unidos e está presente em toda América Latina nos discursos, nos currículos e nas políticas educacionais. Zeichner (2013) alerta para o rumo que essas políticas estão tomando na formação de professores nos Estados Unidos, tirando das universidades a

responsabilidade de formar professores e transformando a formação em cursos aligeirados de treinamento prático. Freitas (2012) denuncia a influência nefasta dessas políticas no Brasil, em que conglomerados, formados por empresários, institutos privados, mídia, pesquisadores, intitulados como “Corporate Reformers”, nos Estados Unidos, ou Reformadores Empresarias da Educação, propagam as ideias de responsabilização dos professores pelo fracasso escolar; dos testes para avaliação dos resultados do ensino/aprendizagem; da meritocracia (com bônus aos melhores professores); das escolas *charters*<sup>3</sup>; da privatização por meio de bolsas de estudos concedidas pelo Estado, beneficiando escolas/universidades particulares. Libâneo (2013b) enfatiza os impactos negativos das orientações do Banco Mundial, via programas de redução da pobreza por meio da educação, sobre os currículos escolares e, conseqüentemente, sobre a qualidade do ensino.

Não há dúvidas que a forte influência mercadológica condiciona o ato didático e, nessa probabilidade, professores e estudantes ocupam o lugar do “morto”, no jogo de cartas marcadas pela baliza empresarial. Questionamos, então, se, nessas circunstâncias, os professores ainda têm papel relevante, a fim de que o ensino resulte em aprendizagem verdadeira.

Charlot (2008) nos responde que, no Brasil, é legítimo considerar o projeto de vincular a escola à comunidade que a rodeia. No entanto, não é uma tarefa fácil, pois o professor precisará enfrentar tensões cotidianas como: promover o encontro dos estudantes com o conhecimento universal, ao mesmo tempo em que deverá prepará-los para o vestibular; praticar uma educação universalista e, ao mesmo tempo, respeitar as individualidades; mesmo tendo convicções de ensino tradicionais, precisará seguir programas curriculares construtivistas; fazer o aluno entrar em atividade intelectual, quando este não quer estudar.

Charlot (2008) desmistifica de forma bem-humorada o pessimismo que circunda o ato didático e aponta em uma direção emancipatória, pois avalia que os professores brasileiros não são vítimas, tampouco heróis, mas vivenciam tensões inerentes ao ato de educar e ensinar. Tensões essas que, quando mal geridas, transformam-se em contradições. O autor afirma que os professores, assim como outras profissões – médico, policial, assistente social etc. – precisam manter a coerência por mais tensa que seja nossa sociedade “rasgada por múltiplas contradições”. Considera, portanto, que os professores “são trabalhadores cujo profissionalismo inclui uma postura ética. E, se possível for, o senso de humor” (p. 31). Ou seja, com um olhar distanciado, já que Charlot é um pesquisador francês radicado no Brasil, consegue nos apontar a luz no final do túnel. Nada é tão radicalmente imposto aos professores brasileiros, sempre é possível vislumbrar uma saída, desde que se mantenha a criticidade com uma postura ética.

---

<sup>3</sup> As “charter schools”, que já existem no Brasil, são escolas públicas financiadas pelo setor público e privado que têm maior autonomia em relação às escolas públicas tradicionais. Trata-se de um modelo de gestão compartilhada instituído por um contrato (“charter”) entre o governo e uma instituição privada.

Nóvoa (1999, p. 9) avalia ainda o ato didático na perspectiva do conhecimento: *saber da experiência* (professores) – *saber da pedagogia* (especialistas em ciências da educação) – *saber das disciplinas* (especialistas dos diferentes domínios do conhecimento). Identifica que, dependendo dos períodos educacionais mais ou menos inovadores, esses vértices assumem relevâncias diferentes. Ora valoriza-se a ligação dos professores aos especialistas pedagógicos; ora busca-se juntar o saber da experiência ao saber das disciplinas e, atualmente, o saber científico tende a ser valorizado em detrimento do saber prático dos professores.

