

**PRÁTICA PEDAGÓGICA
SIGNIFICATIVA: REFLEXÕES
CONCEITUAIS SOBRE SENTIDOS
E VALORES INSTITUÍDOS NO
CAMPO PEDAGÓGICO**

*José Mateus do Nascimento
Luzinete Moreira da Silva*

Na oportunidade, discorreremos sobre elementos essenciais como prática pedagógica e prática pedagógica significativa no contexto da formação escolar de sujeitos situados num determinado campo pedagógico. A partir de uma pesquisa bibliográfica, especificamente, tecemos uma reflexão conceitual sobre os atributos da prática pedagógica, situando e diferenciando-a de outras práticas sociais e culturais. Assim, nos deteremos sobre a natureza da prática pedagógica e, a partir dela, destacaremos subsídios para a conceituação do que denominamos neste estudo de prática pedagógica significativa.

Prática pedagógica e prática pedagógica significativa

Inicialmente, entendemos ser necessário esclarecer o que significa o verbo praticar quando utilizado no contexto da ação escolar:

Praticar é agir e tratar com gente. Atuando profissionalmente, levamos a efeito, concretizamos, exercemos ou praticamos o magistério. O seu sentido também fala de exprimir palavras, converter em obra, dando o significado que praticar é uma ação consciente e sustentada por um conhecimento teórico, pois para tratar com familiaridade é preciso estudar constantemente. (HAAS, 2001, p. 147).

Percebemos que a prática se estabelece a partir da relação dialética entre teoria e ação, em que a teoria explica, alimenta, recria e sustenta a prática, enquanto, por sua vez, é a prática que oferece os subsídios necessários para a construção das teorias.

Tomando como ponto de partida essa relação intrínseca entre teoria e prática, evidenciamos que a sociedade se edifica a partir de diversos processos educativos, os quais são efetivados por meio de práticas diversas baseadas nas mais diferentes teorias e concepções. A partir do exposto, cabe acrescentar que existem diferentes tipos de práticas. Aqui nos deteremos às diferenças entre práticas educativas, práticas escolares e práticas pedagógicas, as quais se encontram interligadas e, ao mesmo tempo, apresentam características específicas.

As práticas educativas são amplas, complexas e acontecem em diversos lugares e condições, uma vez que se referem à transmissão e/ou à assimilação de todos os feitos da humanidade a partir dos processos de produção em que os indivíduos transformam a natureza e se transformam, adaptando, transformando e recriando, a cada dia, a vida em sociedade. Segundo Libâneo (1994, p. 24), “[...] a prática educativa é o processo pelo qual são assimilados conhecimentos e experiências acumulados pela prática social da humanidade [...]”. Dessa forma, a ação de educar acontece em

diferentes esferas sociais, como por exemplo, nas famílias, nas igrejas, nos grupos sociais, nas escolas, nas associações e em outras que também têm a função de preparar os indivíduos para a vida em sociedade.

Para Zabala (1998), existem múltiplos determinantes da prática educativa. Essa multiplicidade a torna complexa, sendo difícil reconhecer todos os fatores que a definem. Particularmente no caso do ambiente escolar, Zabala (1998, p. 16) nos diz que “a estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes etc”.

Assim, é possível perceber que a prática escolar trata-se de uma prática educativa sistematizada, organizada e com uma intencionalidade que condiz com a esfera em que é instituída. Segundo Libâneo (1994), quando as práticas educativas acontecem de forma sistematizada por instituições escolares, elas se constituem por um sistema de instrução e ensino, e são organizadas com propósitos intencionais os quais estão ligados às demais práticas sociais. Essas práticas, num sentido estrito, chamadas de práticas escolares, são altamente sistematizadas e têm a função de democratizar os conhecimentos de forma que possibilitem aos indivíduos se beneficiarem criticamente de outros processos educativos.

Tal afirmativa se comprova ao considerarmos que a Sociologia da Educação estuda a educação como processo social, ou seja, mostra a realidade no seu movimento, já que “[...] estuda a escola como fenômeno sociológico, isto é, organização social que tem a sua estrutura interna de funcionamento interligada ao mesmo tempo com outras organizações sociais [...]” (LIBÂNEO, 1994, p. 26). Isso significa que as práticas educativas estão condicionadas pelas relações sociais existentes, considerando os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais predominantes. Daí o fato de a escola ser considerada um fenômeno sociológico e historicamente construído.

