



PLANO DE AULA: ARGUMENTOS PARA MEDIAÇÃO DIALÉTICA

Lesson's plan: Arguments for dialectic mediation

Aparecida Favoreto

Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Cascavel

Edaguimar Orquizas Viriato

Doutora em Educação. Professora do Mestrado em Educação/Unioeste/Cascavel

Ireni Marilene Zago Figueiredo

Doutora em Educação. Professora do Mestrado em Educação/Unioeste/Cascavel.

RESUMO:

O artigo tece considerações acerca do conhecimento e sua socialização, tomando como referência o processo de formulação e desenvolvimento dos planos de aula esboçados e executados durante o Projeto de Extensão Pedagogia: desafios e perspectivas na busca da unidade do conteúdo, desenvolvido no Município de Cascavel/PR. Ressalta, entre outras questões, que o ensino escolar se faz na medida em que o professor evidencie e faça o aluno compreender as relações entre os conhecimentos e os seus fundamentos explicativos. Sem dúvida um desafio pedagógico a ser perseguido que se enfraquece sobremaneira devido às condições precárias de formação e de trabalho do professor.

Palavras-Chave: Plano de aula; Método; Metodologia da Mediação Dialética.

ABSTRACT:

The article presents considerations about knowledge and its socialization. It is subsidized by the process of formulation and development of lesson's plans drafted and executed during the extension project called Pedagogy: challenges and prospects for unity of content. This project has been developed in Cascavel/PR. It emphasizes, among other things, that the learning is done when the teacher be able to make the student understand the relationship between knowledge and its foundations explanatory. Definitely, a pedagogical challenge to be pursued and that weakens greatly because of the poor conditions of formation and work of the teacher.

KeyWords: Lesson's Plan; Method; dialectic's methodology mediation.



Introdução

O artigo pretende abordar algumas questões referentes ao processo de formulação e desenvolvimento dos planos de aula esboçados e executados durante o Projeto de Extensão Pedagogia: desafios e perspectivas na busca da unidade de conteúdoⁱ. Antes de abordar o plano de aula em uma perspectiva da mediação dialética, ressaltamos que compreendemos o espaço da sala de aula como essencial para a realização do processo de ensino e de aprendizagemⁱⁱ, e que está em constante relação com o desenvolvimento geral da produção e exigências sociaisⁱⁱⁱ.

É importante grifar que as argumentações trazidas no presente artigo se orientam por estudos de teóricos que analisam o tema, bem como pelas discussões vivenciadas entre os professores, discentes e equipes pedagógicas da universidade e das escolas participantes do projeto de extensão.

Sala de aula: sociedade e socialização do conhecimento

Ao tomarmos o espaço da sala de aula como referência para iniciar as nossas reflexões acerca do processo de ensino e de aprendizagem, e, conseqüentemente, a escola, situamos a discussão no contexto de um determinado grau de desenvolvimento social e educacional, tendo como foco a escola concreta e não a escola ideal. Isto significa que trazemos elementos teóricos que contribuem com o desenvolvimento de determinada prática pedagógica com todas as limitações que a sociedade de classe impõe. Como argumentam Cêa e Viriato, a

(...) proposição de formação humana que tenha como horizonte a emancipação política e econômica dos homens é incompatível com uma estrutura organizada a partir da racionalidade e da lógica da base produtiva capitalista, notadamente de sua expressão técnico-burocrática que é a gestão do trabalho. (VIRIATO; CÊA, 2008, p. 127).

Em outras palavras, significa tomar a escola como um espaço de luta política interagindo com a sociedade e na sociedade. Particularmente no processo de ensino e de aprendizagem a sala de aula é o espaço em que a luta se expressa na relação professor, aluno e conhecimento (expresso nos diversos conteúdos e disciplinas escolares).

Sanfelice (1986) argumenta que a sala de aula pode ser definida em um sentido amplo e restrito. Conforme este autor, ela, em um sentido amplo, pode ser caracterizada “pelo conjunto constante de aprendizagem, desenvolvido por cada homem, circunscrito nas permanentes relações travadas com a natureza, com os outros homens e com a cultura de sua época” (SANFELICE, 1986, p. 83-84). Já em um sentido restrito, a sala de aula pode ser

[...] um lugar específico destinado a atividades específicas de ensino-aprendizagem, de saberes específicos, em níveis e complexidades diferenciados, através de metodologias apropriadas, e que só tem sua peculiaridade assegurada na medida em que professores e alunos garantem, nela, a execução real destes objetivos aos quais se destina (SANFELICE, 1986, p. 85-86).