Sobre os saberes docentes, Pimenta (2012) defende que, na formação de professores, os saberes pedagógicos sejam reinventados a partir da prática social de ensinar. Argumenta a autora que, nessa acepção, será possível a superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos). Sua proposta visa a promover, na formação inicial e continuada dos professores, ações investigativas que incentivem a problematização e a reflexão crítica, em função da construção da identidade profissional. A autora considera que a profissão de professor precisa estar em constante transformação, em virtude das demandas da sociedade e “a tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares”. (p. 87)

Na intencionalidade de ressaltar a grandiosidade do ato didático, superando as dicotomias ensino X aprendizagem, teoria X prática, prática X política, a *educação-práxis* de Freire (1997, 2003, 2010) muito contribui, à medida que incorpora elementos transformadores da relação ensino-aprendizagem, tais como diálogo, conscientização, problematização, cultura, a elevação do educando à condição de sujeito de seu aprendizado.

De acordo com Freire (1997, 2003, 2010), para o pleno desenvolvimento humano, a educação precisa realizar sua verdadeira missão: a humanização do homem. A educação constitui-se, portanto, em um processo de conscientização, no sentido de criticização das relações consciência-mundo, em que educadores e educandos têm papéis importantes a cumprir.

A concepção freireana de educação rejeita qualquer possibilidade de manipulação do educando e do educador, afasta-se totalmente da “educação bancária”. Na superação dos obstáculos à humanização, a educação se faz dialógica: “E, se é diálogo, as relações entre seus pólos já não podem ser as de contrários antagônicos, mas a de pólos que se conciliam”. (Freire, 1997, p. 15)

Mediante essa concepção humanizada e libertadora de educação, o homem, assumindo-se como um ser histórico, ao tomar consciência de seu inacabamento, reconhece que é “o ser da praxis ou um ser que é praxis” (Freire, 1997, p. 15), com o poder de emancipar-se e transformar o mundo. Assim, a educação permite que o homem se conecte com o mundo e com o outro, estimula sua criatividade, sua inquietude epistemológica, respeita sua vocação ontológica de *ser mais*.

O papel didático do professor foi sempre ressaltado por Freire. O professor que exercita a *pedagogia da autonomia* (Freire, 2010) precisa aprender a provocar os estudantes a se assumirem como sujeitos na construção de conhecimento. Para tanto, o professor não deve abrir mão de sua competência técnica e científica, tampouco do rigor em seu trabalho, porque esses aspectos não são incompatíveis com a amorosidade necessária à pedagogia. É preciso exercitar uma vigilância constante contra as práticas de desumanização nas relações educativas, superando concepções que defendem que decorar é melhor do que compreender, adaptar-se é melhor do que questionar, calar-se é melhor do que dialogar.

A crítica de Freire (2003) ao currículo se manifesta, basicamente, no conceito de “educação bancária”, que pensa o conhecimento como algo constituído de informações e fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. Para Freire e Shor (2008, p. 25), “além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político, é por isso que não há pedagogia neutra”.

Freire (2003) aponta na direção de uma educação problematizadora, defendendo que não existe uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece, que o conhecimento tem sempre uma intencionalidade e que o ato pedagógico é um ato dialógico. Para Freire (2010, p. 26), “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e sua insubmissão”. Afirma que a tarefa docente não é apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo, no sentido de abrir possibilidades para ser um professor crítico.

Paulo Freire nos trouxe uma importante contribuição, a partir de sua influência nas concepções de currículo, com foco no indivíduo que vive no espaço da escola. Streck, Redin e Zitzoski (2010, p. 185) identificam que Freire, ao fazer uma análise de seu posicionamento, afirma que: “Minha perspectiva é dialética e fenomenológica. Eu acredito que daqui temos que olhar para vencermos esse relacionamento oposto entre teoria e práxis superando o que não deve ser feito num nível idealista”. Currículo, na concepção freireana, é uma conjugação entre a política, a teoria e a prática do que fazer na Educação, não somente no espaço escolar, como também em seu entorno, em uma conformação crítico-transformadora.