Dessa forma, as práticas educativas escolares obedecem a concepções e princípios que norteiam as práticas pedagógicas. Mas o que são práticas pedagógicas? Elas se diferem das práticas educativas?

A existência das práticas educativas é justificada a partir do sentido e do papel da educação, sendo necessário ter conhecimento do porquê e do para que educar. As práticas pedagógicas surgem a partir dessa intencionalidade presente no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que as aprendizagens acontecem, segundo Zabala (1998), em situações de ensino explícitas ou intencionais, o que faz com que os processos de aprendizagens sejam indissociáveis dos de ensino exigindo uma intervenção pedagógica consciente e de acordo com as finalidades a que se destinam determinadas práticas educativas. Especificamente, sobre prática pedagógica, Libâneo (1994, p. 25) diz:

O caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósitos.

O processo de ensino-aprendizagem é, assim, um trabalho essencialmente pedagógico, em que é preciso articular fatores externos e internos à instituição escolar. Isso faz com que a prática pedagógica extrapole a prática docente e englobe as atividades didáticas de sala de aula, as dimensões do projeto pedagógico da instituição escolar e a relação entre comunidade externa e interna e com a sociedade em geral, fazendo com que a prática pedagógica se caracterize como ampla, complexa e plural.

Dessa forma, a prática pedagógica se estende por todas as instâncias escolares e extraescolares, visto que, para se atender aos objetivos e finalidades da ação de educar, todos esses espaços e atores envolvidos são determinantes e possuem finalidades próprias, além de, nos fazerem perceber que ela extrapola o domínio de conhecimentos e métodos e que exige também uma gama de saberes experienciais e uma postura reflexiva constante tanto individual quanto coletiva, conforme expressa Tardif (2012). Sobre essa visão ampliada da prática pedagógica, Zabala (1998, p. 22) também expressa:

Os espaços e a estrutura da escola, as características dos alunos e sua proporção por aula, as pressões sociais, os recursos disponíveis, a trajetória profissional dos professores, as ajudas externas, etc., são condicionantes que incidem na aula de tal maneira que dificultam, quando não impossibilitam, a realização dos objetivos estabelecidos no modelo teórico.

Entendemos, então, que a prática pedagógica se estende para além das ações realizadas em sala de aula pelos professores, ou seja, vai além da prática docente, visto que para se alcançar os objetivos educacionais propostos é preciso considerar todas as dimensões, espaços e atores internos e externos ao ambiente escolar.

As práticas pedagógicas se institucionalizam também sob diversas condições e atendem aos mais diversos interesses, uma vez que as finalidades e meios da educação escolar são determinados pela estrutura social vigente fazendo com que o sistema educativo, conforme diz Libâneo (1994), seja um meio privilegiado para transmitir as ideologias, inclusive a dominante.

Mesmo diante dessa perspectiva de reprodução, podemos considerar as condições objetivas da realidade e cultivar a proposição de outra finalidade para a ação pedagógica, diminuindo o grau de dependência entre a autonomia

relativa e as relações de classe. Assim, as práticas sociais e pedagógicas podem ter um caráter transformador e emancipatório, afastando-se da função meramente reprodutora de ideologias.

Sobre a função transformadora da escola, vários autores a consideram um desafio possível, conforme está expresso em Libâneo (1994, p. 22):

A responsabilidade social da escola e dos professores é muito grande, pois cabe-lhes escolher qual concepção de vida e de sociedade deve ser trazida à consideração dos alunos e quais conteúdos e métodos lhes propiciam o domínio dos conhecimentos e a capacidade de raciocínio necessários à compreensão da realidade social e à atividade prática na profissão, na política e nos movimentos sociais.