Portanto, tratar da sala de aula é focar no conhecimento e sua socialização; é enfrentar o desafio que a socialização do conhecimento seja garantida. Isto significa que a sala de aula é o espaço formal do trabalho do professor e o conhecimento é seu instrumento de trabalho.

Segundo Klein (2010a, p. 230), “o conhecimento é uma elaboração social que expressa a forma que os homens atribuem ao mundo”. Então, podemos afirmar que entre o



conhecimento e a prática social, existe dependência mútua que exige tanto do professor quanto do aluno o domínio do conhecimento que a humanidade já produziu.

O conhecimento, por conseguinte, o conteúdo escolar é produto de uma época. Podemos, assim, enfatizar que o conhecimento de cada área da ciência não é apenas produção específica de um teórico e/ou de uma área, mas é sempre certo corpo teórico e/ou sujeito social que exerce sua atividade numa totalidade. É produção social e, como tal, também deve ser de domínio social, conforme afirma Duarte:

É por meio das abstrações que a humanidade conhece, explica e representa a realidade social e natural. Se a escola de fato possibilitasse aos alunos o acesso às abstrações científicas, artísticas e filosóficas, eles adquiririam o domínio de referências indispensáveis para a análise crítica do mundo e da concepção de mundo que serve de mediadora nas relações entre os indivíduos e a realidade social (2008, p.12).

Enquanto professores, assumimos o compromisso de priorizar a socialização do conhecimento científico. No entanto, é sabido que

[...] o conhecimento não está nas coisas e nem nasce espontaneamente na cabeça do aluno. O conhecimento existe apenas nos homens e nas suas relações. E, portanto, na relação com outros homens, na medida em que incorpora a intrincada rede de relações que constituem uma dada forma humana de ser, que a criança se apropria do conhecimento. Este não é, evidentemente, passível de ser “ditado”, mas também não é algo que se descubra por um golpe incomum de genialidade (KLEIN, 2010a, p.230).

Assim, grifamos a importância da escola como instituição social que assume a função de socializar a cultura acumulada pela humanidade. Porém, isto não implica na sobreposição do conhecimento científico em relação ao popular, nem tampouco a imposição da teoria em relação à prática, mas requer o ato de teorizar, que, apesar de ser tão criticado por algumas facções da sociedade atual, não se “contrapõe a prática”, pelo contrário, está diretamente vinculado à prática humana. Assim, teorizar “não se trata do ato intelectual em si só, isoladamente, mas da ação do homem com um todo, envolvido no mundo e na relação com o outro” (PEREIRA, 1982, p. 13).

Vale mencionar que não são raras as situações que os alunos mostram desagrado – para não dizer aversão –, com as disciplinas escolares, especificamente com os conteúdos ensinados. Em seus desabaços e comentários, frequentemente, afirmam que na escola existe muita teoria e pouca prática, que não entendem o porquê da necessidade de se estudar alguns conteúdos. Para os alunos não existe uma aplicação imediata do conhecimento escolar (teoria) com sua prática (prática social). Isto implica na supressão ou secundarização da relação entre teoria e prática.

Ao ampliarmos esta reclamação/comentário dos alunos, verificamos que grande parte da população, permeada pela cultura estritamente prático-utilitária, tende a valorizar o saber fazer (prática). Ou seja, a população, ao executar as suas tarefas, acaba por não refletir sobre os conhecimentos implícitos na sua ação. Neste sentido, ocorre a exaltação da prática pela prática, reduzida a seu conteúdo prático-utilitário e imediato, o que cria e/ou mantém em relação à teoria, atitudes tais como:

1. Uma atitude de, ansiosamente, ‘retirar’ direta e imediatamente de toda contribuição teórica as suas consequências práticas; [...]
2. Uma



atitude de aversão à teoria o que, em consequência, leva a uma aceitação também apressada de que a educação é (ou teria que ser) práxis, caso contrário, sendo teoria, seria algo desnecessário, algo sem valor ou de valor negativo a ser desestimulado e até combativo. E daí, estaríamos todos desempregados [...]. O reducionismo chega a seu limite inferior; 3. *Uma atitude de rejeição* (ou de aceitar a rejeição apresentada por outros), *de 'crítica'* (ou de se deixar levar por 'críticas' feitas, espetacular e empolgadamente, em relação a toda teoria que nega a dimensão prático-utilitária como dimensão primordial da prática humana, como se com isso tais teorias estivessem negando a própria dimensão prática). Uma 'crítica', na melhor das hipóteses apressada (RIBEIRO, 1991, p. 18-19. Grifos da autora).