Retomando Houssaye (1987), podemos inferir que a pedagogia freireana está próxima da pedagogia do *formar*, centrada na relação educando-educador. Entretanto, Freire sistematiza seu método de ensino, de modo que os atos de ensinar e aprender, *mediatizados pelo mundo*, sejam igualmente valorizados, em prol de uma educação democrática, a serviço da humanização do sujeito social. Há um equilíbrio entre os três vértices do triângulo pedagógico.

Em consonância com a pedagogia freireana, e ponderando as tensões e contradições existentes no campo da Didática, Pimenta, Franco e Fusari (2014) reconhecem a importância do saber ensinar, bem como a *multidimensionalidade* do ato didático. Propõem, então, uma Didática *multidimensional*,

por meio do diálogo entre a Didática e as Didáticas das disciplinas, de modo que a mediação entre a teoria pedagógica e a ação de ensinar conteúdos das mais diversas áreas seja efetiva. Defendem a superação da organização repetitiva da transmissão de conteúdos, em prol de uma dinâmica que ajude a desencadear nos estudantes atividade intelectual, criação de sentido para o que aprendem, em uma dimensão humanizadora, crítica, questionadora das condições de injustiça social.

A *Didática multidimensional*, conforme os estudos de Pimenta, Franco e Fusari (2014), com base em Paulo Freire e Bernard Charlot, parte da compreensão de que o ensino e a aprendizagem possuem múltiplas dimensões, por isso, rejeita o tratamento fragmentado dos conteúdos de ensino. Pimenta, Franco e Fusari (2014) indicam princípios articuladores da prática pedagógica docente, para o exercício da *Didática multidimensional* (p. 15-19):

- *Processos investigativos* de ensino e aprendizagem – quando estudantes e professores se articulam como pesquisadores em ação, aprendendo a problematizar a realidade e a buscar alternativas de pensamento e reflexão.
- *Processos dialogais* em sala de aula – diálogo compreendido na perspectiva freireana, com sentido de criticidade, o diálogo com o conhecimento.
- Construção de processos de *práxis – práxis* compreendida na perspectiva freireana, ação e reflexão para transformar o mundo.
- Construção de *processos de mediação* – criar situações de aprendizagem significativa, na perspectiva de Bernard Charlot, aulas que ajudem os estudantes a entrar em processo de produção intelectual.
- Considerar os processos de *redes de saberes* – mobilizar saberes de várias áreas, em articulação com os saberes da ciência pedagógica, na criação de atividades pelos ensinantes e aprendentes.

A proposta de uma *Didática multidimensional* vai ao encontro da valorização do professor no ato didático. Professor este que pode se tornar autor do que pensa e faz (Pontes, 2016), transformando condições educacionais opressoras em possibilidades reais de *ensinoeaprendizagem*, trabalhando na *práxis* pedagógica, em que *teoriaeprática* são unívocas, e ação-reflexão-ação é um movimento inerente ao ato didático.

Ressaltamos que, embora o cenário social, político, educacional mostre-se nebuloso e as cartas do jogo pareçam estar marcadas pelos interesses mercadológicos, como nos referimos anteriormente, sempre há possibilidades de superação das tensões e contradições. Especialmente, no que se refere ao ato didático, concordamos com os autores citados que identificam possibilidades de emancipação e superação, ressaltando o poder dos sujeitos em transformar a realidade. Neste caso, referimo-nos ao

empoderamento do sujeito professor, porque é no *espaçoetempo* da sala de aula, território de domínio do professor, que o ato didático se concretiza, e se constitui em currículo em ação.