As práticas pedagógicas constituem importantes instrumentos para a formação dos sujeitos podendo conduzi-los para uma formação humana integral, na qual, dentre outras coisas, privilegie-se o acesso de todos aos bens sociais para viver em sociedade, possibilitando a emancipação política e o combate à desigualdade social, o que significa caminhar na contramão, combatendo a perpetuação dos mecanismos de exploração e alienação dos sujeitos. Isso não significa dizer que um conjunto de práticas será a solução dos problemas sociais, mas que as práticas pedagógicas devem ser planejadas de acordo com o seu caráter político, visto que a função da educação, segundo Araújo (2014, p. 43) é “o reconhecimento da essência da sociedade atual e as contradições que a caracterizam”.

Sendo assim, torna-se importante considerar qual projeto societário se propõe a concretizar e a definir que práticas condizem com essa proposta de emancipação e transformação social, pois sabemos que a educação não resolve as questões de existência da classe trabalhadora. Segundo Mészáros (2005), é necessário tornar consciente o processo de aprendizagem, evidenciando os aspectos positivos e diminuindo o que tem de pior, e só assim os conflitos provocados pelo capitalismo serviriam de base para a construção de práticas pedagógicas que combatam a lógica do capital. Dessa forma, definir as finalidades e objetivos que norteiam o pensar e o fazer pedagógico nos diferentes processos educativos existentes se torna essencial e necessário.

O termo significativo remete-nos a uma conceituação que se relaciona diretamente com a subjetividade de cada sujeito. Está relacionado à atribuição de valores e ao julgamento do que é ou não é importante para a vida dos sujeitos, daquilo que provoca mudanças ou no mínimo tem seus atributos reconhecidos e valorados. Tratamos com um conceito relativo que demonstra o que pode ser essencial ou indispensável para um determinado indivíduo ou grupo social.

A prática pedagógica à luz da teoria do capital simbólico de Bourdieu

No intuito de entendermos como ocorre essa atribuição de relevância para determinadas práticas e outras não, dialogamos com o conceito de poder simbólico apresentado por Bourdieu em suas obras.

O poder simbólico, segundo Bourdieu (1989), é um poder subordinado, transformado a partir de outras relações de poder que foram travadas nos diferentes campos. Assim, cada sujeito, a depender da sua posição e, conseqüentemente, da sua condição de classe, interpreta determinada prática atribuindo-lhe ou não um significado a partir do valor simbólico que esta representa para si, ou seja, a partir do reconhecimento da importância dessa prática. Portanto, o poder simbólico se estabelece na estrutura do próprio *campo* em que está instituído e depende da relação entre os que exercem o poder e aqueles que estão sujeitos a ele. A esse respeito, Bourdieu (1989, p. 14) esclarece que o poder simbólico se apresenta como:

[...] poder de constituir o dado pela anunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo, e deste modo, a acção sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou económica) graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário.

Essas práticas sociais estão situadas no *campo* das interações simbólicas e assumem as condições de acordo com as representações individuais que cada agente possui quanto às relações que são instituídas em determinado *campo*, podendo ser consideradas práticas de consenso, práticas arbitrárias ou práticas que se associam ao *habitus* dos sujeitos, as quais, nomeamos, neste capítulo, como práticas pedagógicas significativas.

Para Bourdieu (2007), um determinado *campo*, seja ele social, cultural ou econômico se estrutura com a finalidade de produção, de reprodução e de difusão de bens simbólicos. Dessa forma, o campo de produção divide-se em: a) campo de produção erudita, que produz bens culturais para um público de produtores de bens culturais que também produzem para produtores de bens culturais; b) campo da indústria cultural, que é organizado para produzir bens culturais para não produtores de bens culturais.

Assim se constitui o mercado de bens simbólicos, ou seja, reproduzindo e legitimando a desigualdade social desde a produção até a recepção dos bens culturais. Para isso, são estabelecidas relações de força dentro do próprio campo

e entre eles que reforçam a competitividade pelo monopólio do exercício da violência simbólica como ação responsável pela conservação e transmissão dos bens culturais de acordo com a existência dos campos já consagrados por legitimar a existência de produtores e consumidores. Por isso fica clara a existência de uma oposição entre o campo de produção erudita e o campo da indústria cultural. Em relação a essa oposição, Bourdieu (2007, p. 119-120) explica que:

[...] toda ação pedagógica define-se como um ato de imposição de um arbitrário cultural que se dissimula como tal e que dissimula o arbitrário daquilo que inculca, o sistema de ensino cumpre inevitavelmente uma função de legitimação cultural ao converter em cultura legítima, exclusivamente através do efeito de dissimulação, o arbitrário cultural que uma formação social apresenta pelo mero fato de existir, e de modo mais preciso, ao reproduzir, pela delimitação do que merece ser transmitido e adquirido e do que não merece, a distinção entre as obras legítimas e as ilegítimas e, ao mesmo tempo, entre a maneira legítima e a ilegítima de abordar as obras legítimas.