Sobre esta perspectiva de validade da prática cotidiana, Duarte (2008, p. 4) comenta que “o conhecimento é visto como uma ferramenta na resolução de problemas”, sendo que é “a prática cotidiana” que determina “a validade epistemológica e pedagógica dos conteúdos escolares”. Trata-se de uma visão estreita do ensino escolar que, comprometida com uma “pedagogia facilitadora”^{iv}, tende a legitimar o conhecimento presente no cotidiano, fundamentando-se nas primeiras impressões. Nesta direção, a unificação entre teoria e conhecimento não se realiza.

Assim sendo, entre os desafios suscitados pelo projeto de extensão incluíram-se a necessidade do professor cumprir com o objetivo do ensino, sob a perspectiva da unidade entre teoria e prática, de modo que o aluno aprenda o conteúdo escolar, mesmo diante de todas as dificuldades relatadas pelos professores^v. O compromisso político que se materializa no processo de ensinar e de aprender na perspectiva da unidade do conteúdo se expressa, sob o nosso ponto de vista, a partir da relação entre método, metodologia e lógica (formal e dialética).

Nestes termos, a unidade do conteúdo se realiza pela mediação dialética, que reúne condições teóricas e metodológicas para a efetivação da socialização do conhecimento produzido pela humanidade, permitindo que este tenha significado teórico e social para o sujeito que aprende.

Plano de Aula na perspectiva da Mediação Dialética

Considerando a sala de aula o espaço institucional que ocorre o processo de ensino e de aprendizagem, é fundamental que se tenha em mente o percurso teórico e metodológico que orienta este processo, ou seja, o quê, o como e o porquê o professor ensina o conteúdo selecionado. Aqui, especificamente, tratamos do plano de aula como elemento estrutural que reúne tanto a natureza do conhecimento quanto seus fundamentos teóricos e práticos.

Diferentemente de uma concepção tradicional de ensino e de aprendizagem, o plano de aula, longe de ser uma carta de regras e passos a serem seguidos, é um elemento orientador do processo de ensino e de aprendizagem. Ele integra a relação entre as definições abstratas do objeto – conteúdo a ser ensinado e aprendido – e sua forma contida nas relações práticas, bem como no modo como o professor realiza a mediação com os seus alunos. Nestes termos, reúne aspectos do conteúdo programático, da metodologia e da avaliação do ensino.

Particularmente ao projeto de extensão mencionado, destacamos que, mediante as orientações da equipe coordenadora do projeto, os professores das escolas elaboraram/reelaboraram seus planos de aula, seguindo o calendário, o currículo e o conteúdo previsto para cada série. Neste contexto, foi possível observar a importância de o

professor ter clareza teórica e metodológica do conteúdo. A elaboração/reelaboração dos planos culminou no espaço da sala de aula.

Neste percurso, o professor traçava para cada conteúdo a ser ministrado os objetivos gerais e específicos a serem atingidos bem como delineava o ponto de partida do conteúdo a ser ensinado/aprendido, os conceitos a serem definidos, as possibilidades de articulações com outras áreas de conhecimento. Tudo isto, orientado pelo raciocínio da lógica dialética.

Especificamente ao materialismo, histórico e dialético, Lênin define a dialética como “ciência das leis gerais do movimento, tanto do mundo exterior, como do pensamento humano” (LÊNIN, 1981, p. 31, apud KLEIN, 2012, p. 1). Neste caso, existe a unidade entre dois movimentos: um na natureza e outro no pensamento humano. Engels (apud KLEIN, 2012, p. 1) afirma que dialética “não chega a ser mais do que reflexo consciente do movimento dialético do mundo real” e completa que este movimento se “realiza por intermédio de contradições, da interpenetração dos contrários e sua recíproca e, finalmente, da dupla negação (Apud KLEIN, 2012, p. 1). Ou seja, ao passo que reconhece a existência objetiva de um objeto, pressupõe também a sua negação e o seu movimento constante.