### **Por uma aproximação entre Currículo e Didática na formação de professores**

Quando defendemos o empoderamento do professor, não nos referimos utopicamente a uma condição simbólica de herói (Charlot, 2008), tampouco acreditamos que o professor seja capaz de vencer sozinho limitações político-sócio-econômicas criadas pela sociedade, a cada momento histórico que vivemos. Clamamos por uma formação inicial e continuada sólida, bem como por infraestruturas adequadas, como escolas bem administradas, com ambientes propícios de trabalho, em que a formação continuada seja fomentada pela reflexão coletiva, contemplando estudos sobre o Currículo, bem como sobre a Didática, em busca da aproximação desses campos. Sem nos esquecermos de condições salariais adequadas à profissão de professor.

Acreditamos, sob uma perspectiva crítica, que o professor deva participar da elaboração tanto quanto da execução dos currículos. Sabemos que na execução dos currículos, em seu ato didático, o professor assume o poder de recriar o currículo, por isso, é preciso que esse currículo seja compreendido, faça sentido e ainda que o professor se sinta parte do processo. Certeau (1994), dedicando-se a pesquisar uma *teoria das práticas*, explica-nos que os sujeitos, em seu fazer cotidiano, possuem uma grande força inventiva e, quando oprimidos, não se deixam abater, mas criam *táticas e estratégias* de sobrevivência. Assim, também compreendemos o ato didático em relação ao currículo.

Em pesquisa recente sobre a implantação da atual Proposta Curricular no estado de São Paulo (2008), Fernandes (2014) pôde investigar a importância da participação dos professores na validação da proposta.

Como resultado das entrevistas semiestruturadas realizadas com professores de escolas estaduais do Ensino Fundamental Ciclo 2, a autora constatou que o principal fator dificultador para a implantação da proposta curricular foi a não consulta aos professores que estavam em contato direto com os estudantes, conforme as falas destacadas a seguir.

*Eu questiono a forma como o Estado implementa os projetos, as propostas. Eu acho que deveria ser muito..., mas muito bem discutido antes, mas não... É discutido lá em cima, com a equipe técnica, não é discutido com quem realmente vai trabalhar ali na linha de frente, quem vai pegar o material e vai aplicar em sala de aula. (Professora Íris – EE dos Girassóis<sup>4</sup>)*

*Não tivemos tempo de opinar, foi sequencial. Simplesmente veio e está aí e pronto. Não existe como massificar, fazer um bloco, todos vão saber essa mesma coisa. Aqui na escola, nós estamos trabalhando e passamos coisas fora da apostila e*

---

<sup>4</sup> Os nomes das professoras e das escolas são fictícios.

*acrescentamos mais ou menos, vamos equacionando de acordo com a realidade que nós temos. (Professora Margarida – EE dos Crisântemos)*

*Na última reunião que teve, disseram: “você tem que usar a apostila”. Eu reluto com isso. Eu não tenho que usar a apostila se meus estudantes não acompanham. Eu não posso. Como que eu vou usar uma coisa que eu sei que eles não acompanham? (Professora Petúnia – EE dos Crisântemos)*

As falas das professoras demonstram indignação e resistência à forma de implantação da Proposta Curricular, ou *táticas e estratégias* de sobrevivência, como nos fala Certeau (1994). Sobre as práticas pedagógicas que constituem o ato didático, Franco (2012, p. 154) define: “[...] considero as práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social”. Ainda relativiza a organização dessas práticas, partindo da representatividade e do valor atribuídos pelos sujeitos, pois afirma que: “[...] elas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou ainda por imposição”. Contudo, sustenta, essencialmente, que, “a prática que temos é, e sempre será, a possível nas circunstâncias dadas. Assim não nos iludamos: a prática não muda por decreto”.

Confirmando o ato didático como currículo em ação, a posição tomada pelos professores pesquisados aponta como um retrocesso a forma de implantação da Proposta Curricular, pois o espaço de sala de aula é aquele em que o professor interage com seus estudantes e com o currículo.