É através da inculcação do arbitrário cultural nos diferentes campos instituídos e das relações de poder que se travam no interior desses campos que as condições de existência das diferentes classes sociais são mantidas, reproduzidas e legitimadas, configurando, assim, a dominação de certos grupos sobre outros e naturalizando a desigualdade social predominante entre eles.

Apesar da teoria de Bourdieu deixar claro que há um predomínio de inculcação e arbitrariedade na produção, reprodução e consagração dos bens simbólicos, no interior de um determinado *campo*, as práticas podem se diferenciar, a depender do poder simbólico instituído. Por meio das interações simbólicas, as práticas podem ser de consenso, arbitrárias e ainda se constituírem como *habitus* porque são significativas.

Ocorrem práticas de consenso quando são instituídas por um indivíduo ou parte do grupo social e, devido ao processo de inculcação, se apresentam significativas para um coletivo, mesmo diante de atitudes de contrassenso apresentadas por alguns sujeitos que integram a minoria. São ações que se reproduzem inconscientemente por parte dos dominados e que acabam se incorporando ao campo onde foram instituídas, no entanto, pela forma como foram instituídas, podem causar o que Bourdieu denomina de violência simbólica, já que foram estabelecidas de forma dissimulada para atender a interesses exclusivos de quem detém o poder, e acabam reproduzindo o conservadorismo ideológico do sistema de classes.

Outras práticas também podem assumir a condição de práticas sociais arbitrárias quando são impostas pela força da lei e regimes institucionais, seja de forma física seja emocional, e, por esse motivo, são acatadas, mas não apropriadas pelos sujeitos e, portanto, não constituem *habitus*; pelo

contrário, despertam, no campo instituído, de forma explícita, a relação desigual entre os grupos ou classes sociais determinada pela diferença entre os que os dominam e aqueles que são subordinados. Essas práticas são materializadas como violência simbólica porque não representam os sujeitos ou grupos subjugados, mas sim os interesses do poder instituído.

Nessa relação desigual de poder, o capital social, o capital cultural e o capital econômico dos sujeitos são determinantes na instituição do poder simbólico. Bourdieu (2014, p. 75) explica o capital social como sendo:

O conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento [...] ou à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns, mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. [...] O volume do capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado.

Percebe-se que a aquisição, ampliação e perpetuação desse capital social não é algo natural e para todos, pois depende das relações aptas e duráveis que são estabelecidas com o objetivo constante de proporcionar lucros materiais e simbólicos, o que garante a posição de classe dos sujeitos e a reprodução dessas relações que são historicamente definidas pelas condições materiais de existência.

Quanto ao capital cultural, este foi imposto, segundo Bourdieu (2014), como uma hipótese para justificar a desigualdade de desempenho escolar dos sujeitos oriundos de diferentes classes sociais, visto que sua ampliação depende de investimentos cuja responsabilidade acaba sendo atribuída à família, e, numa sociedade dividida em classes, cada família só pode transmitir aos seus descendentes aquilo que detêm de acordo com a sua condição de classe. Dessa forma, a instituição de práticas pedagógicas está atrelada às condições de existência dos sujeitos, cujo domínio desse tipo de capital por alguns grupos permite a instituição de práticas arbitrárias de dominação e a atribuição de sucesso ou de fracasso escolar como resultado de mérito do próprio sujeito.

Sobre o capital econômico, este acaba sendo determinante do capital cultural e social dos sujeitos pelo fato de que é por meio dele que é possível realizar investimentos em bens e serviços que possibilitam a ampliação do capital cultural dos indivíduos. O capital econômico também possibilita relações dentro de um campo que permite garantir a legitimação do capital social, seja através da aquisição de bens simbólicos provenientes do campo de produção erudita, seja pela aquisição de certificados, por exemplo, que garantem a inserção dos sujeitos em

determinado campo profissional pela legitimação do capital escolar incorporado ao capital cultural, o qual foi adquirido graças à facilidade de acesso a boas escolas e aos bens culturais que somente quem detém o capital econômico tem acesso.