Por exemplo, Marx ao discutir as necessidades humanas, afirma que “A fome é fome, mas a fome que satisfaz com carne cozida, que se come com faca e garfo, é uma fome muito distinta da que devora carne crua, com unhas e dentes” (MARX, 1987, p.10), ou seja, as necessidades humanas passaram por um processo impulsionado pelo trabalho humano^{vi}. O trabalho impõe uma força que leva a superação de uma fome imediata para uma fome mediada. Isto implica em dizer que o pensamento humano e as relações sociais são mediados pela forma de desenvolvimento social.

No que se refere a realização dos planos de aula, significa que o professor desenvolveria o conteúdo em movimento histórico, mostrando aos alunos os seus elementos contraditórios, visões críticas e divergentes e seu uso social e/ou prático-utilitário.

Ainda com relação aos planos de aula, com base em Almeida, Oliveira e Arnoni (2007, p. 139 e 149), buscamos seguir as orientações elencados na obra “Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática”, especificamente nos dois diagramas que os autores apresentam a prática educativa e sua operacionalização sob o enfoque da Metodologia da Mediação Dialética.

Com base na obra, destacamos que o movimento e a contradição constituem a totalidade do conteúdo. Entretanto, cabe ressaltar que esta totalidade não é entendida como a soma das partes, mas a relação entre os elementos diferenciados que constitui a unidade. Neste mesmo aspecto, é importante mencionar que na reflexão sobre o conteúdo ensinado, longe de buscar o ponto de harmonia entre as partes, trata-se de compreender as relações entre diferentes elementos.

Na tentativa de perseguir a totalidade do conteúdo, os professores extensionistas objetivavam, no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem, possibilitar que o aluno superasse o imediato no mediato. Segundo Almeida, Oliveira e Arnoni:

O cotidiano, que é imediato, é também concreto, ou seja, é uma totalidade indivisível. A mediação propicia a superação do imediato no mediato, e para isto é necessário que ocorram dois processos: o primeiro é a negação do concreto pelo abstrato, que implica separar o todo em partes para compreendê-lo por meio delas; e o Segundo que consiste na negação do abstrato pelo concreto, agora concreto pensado, ou seja, para chegar à compreensão do todo é preciso negar o entendimento das partes (2007, p. 113).

Desta forma, o conteúdo escolar deveria atingir o concreto pensado, ou seja, o terceiro nível de consciência^{vii}. Neste caso, compreende-se que a dialética está presente na forma de pensar o conteúdo escolar, a partir do movimento e contradição constantes.

Seguindo esta forma de pensar o conteúdo escolar, compreende-se que o processo educativo é constituído por mediações. A *mediação* é, portanto, uma força negativa que une o imediato ao mediato e, por isso, também separa e os distingue. Apesar de permitir a passagem de um termo a outro, ela não é apenas uma ‘ponte’ entre os dois pólos, ela é um dos elementos da relação responsáveis por viabilizá-la (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 102-103). Neste caso, a mediação é entendida como “totalidade, na qual se articulam o fundamento (método), a metodologia (operacionalização) e a lógica que norteia esses processos” (OLIVEIRA, ALMEIDA, ARNONI, 2007, p. 19).

Feitas estas considerações sobre dialética e mediação, é importante reiterar que no processo de elaboração dos planos de aula, o planejado é apenas uma organização teórica e metodológica. No processo de ensino e de aprendizagem o movimento entre concreto sensorial, a abstração e o concreto pensado (KLEIN, 2010b) é constante, de igual modo a contradição está presente e mencionada sempre que possível, no intuito sempre de alcançar a totalidade.

Sublinhamos que antes de o professor trabalhar o conteúdo de sua unidade com a turma, o seu planejamento deveria ser exposto e debatido pelo conjunto de participantes do projeto, que avaliamos como um momento muito profícuo. As questões suscitadas e debatidas foram fundamentais para a compreensão de que unidade do conteúdo não é uniformidade. Ao contrário, a unidade incorpora relações complexas e contraditórias entre o conteúdo (objeto a ser ensinado) e a realidade social.

Os participantes, por intermédio da comparação, perceberam que um mesmo conteúdo percorria várias áreas do conhecimento. Desta forma, buscavam destacar as relações os conteúdos. Entretanto, almejavam conformar uma informação à outra. Contudo, nosso propósito era buscar a unidade de cada conteúdo trabalhado. Assim, nos empenhamos para romper com a perspectiva do conceito isolado e buscar a relação deste com o todo social, seja entre o particular e o geral e também na sua contradição.