Segundo Masetto (2003, p. 72), “[...] concebe-se o professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os estudantes, um agente ativo no desenvolvimento curricular”. Apple e Beane (2001, p. 26) destacam que a vida cotidiana oferece uma espécie de “currículo oculto”, por meio do qual as pessoas aprendem lições fundamentais sobre justiça, poder, dignidade e autoestima. Talvez uma alternativa fosse que professores e estudantes, somados à comunidade escolar, criassem meios de construir conteúdos e formas de aprendizagem que fossem significativos para todos os envolvidos e que permitissem a formação de uma comunidade que ensina e aprende junto.

A pesquisa de Fernandes (2014), aprofundada por Fernandes e Abramovicz (2015), por fim, revelou que, mesmo os professores discordando da forma de implantação, a Proposta não foi abandonada. Sua implantação deu-se de uma forma parcial, adaptada, como revelaram os entrevistados ao longo da pesquisa. De acordo com Fernandes (2014), essa forma de alinhamento adotada deveu-se muito mais à esperança dos professores em testar novas opções de melhoria na qualidade da educação do que a atitudes tomadas pelos mentores da Proposta com a finalidade de corrigir rumos.

Portanto, os professores podem ser destacados como sujeitos decisivos para o sucesso ou o fracasso da implantação do currículo. Mais uma vez, evidenciamos o ato didático como currículo em ação e confirmamos que as propostas curriculares impostas tendem ao fracasso, por isso precisam ser



discutidas e negociadas com os atores educacionais. No que se refere à necessidade do diálogo e da negociação, compreendemos que as práticas educacionais são essencialmente políticas. Por isso, ainda há que se superar a dicotomia política X prática, pois para que uma prática se torne verdadeiramente pedagógica (Franco, 2012) ela precisa ser práxis, compreendida também na dimensão *políticaprática*.

Investigando as possíveis configurações do ato didático no Ensino Superior, Pontes (2015) desenvolveu uma experiência na perspectiva da *Didática multidimensional* (Pimenta; Franco; Fusari, 2014), na formação de professores em um curso de Pedagogia.

O trabalho foi concebido como uma pesquisa-ação, em que professora e estudantes se organizaram de forma colaborativa. O objetivo foi construir conhecimentos com os professores em formação sobre importantes conceitos teorizados por Paulo Freire, quais sejam o diálogo, o círculo de cultura, a leitura de mundo, a tematização, a problematização; bem como a incorporação desses princípios na Didática do ensino de Língua Portuguesa.

As aulas de Didática da disciplina específica foram desenvolvidas por meio de sequências de atividades que compreenderam: o estudo de textos de Paulo Freire, em que os estudantes puderam identificar elementos didático-metodológicos; o estudo de textos, em círculos dialogais, em que conceitos teóricos sobre alfabetização, leitura, escrita foram tematizados e problematizados. Na fase de socialização de conhecimentos produzidos, os estudantes apresentaram suas sínteses reflexivas escritas. Os resultados indicaram que os participantes se implicaram em um processo crítico de ensino e aprendizagem, conforme o texto de uma das estudantes do grupo-classe:

*Acredito que o esforço da professora ao planejar essa atividade foi contemplado, porque a atividade se desdobra em três partes, exigindo diferentes ações dos estudantes: a leitura do texto com compreensão; discussão por meio do diálogo; e sintetização reflexiva sobre as avaliações de seu resultado. Conceituei como excelente tal estratégia. Quanto à leitura do texto proposto para estudo “Mediação: estratégia facilitadora da compreensão LEITORA”, observei que nem todos os envolvidos tinham a mesma propriedade na hora de discuti-lo, talvez por falta de compreensão, timidez, dificuldade de se expressar... Contudo, não avalio esse fato como negativo, considerando a diversidade da nossa sala e, ainda comparando à teoria de Paulo Freire (2003), a qual defende o conhecimento de cada um e seu direito de construí-lo e reconstruí-lo. Sendo assim, a aprendizagem aconteceu, senão pela boca, por meio dos ouvidos, porque dialogar não é só saber falar, mas sobretudo saber ouvir. E o mais importante, nesse contexto, é que todos tiveram a mesma oportunidade. [...] Para finalizar, quero relatar minha opinião sobre o uso didático dos princípios freireanos. Acredito que podem ser adotados de forma bem-sucedida em todas as esferas da educação, tomando como exemplo esta atividade, desde a sua escolha, percorrendo por seu planejamento, tomando corpo em sua execução, até sua avaliação. Vimos aqui que, por meio da mediação, todo ensinamento tornou-se conhecimento e o uso das estratégias de Paulo Freire trouxe qualidade para esta aprendizagem.*