As práticas também podem se constituir *habitus* e serem apropriadas como significativas pelos sujeitos de tal forma a construírem conceitos, orientarem atitudes e provocarem mudanças de vida. A essas práticas, que nomeamos aqui de significativas, são atribuídos sentidos e valores uma vez que se constituem *habitus* que influenciam a trajetória profissional e até o modo de vida de pessoas. Isso ocorre porque apresentam íntima relação com um conjunto de estruturas estruturantes presentes desde a relação familiar até a sua reatualização ao longo da vida social, sendo incorporadas ao capital cultural dos sujeitos. Para Bourdieu (2007, p. 47), o *habitus* constitui:

[...] a matriz que dá conta da série de estruturações e reestruturações por que passam as diversas modalidades de experiências diacronicamente determinadas dos agentes. Assim como o *habitus* adquirido através da inculcação familiar é condição primordial para a estruturação das experiências escolares, o *habitus* transformado pela ação escolar constitui o princípio de estruturação de todas as experiências ulteriores, incluindo desde a recepção das mensagens produzidas pela indústria cultural até as experiências profissionais.

A afirmação anterior nos mostra a relevância do conceito de *habitus* na instituição de práticas pedagógicas significativas, uma vez que é através dele que os sujeitos interagem com as práticas, relacionando-as com o seu capital cultural e transformando as informações recebidas em novos conhecimentos que orientarão seu modo de vida. A instituição de um *habitus* é essencial para o sujeito atribuir valor e reconhecer os sentidos de determinadas práticas.

O *habitus* pode ser construído a partir das relações familiares como também a partir do pertencimento a uma determinada classe social, sendo chamado, por essa razão, de *habitus* familiar ou *habitus* de classe. Em ambas as situações constitui um sistema que influencia na instituição de práticas assim como na atualização e modificação delas a depender da posição dos sujeitos num determinado campo ou da posição na classe dominante. Bourdieu (2007, p. 191) se refere à influência do *habitus* na constituição das práticas ao afirmar que:

[...] a construção do *habitus* como sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. Tais práticas e ideologias poderão atualizar-se em ocasiões mais ou menos favoráveis que lhes propiciam

uma posição e uma trajetória determinadas no interior de um campo intelectual que, por sua vez, ocupa uma posição determinada na estrutura da classe dominante.

Considerando que o sistema de ensino, segundo Bourdieu, funciona como instrumento de inculcação de uma ideologia da classe dominante, a utilização do *habitus* na instituição escolar pode aumentar ou reduzir o sucesso escolar dos sujeitos, uma vez que, a depender da distância estabelecida entre o *habitus* que o sistema de ensino tende a inculcar e o *habitus* instituído nas relações familiares e sociais, pode-se instituir práticas arbitrárias ou significativas para os sujeitos.

Assim, apesar da escola ser considerada, segundo a teoria de Bourdieu, uma instituição organizada e sistematizada como reprodutora e legitimadora das desigualdades sociais pelo fato de instituir práticas que consideram a igualdade dos sujeitos, visto que as condições reais de existência desses sujeitos são extremamente desiguais, é preciso analisar em que situações essas práticas podem ser significativas para os sujeitos, diminuindo a distância entre o *habitus* inculcado e o *habitus* adquirido ao longo da vida e ampliando o consumo dos bens simbólicos produzidos tanto pelo campo erudito quanto pela indústria cultural, através da possibilidade de ampliação de certos códigos e signos aos sujeitos pertencentes às diferentes classes sociais.

Considerando a existência de práticas pedagógicas significativas, podemos afirmar que um conjunto de práticas se torna significativo a partir do momento em que assume lugar privilegiado na consciência do sujeito ou grupo e agrega valor ao capital cultural, social e econômico. Especificamente no *campo* das práticas educativas e escolares, as práticas se constituem significativas pelo fato de possibilitarem aprendizagens significativas, uma vez que influenciam na condição e na posição de classe do sujeito. Mas de que forma as aprendizagens acontecem de forma significativa para o sujeito? Que mudanças essas aprendizagens podem provocar nas condições de existência dos sujeitos?