Percebemos que a tendência dos professores era de buscar similaridade entre os conteúdos, nas diversas disciplinas. Por exemplo, em virtude do momento atípico do clima, os extensionistas sugeriram que todos deveriam, em suas aulas, fazer correspondências com o tempo (enquanto clima). Aproveitamos o momento para destacar que a essência do conteúdo a ser ensinado não se limita às convergências existentes entre as diversas disciplinas, mas na relação que elementos diferentes estabelecem.

No decorrer de todo o processo, procuramos entender como as partes se integravam na formação de determinada totalidade e não de outra. Neste caso, nosso esforço foi o de verificar como cada conteúdo se relacionava às determinações gerais da produção social, de modo a não negar o conhecimento específico de cada área, mas a relação deste com a produção humana.

Assim, destacamos que só se pode compreender o particular no geral e a unidade na contradição. Neste aspecto, a contradição não é eliminada, mas é incorporada, bem como o movimento, em todo o processo, tanto em um “sentido sincrônico (tempo atual) quanto no diacrônico (através dos tempos)”. Em outras palavras, significa que o movimento e a contradição formam a totalidade. São eles que dão sentido às relações humanas, qualquer que seja. É preciso ainda mencionar que o ensino e aprendizagem não se constituem apenas na capacidade em estabelecer os conceitos e as contradições, mas vão além. Conforme argumenta Pereira, 1982,

Uma boa compreensão da teoria é algo mais profundo que imaginamos. Como espécie de vício do pensamento, aprendemos por demais a separar e até refutar as diferenças entre os conceitos,

as contradições da realidade, sem perceber que é nelas que se encontra a unidade das coisas. E do ponto de vista antropológico a chave para a compreensão do homem e da sua relação com o mundo não está só no pensamento, mas também no sentido da ação. É esse conjunto todo que gera o sentido de todo o ato humano. É preciso saber que a contemplação também é ato (PEREIRA, 1982, p. 14 - 15).

Neste caso, o conhecimento científico acumulado historicamente não pode ser entendido como resultado de um feito individual, o qual foi descoberto por um indivíduo brilhante do passado, e nem deve ser compreendido como mera informação que o professor transmite aos alunos. A apreensão do conhecimento não pode ser resumida a sua função “prático-utilitária” ou mera memorização e repetição. Por mais que o conhecimento científico tenha um produtor e uma função prático-utilitária, ele deve ser pensado em relação à luta social que os homens estabelecem entre si e com a natureza, isto tanto em sua construção como em sua reprodução e revisão.

Sem esgotar a discussão, podemos adiantar que a relação particular e todo se efetiva de forma mais sistematizada no momento da sala de aula.

O momento da sala de aula

Conceber o conhecimento científico como um ato que está diretamente vinculado a prática humana e ao mesmo tempo legitimar a escola como principal espaço de socialização da cultura social, implica, sem dúvida, em pensar formas de se relacionar com o aluno, tendo como objetivo central desenvolver o processo de aprendizagem. Neste caso, toda a organização da escola deve voltar-se ao desafio de efetivar a aprendizagem.

Sobre a aprendizagem, Almeida, Oliveira e Arnoni (2007) grifam que esta ocorre na mediação pedagógica, destacando que há uma distinção entre o conhecimento entendido no sentido epistemológico e ontológico. Referindo-se ao sentido ontológico, os autores marcam que, neste caso, se faz necessário compreender o adequado vínculo do abstrato com o concreto, ou seja, a dimensão prática e teórica do ser. Com base neste pressuposto, compreendem a necessidade de uma mediação pedagógica que articula método, metodologia e lógicas formal e dialética, o que nos parece bastante plausível e ao mesmo tempo complexo.

Diante desta complexidade, a título de exemplo, comentamos, na sequência, algumas aulas que acompanhamos no decorrer do projeto de extensão. Neste, salientamos que os professores extensionistas reservavam, no decorrer da aula, o momento da problematização. Intencionava-se com este recurso, verificar o conhecimento que os alunos possuíam sobre um determinado conteúdo, despertando, inclusive, a curiosidade deles para o aprendido. Neste aspecto, acrescentamos que a problematização, segundo Almeida, Oliveira e Arnoni (2007), é mais do que atividade de conversação. É a provocação da “contraposição dos pontos de vista sobre um mesmo conteúdo de ensino e desempenham ações distintas na discussão, objetivando explicitar para o aluno a relação de tensão entre seu saber inicial (imediato) e o conceito científico (mediato)” (2007, p. 152).