*(Postado em: [www.cronicaspedagogicas.blogspot.com.br](http://www.cronicaspedagogicas.blogspot.com.br). Data: 06 de maio, 2015)*

Como é possível avaliar, nos trechos do texto destacado, o estudo dos conteúdos curriculares da disciplina Conteúdos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa foram ressignificados e reelaborados, por meio de estratégias didáticas *muldimensionais* (Pimenta; Franco; Fusari, 2014), que compreenderam a utilização dos princípios da pedagogia freireana, bem como a produção de sínteses escritas pelos sujeitos participantes. À guisa de sistematização do trabalho e partilha do conhecimento construído, foi elaborado pelo grupo um portfólio coletivo, por meio do blog citado, que possibilitou a todos os participantes o acesso aos textos-síntese.

As pesquisas que apresentamos neste tópico, na área do Currículo (Fernandes, 2014) e na área da Didática (Pontes, 2015), evidenciam empiricamente que o ato didático se constitui em currículo em ação, à medida que os sujeitos participantes desse ato – professores e estudantes – reelaboram, recriam o currículo, a fim de que possam construir sentidos para os conteúdos curriculares. Ao mesmo tempo, os professores, ao capitanearem o ato didático, assumem-se como mediadores do currículo (Masetto, 2003), por isso, têm o poder de validar ou rejeitar o currículo prescrito. Além disso, os resultados dessas pesquisas reafirmam a importância do estudo do Currículo e da Didática, de forma integrada e interdependente, na formação inicial e continuada de professores.

### **Considerações**

Neste texto, buscamos tecer aproximações entre Currículo e Didática na formação de professores, destacando o ato didático como currículo em ação.

Nessa tessitura, identificamos historicamente, nas origens desses campos de estudo, as tendências que os marcaram, confirmando a proximidade entre eles. Mais do que construir uma linha de tempo, buscamos reconhecer que as influências no campo curricular e didático acompanham as transformações da sociedade e atendem a necessidades e interesses que nem sempre representam a maioria da população.

Nesse sentido, o currículo se apresenta como um território de disputas sociais, políticas e ideológicas e pode ser concebido como uma forma de dominação (Apple, 2008). As lutas e contradições nesse campo são intensas, por isso, afirmamos, em consonância com os autores estudados, que o currículo precisa estar em permanente construção, por meio do diálogo e da cooperação entre os sujeitos que o elaboram e o executam, com a participação genuína da comunidade.

Em nosso diálogo com pesquisadores da área da formação de professores e didatas importantes, compreendemos que o ato didático está sujeito a tensões e contradições, não apenas relacionadas ao ato de ensinar, mas também a questões sociais complexas e políticas educacionais equivocadas que ditam as regras de um jogo de cartas marcadas. Ressaltamos a importância do professor como principal a(u)tor do ato didático, com poder de criar e recriar didaticamente, de forma

multidimensional (Pimenta; Franco; Fusari, 2014), conteúdos e formas de ensinar. Portanto, o professor tem um papel determinante na execução do currículo e, por essa razão, é legítimo que tenha também participação relevante na elaboração desse currículo.

Trouxemos para este diálogo resultados de pesquisas que realizamos na área do Currículo (Fernandes, 2014), em que ressaltamos a importância da participação dos professores na implantação da atual Proposta Curricular do estado de São Paulo (2008); e na área da Didática (Pontes, 2015), em que o ato didático foi estudado e realizado de forma colaborativa e participativa pelos sujeitos envolvidos – professora e estudantes. Pudemos, então, ressaltar que o ato didático é a expressão do currículo em ação, bem como ratificamos que os estudos sobre Currículo e Didática precisam caminhar entrelaçados na formação inicial e continuada de professores.