Na tentativa de relacionar e justificar a existência de práticas pedagógicas significativas, consideramos que a prática se torna significativa quando acontece uma aprendizagem também significativa para os sujeitos pertencentes àquele determinado campo.

Dessa forma, a aprendizagem é considerada significativa quando a assimilação de um novo conhecimento acontece por meio da interação com os conhecimentos prévios dos sujeitos, os quais atribuem sentido e valor às novas informações e são capazes de ressignificar esses conhecimentos de forma que a aprendizagem se torna dinâmica e significativa para a vida do sujeito, visto não ter acontecido de forma mecânica e arbitrária. Aprender significativamente requer uma atribuição de sentidos, de significados baseados em sua experiência pessoal e em seu capital cultural (se considerarmos aqui o conceito de capital

cultural segundo Bourdieu) e exige uma transformação da informação, uma reelaboração do conhecimento de forma pessoal e significativa para o sujeito. Santos (2013, p. 62) define a aprendizagem significativa como sendo: “aquela que ocorre a partir do surgimento de um sentido pessoal por parte de quem aprende, o que desencadeia uma atitude proativa que tenta desvendar o novo e (re)construir conceitos que ampliam cada vez mais a habilidade de aprender”.

Aprender significativamente representa atribuir sentido, valor ao objeto cognoscente. Nesse sentido, a efetivação de aprendizagens significativas está diretamente ligada ao planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas que também sejam significativas, já que o grau de significação está relacionado com a satisfação do estudante e a repercussão que essas novas aprendizagens podem causar em sua vida sociocultural.

O termo significativo foi utilizado neste estudo a partir da Teoria das Aprendizagens Significativas, de Ausubel (1976), um psiquiatra norte-americano que desenvolveu sua teoria a partir de meados da década 1960, procurando explicar o processo de ensino aprendizagem, tendo os interesses e motivações dos educandos como referencial. Cabe esclarecer que não enveredaremos na discussão sobre questões cognitivas dos sujeitos, mas, teceremos reflexões sobre as relações estabelecidas a partir de uma totalidade que explica o processo de atribuição de sentido e significado às práticas de ensinar e aprender, sobretudo, àquelas relacionadas com o modo de existência dos sujeitos envolvidos com as práticas pedagógicas efetivadas no âmbito escolar.

Assim, nos utilizamos da denominação significativa para explicar a prática pedagógica, visto que ela pode funcionar como ponto fomentador de aprendizagens significativas, desde que se considere, sobretudo, as condições dos sujeitos em diversas dimensões, como origem, sexo, etnia, meio social e econômico, entre outros aspectos que poderão surgir e interferir nas suas reais condições de aprendizagem.

O termo prática pedagógica significativa é utilizado neste trabalho como um conceito específico. Diz respeito àquelas práticas pedagógicas que são desenvolvidas visando ao incentivo da socialização, criatividade e autodeterminação. Estão relacionadas àquelas que são acessíveis aos sujeitos, compreensíveis, contextualizadas e úteis para a vida. Constituem práticas desenvolvidas interligando as várias áreas do conhecimento de forma interdisciplinar e dinâmica para motivar no educando o interesse pelo conhecimento científico e contextualizado. Essas práticas estruturam um *campo*, são capazes de instituírem *habitus*, extrapolam a concepção curricular rígida e seguem um ritmo diferente dos receituários ditados pelos livros e materiais escolares produzidos pelas grandes empresas, que atendem a determinados interesses. Além disso, formam os sujeitos para as necessidades específicas do sistema de produção

vigente, conscientizando-os do seu papel como agentes transformadores da natureza e de si mesmos e superando as ações de mera reprodução de um sistema de produção que explora e aliena o indivíduo cada vez mais.

As práticas pedagógicas significativas, aqui, são entendidas como aquelas que procuram atender às necessidades de existência dos sujeitos, cidadãos dotados de direitos, sobretudo capazes de ampliar o seu capital econômico, cultural e social, como também de oportunizar uma vida digna, atrelada à satisfação integral das necessidades básicas de sobrevivência para os seres humanos indistintamente e à efetivação do direito de opinar e decidir conscientemente sobre os destinos de si e da descendência.