Isto significa que a problematização é parte integrante do processo de mediação entre o conteúdo a ser ensinado, o conhecimento prévio do aluno e as relações sociais. Neste percurso, o conhecimento prévio do aluno não é desvalorizado, pois está presente em todo o percurso. Enfatizamos que este conhecimento não pode ser captado apenas por perguntas. Entretanto, tendo em vista a incapacidade do aluno sistematizar explicações dos porquês das coisas se apresentarem de determinada forma e não de outra, o professor dialoga o tempo todo com o conhecimento prévio do aluno e leva-o a fazer todas as reflexões possíveis de serem realizadas no decorrer do ensino e da aprendizagem.



De igual modo, o conceito do conteúdo está presente o tempo todo, tanto na sua definição formal como na sua negação e diversidade presente no processo e contexto histórico social. Desta forma, desvenda que a lógica dialética materialista não nega a lógica formal, ao contrário, a incorpora como um momento do processo que é necessário para atingir a totalidade do conteúdo ensinado. Isto exige uma organização, sistematização e adequação do conhecimento, conforme o desenvolvimento do educando e as exigências culturais da sociedade. Seguindo nesta perspectiva teórica e metodológica, grifamos que o professor, ao realizar o seu trabalho educativo, necessita estabelecer mediação com o conhecimento e com seu aluno, de modo que o aluno também medeie com o seu conhecimento, num processo de abstração. Ou seja, o professor necessita dominar o conhecimento específico de sua área para fazer um movimento histórico e de afirmação e de negação do conteúdo ao todo social, ou seja, relacionar este conhecimento à totalidade.

No desenvolvimento dos planos de aula, passado o momento da problematização, os esforços se voltaram para a sistematização do conteúdo. Assim, utilizando instrumentos diversificados, os professores foram incorporando informações ao conteúdo, tanto no sentido de responder as dúvidas apresentadas pelos alunos, como para trazer novos dados e definições. Se por um lado, os professores, limitavam-se ao conteúdo selecionado, que buscavam repassar seu conceito e características específicas, por outro, procuravam situar o conteúdo em relação ao processo histórico que lhe deu origem, sua utilização teórica, ideológica e prática atual. De forma ampla, os professores procuravam relacionar o conteúdo ensinado com o contexto histórico e social.

Foi possível verificar que, apesar das dificuldades dos professores em trabalharem com a metodologia da mediação dialética, alguns avanços foram concretizados. A este respeito registramos a aula sobre o aparelho respiratório. Percebemos que os alunos não só aprenderam cada órgão que compõe o aparelho e seu normal funcionamento, mas também que a incidência de algumas das doenças respiratórias presentes nos alunos estava relacionada ao clima e à produção agrícola da região. Ou seja, os alunos obtiveram a apreensão do conceito formal, do funcionamento do organismo humano em relação ao social, o que permitiu refletirem sobre a forma de conceituar o humano em movimento e contradição.

Na mesma direção de relações estabelecidas, destacamos a aula sobre a constituição do Estado político burguês. Esta possibilitou aos alunos a compreensão do conceito de Estado e sua relação com a teoria democrática. Os alunos foram incitados a questionarem sobre o significado de Estado e de democracia bem como a relação destes com a forma de organização social e produtiva na atualidade. Os alunos compreenderam que a constituição do Estado atual não era uma evolução racional da forma de organização social, nem muito menos a melhor forma, mas uma forma de ser social que é composta de contradições e de um processo histórico. Neste aspecto, o professor responsável pela turma mostrou diversas formas de organização social e política. Também se utilizou de vários argumentos para tecer críticas, defesas e/ou forma de comportamentos sociais do Estado político atual. Por fim, levou os alunos a questionarem outros elementos do Estado moderno, tais como: burocracia, democracia, sistema político, financeiro, jurídico, entre outros.

Um dos exemplos das dificuldades apresentadas pelos professores pode ser observado na aula sobre os símbolos religiosos. Esta, além de manter rigorosamente o desenvolvimento da aula em passos sequenciais, concentrou-se nos símbolos da doutrina cristã, não mencionando outros símbolos de seitas e/ou de crenças. Os alunos se limitaram em descrever objetos, desenhar e pintar figuras e não refletiram, por exemplo, sobre o significado dos símbolos, dos ritos e as razões de serem utilizados e seguidos em relação à organização moral e política da sociedade.