Nesse sentido, acreditamos que a iniciativa do estado de São Paulo de criar seu currículo integrado antecipa-se à instituição da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e deve ser interpretada como um alerta ao que está acontecendo agora em nível nacional. Qualquer tentativa de impor um currículo único e mínimo, homogeneizando uma sociedade tão marcada por contradições será um grande desastre. Mais uma vez nos deparamos com políticas educacionais distorcidas que priorizam mudanças curriculares, que não precisam de investimentos, em detrimento de investimentos reais na formação de professores. A quem uma BNCC favorecerá? Aos professores e alunos das escolas públicas? Certamente não. Só acentuará a diferença entre o ensino público e o privado.

Finalizamos este texto, ressaltando a contribuição de Paulo Freire para o nosso pensar sobre educação. O ideário freireano se faz fortemente presente tanto na área de estudo sobre o Currículo quanto na área da Didática, permeia nossas pesquisas, no entanto está alijado das práticas educacionais. Mais do que nunca precisamos de Freire, indicando-nos o caminho da *práxis* pedagógica, a fim de aproximarmos Currículo e Didática. *Práxis* que integra *teoriaeprática*, *ensinoeaprendizagem*, *políticaprática*, *açãoreflexãoação*, em prol de uma educação humanizada que promova a justiça social.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, M. Perspectiva de abordagem do currículo no novo milênio. In: ABRAMOWICZ, M.; ALBUQUERQUE, T. S.; CARVALHO, M. H. C. **Currículo e avaliação: uma articulação necessária**. Recife: Edições Bagaço, 2006. (Coleção Caminhos e Utopia, 2)
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- APPLE, M. W.; BEANE, J. (Orgs.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 2001.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: as artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 17, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CONTRERAS, J. **Enseñanza, Currículum y Profesorado**. Madrid: Akal, 1990.

FERNANDES, S. F. **Reforma curricular na escola: análise do processo de implantação da Proposta Curricular no estado de São Paulo – Um novo olhar**. 2014. (Tese de Doutorado)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

FERNANDES, S. F.; ABRAMOVICZ, M. Mudança curricular na escola: o processo de implantação no olhar dos professores. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. Papel da educação na humanização. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 7, p. 9-17, jan/jun, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr/jun, 2012. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em: 02 mar, 2016.

HAMILTON, D. **Towards a theory of schooling**. Londres: The Palmer Press, 1989.

HOUSSAYE, J. **Le triangle pédagogique**. Berne: Peter Lang, 1987.

LIBÂNEO, J. C. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. **Olhar de Professor**, v. 10, n. 1, p. 11-33, 2007.

LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2013a.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Qualidade da Escola Pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: CEPED Publ., 2013b. p. 47-72.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teoria do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

NÓVOA, A. Apresentação da obra. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999. v. 3.

OLIVEIRA, I. B de. Processos didáticos cotidianos e modelos político-ideológicos de base: uma discussão. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PEINADO, M. R. S. de S. O ensino do trivium e do quadrivium, a linguagem e a história na proposta de educação agostiniana. **Imagens da Educação**, v. 2, n. 1, p. 1-10, 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S; FUSARI, J. C. Por uma Didática Multidimensional em diálogo com as Didáticas das Disciplinas: tensões e possibilidades. In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17. 2014. **Anais...** Fortaleza: UECE, 2014.

PONTES, R. A. F. **A construção da autoria pedagógica**: um processo de pesquisa-ação na formação de professores. Verlag: Novas Edições Acadêmicas, 2016.

PONTES, R. A. F. Princípios da pedagogia freireana na didática do ensino de língua portuguesa. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37. 2015. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015.

SÃO PAULO (Estado). Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2008.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ZEICHNER, K. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos** – Como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2013. p. 51-98.