Para que essas práticas pedagógicas sejam de fato significativas, as concepções e os princípios orientadores do planejamento e sua efetivação devem priorizar, em suas finalidades e objetivos, ações que possibilitem a emancipação e a transformação dos sujeitos. Entendemos que a prática pedagógica significativa extrapola a prática docente e a sala de aula e envolve toda a comunidade e todas as práticas escolares, visto que tudo que acontece numa instituição escolar tem ligação direta ou indireta com a formação dos estudantes. Assim, alunos, professores, funcionários técnico-administrativos e gestores são corresponsáveis pela instituição de práticas pedagógicas significativas nos diversos espaços institucionais. A esse respeito, Hengenmühle (2004, p. 43) defende:

O perfil do aluno que a escola se propõe há de ser fruto da construção e responsabilidade de todos. Sua definição pode ser desenvolvida a partir da equipe diretiva, a qual propõe, para a comunidade escolar interna (aluno, funcionários e professores) e externa (família, associação de bairro...), um referencial para o perfil que se pretende adotar.

Nesse sentido, a defesa está em que a formação de sujeitos autônomos e conscientes depende da inter-relação de toda a comunidade escolar e do desenvolvimento de práticas pedagógicas coletivas e significativas capazes de promover educação para a vida e o trabalho em sociedade.

Considerações finais

O presente estudo nos leva a considerar que é essencial analisar as práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas no espaço escolar e identificar aquelas que são consideradas como significativas pelos educandos, ou seja, aquelas às quais os estudantes atribuem sentido e valores por estarem integradas aos seus conhecimentos prévios, promoverem uma ressignificação de conhecimentos de

forma consciente e motivada, agregarem valor simbólico ao seu capital cultural e social, determinarem mudanças quanto à sua posição de classe social e por constituírem possibilidades de alcançar a formação humana integral do cidadão.

Assim, faz-se necessário escutar e analisar os discursos orais dos interlocutores sobre suas práticas institucionais, tais como a elaboração do calendário e do horário escolar; a prática docente e dos demais profissionais da educação que atuam no lócus da pesquisa; as metodologias e recursos didáticos utilizados; o uso dos diversos espaços institucionais como, por exemplo, o pátio, a biblioteca e os laboratórios; a relação professor-aluno; os programas de assistência estudantil, o currículo instituído; e a pertinência dos conteúdos, a relação dos conteúdos com as experiências do educando.

A escolha desses aspectos como constituintes da prática pedagógica se justifica por considerarmos que o conceito de prática pedagógica significativa é plural e complexo, uma vez que para isso, a prática depende da subjetividade do sujeito, da sua realidade histórica e social, das relações que são estabelecidas nos diferentes *campos* em que é instituído o poder simbólico, da relação dos sujeitos com capitais cultural, social e econômico, de como essas práticas são instituídas num contexto de relações de poder e de como estão relacionadas também às questões individuais, aquelas referentes à disposição do educando em aprender não apenas um tema de forma conceitual, mas articulando esse conhecimento com as experiências da vida, num processo permanente de ressignificação.

Destacamos que a disposição para aprender depende das condições concretas e subjetivas dos sujeitos. As condições de existência são determinantes nesse processo de predisposição, já que não basta apenas a capacidade cognitiva dos sujeitos. O que se apresenta como determinante é o envolvimento e a participação dos sujeitos nas práticas educativas ou pedagógicas, aquelas capazes de produzir bens simbólicos, porque contribuem na construção de significados, sentidos e valores para tornar a vida em sociedade menos injusta e desigual.

Referências

ARAÚJO, R. M. L. **Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado** [recurso eletrônico]. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

AUSUBEL, D. P. **Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo**. Traducción al español de Roberto Helier D., de la primera edición de Educational psychology: a cognitive view, 1976. México: Editorial Trillas, [2008?].

BOURDIEU, P.; NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de educação**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989.

HAAS, C. M. Prática. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Dicionário em Construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 146-150.

HENGEMÜHLE, A. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

SANTOS, J. C. F. **Aprendizagem significativa**: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.