Esta aula nos faz reafirmar que o conhecimento escolar é delimitado por uma forma lógica de compreensão da realidade social, na qual o professor, no trato com o

conhecimento científico, prima pela lógica formal clássica de raciocínio, de matriz aristotélica^{viii}, conservando, no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem, a memorização e repetição do conteúdo ensinado. O conhecimento se constitui apenas pela afirmação do conceito, não incorpora a contradição e o movimento como parte integrante de toda a afirmação conceitual.

Considerações finais

A partir do exposto, podemos verificar que o conteúdo escolar, ao ser trabalhado na perspectiva da mediação dialética, deixa de ser um produto e passa a ser visto como processo em constante reflexão e relação com o todo social.

No processo de ensino e de aprendizagem, a reflexão é contínua, não possui passos sequenciais a serem seguidos. Na sala de aula, o conhecimento está sempre a se fazer e refazer em um processo de amadurecimento cognitivo. No caso, o professor deve conhecer os conteúdos do currículo escolar e necessita relacioná-los ao nível de conhecimento do aluno e ao todo social. Assim, o conteúdo é visto e revisto em diversos momentos e sob diversos ângulos, de modo que, constantemente se busque relacionar a parte ao todo e vice e verso.

O plano de aula na perspectiva da mediação dialética está inserido em uma determinada concepção de educação escolar “[...] que possa conduzir à crítica ao regime capitalista [o que] exige, antes de tudo, pensar pela perspectiva da totalidade das relações sociais, o que inclui considerar o desenvolvimento e a organização do trabalho” (FAVORETO, 2008, p. 231). E, no que se refere aos desafios da atualidade, destaca-se que: Na sociedade de comunicações globais, da mídia e da economia transnacional, não é possível isolar a escola, as áreas do conhecimento, nem é possível pensar as classes sociais somente pela sua oposição de interesse, mas também é necessário buscar a interdependência entre forças contraditórias. Esta totalidade significa pensar pelo ângulo da contradição que dá movimento à sociedade, o que sempre exige um repensar nas nossas próprias contradições como sujeitos históricos (FAVORETO, 2008, p. 231).

Noutros termos, afirmamos que é necessário estabelecer a relação dos conteúdos escolares com a realidade sócio-histórica.

Por fim, grifamos que o ensino escolar não se restringe à transmissão de habilidades prático-utilitárias, nem à reprodução de verbetes conceituais. Ao contrário, ele se faz na medida em que o professor evidencie e faça o aluno compreender as relações entre os conhecimentos e os seus fundamentos explicativos. Sem dúvida um desafio pedagógico a ser perseguido que se enfraquece sobremaneira devido às condições precárias de formação e de trabalho do professor.

ⁱ O projeto de extensão *Pedagogia: desafios e perspectivas na busca da unidade de conteúdo*, financiado pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), governo do Estado do Paraná, vinculado ao Programa Universidade sem Fronteiras, agregou, em 2010, professores do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação e acadêmicos das Licenciaturas de Letras, Pedagogia, Matemática e Biologia da UNIOESTE – Campus de Cascavel, professores, equipe pedagógica e alunos do Ensino Fundamental e Médio do Colégio Estadual José de Anchieta e XIV de Novembro, situados, respectivamente, nos Municípios de Ibema e Cascavel, no Estado do Paraná.

ⁱⁱ Compreendemos aprendizagem como o momento que o aluno consegue estabelecer sozinho as relações entre os dados, os conceitos e destes com sua ação de ser social.

ⁱⁱⁱ Por exemplo, o atual desenvolvimento das comunicações e da informática tem possibilitado uma maior circulação de informações, ao passo em que exige outras ações formativas do trabalhador, de modo a torná-lo habilitado para assumir qualquer nova função dentro do processo ininterrupto de divisão de trabalho e de movimento de capital.



^{iv} Almeida, Oliveira e Arnoni (2007), ao discorrerem sobre a transposição didática, destacam que, geralmente, esta é confundida com procedimentos didáticos facilitadores, os quais, comprometidos com um racionalismo aplicado, acabam por simplificar e/ou esvaziar o conteúdo escolar.

^v Entre as dificuldades apontadas pelos professores, citamos: Currículo escolar muito extenso em relação ao tempo destinado a cada disciplina; indisciplina dos alunos; fragmentação do conteúdo, ausência de conhecimento para se trabalhar numa perspectiva da totalidade.

^{vi} Trabalho é a condição básica e fundamental da vida humana. É por meio dele que o homem se humaniza. É atividade consciente, intencional e planejada, cujo fim foi projetado de antemão. O homem, ao mesmo tempo em que modifica a natureza, a obriga servi-lhe, domina-a. Dessa forma, ao transformá-la, cria as bases de sua realidade sociocultural e produz-se a si mesmo, desenvolvendo as capacidades superiores que o diferencia dos demais animais.

^{vii} Sobre os três níveis de consciência, de acordo com Klein, 2010b, destacamos: Primeiro: concreto sensorial – limitado à apreensão das manifestações exteriores – permanece no imediatamente perceptível pelos sentidos. Segundo: abstração – organização mental do mundo: distinguindo/identificando e classificando. Elaboração de conceitos universais e estáticos. Categoria mais simples e precisa, porém, permanece na definição de elementos soltos e independentes, excluindo o processo de transformação e todas as outras características. Terceiro: concreto pensado – totalidade que implica na recomposição das conexões, na elucidação das múltiplas determinações que se constituem por interdependência, contradições e constante movimento. Unidade da diversidade (KLEIN. Fundamentos para uma proposta pedagógica. In: <http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br>, 2010b, consultado em: 05/06/2012).

^{viii} A produção do conhecimento científico, em linhas gerais, é norteadora pela lógica formal clássica, de matriz aristotélica, a qual apregoa três princípios norteadores: 1) Princípio da identidade: todo objeto é idêntico a si mesmo, ou seja, o “Ser é”. 2) Princípio da não-contradição: algo não pode “Ser” e não “Ser”, ao mesmo tempo e na mesma relação, dado que o que o “Ser é”, não podendo o “Ser” e “Não Ser”. 3) Princípio do terceiro excluído: diante de duas proposições contrárias, referentes a um mesmo objeto, uma é falsa e outra verdadeira, não existindo o parcialmente falso ou parcialmente verdadeiro. Ou “é” verdadeiro ou é falso (OLIVERIA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 52).

Referências

DUARTE, N. Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas. In: Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro Sobre Questões Curriculares. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Setembro/2008.

FAVORETO, A. Marxismo e Educação no Brasil (1922-1935): o discurso do PCB e de seus intelectuais. UFPR: Curitiba, 2008 (tese de doutoramento).

KLEIN, L. R. O Professor decreta o fim da escola. In: Anais do I Seminário de Formação Continuada de Professores e I Mostra de Experiências e Vivências Pedagógicas. Realizado em Cascavel, promovido pela UNIOESTE e AMOP, 09 e 10 de Novembro de 2010a.

KLEIN, L. R. Fundamentos para uma proposta pedagógica. In: <http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br>, 2010b, consultado em: 05/06/2012.

KLEIN, L. R. A construção das categorias infância e adolescência sob a produção fabril: contribuição ao debate pedagógico. UNICAMP: Campinas, 2012 (relatório final de pós-doutorado).

MARX, K. Para a crítica da economia política. In: Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos. São Paulo: Nova Cultural, 1987 (coleção Os pensadores).

OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI. Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

PEREIRA, O. O que é teoria. São Paulo: Brasiliense, 1982.

RIBEIRO, M. L. S. Educação escolar e práxis. São Paulo: Iglu, 1991.

SANFELICE, J. L. Sala de aula: intervenção no real. In: MORAIS, R. de (org). Sala de aula: que espaço é este? São Paulo: Papyrus, 1986.



VÁZQUEZ, A. S. Filosofia da práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIRIATO, E. O.; CÊA, G. S. dos S.. Implicações da perspectiva gerencial aplicada à organização e à gestão escolar. In: FIGUEIREDO, I. M. Z.; ZANARDINI, I. M. S.; DEITOS, R. A. (Org.). Educação, políticas sociais e Estado no Brasil. Edunioeste, 2008, p. 119-148.

VIRIATO, E. O. V.; FAVORETO, A.; FIGUEIREDO, I. M. Z.. Relatório Final do Projeto de Extensão Pedagogia: desafios e perspectivas na busca da unidade de conteúdo. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2010.