

**CONCEPÇÕES DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM: SUPERANDO A
BUROCRACIA CURRICULAR
DESIGNS OF TEACHING AND LEARNING: OVERCOMING BUREAUCRACY
CURRICULUM**

Maria Lídia Sica Szymanski¹

Wander Mateus Branco Méier².

Resumo

Busca-se apresentar as concepções de aprendizagem que demarcam o currículo no contexto político-pedagógico atual e discutir, dentro dos seus limites, a correlação entre essas concepções pedagógicas e os processos de ensino e de aprendizagem. A partir da definição de currículo, retomam-se sucintamente as concepções tradicional, tecnicista, humanista, cognitiva e a concepção histórico-crítica como aquela a qual permite uma práxis pedagógica na qual os saberes sistematizados historicamente possam ser apropriados por todos os que chegam à escola, possibilitando transformações na forma de compreender e de se relacionar com o mundo e com os outros homens.

Palavras-chave: Processos de ensino e de aprendizagem; Educação Básica; Concepções pedagógicas.

Abstract

The aim is to present the learning conceptions that mark the curriculum in the current political-pedagogical context and discuss, within its limits, the correlation between these pedagogical conceptions and the teaching and learning processes. From the curriculum definition, we present the conceptions: traditional, technicist, humanistic, cognitive and the historical-critical approach as that which allows a pedagogical praxis in which the systematized knowledge historically can be appropriate by all who come to school enabling changes in the way of understanding and relating with the world and with other men.

Keywords: Teaching and learning processes; Basic Education; Pedagogical concepts.

No presente texto, busca-se apresentar e problematizar as concepções de aprendizagem que demarcam o currículo no contexto político-pedagógico atual e discutir, dentro dos seus limites, sua correlação com os processos de ensino e de aprendizagem.

Pode-se pensar o currículo como um conjunto de conteúdos das disciplinas escolares, ou seja, o Currículo Formal, um rol balizador que orienta o planejamento docente. Porém, há um Currículo Oculto que se manifesta por meio das relações de poder

¹ Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *campus* de Cascavel. Doutora em Psicologia (USP). Líder do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente (GPAAD). Contato: Rua SalgadoFilho, 3632. Cascavel (PR). Fone: (45) 99622692.

² Docente da Universidade Federal do Paraná (UFPR)- setor Palotina. Mestre em Educação (UNIOESTE). Membro do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente (GPAAD). Rua B, 701, Jardim Mônaco. Palotina (PR). (45) 99923495.

em sala de aula, o qual compreende tudo o que envolve o aprendizado dentro da instituição escola, as formas avaliativas, as formas de exposição de conteúdo, ou seja, todas as práticas escolares (SAVIANI, 2002).

A escola está inserida em uma sociedade marcada pela incorporação das exigências do trabalho e acaba por funcionar como seu instrumento, vale dizer, os conhecimentos exigidos são aqueles necessários à inserção do aluno na sociedade, no mercado de trabalho, tomando por base

O princípio do trabalho é imanente à escola elementar, isso significa que no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. Ou seja, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade (SAVIANI, 2007, s/p).

Entretanto, os saberes básicos, – ler, escrever, contar, etc. – ensinados pela escola, são necessários, mas não suficientes às pessoas, para que possam compreender o mundo ao seu redor. (Ibid). “Ler” o mundo exige apropriação dos conhecimentos científicos (currículo) e compreensão das relações de poder entre os homens. “Lato sensu”, cada escola possui seu próprio currículo, pois

[...] o currículo se tece em cada escola com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica de sua cultura e de sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive. É nessa grande rede cotidiana, formada de múltiplas redes de subjetividade, que cada um de nós traçamos nossas histórias de aluno/aluna e de professor/professora. O grande tapete que é o currículo de cada escola, também sabemos todos, nos enreda com os outros formando tramas diferentes e mais belas ou menos belas, de acordo com as relações culturais que mantemos e do tipo de memória que nós temos de escola [...] (LOPES, 2006, p.3).

Portanto, podemos inferir que o currículo envolve relações sociais, abrangentes e determinantes para o processo de aprendizagem, que interferem no desempenho do aluno em sala de aula.

O currículo formal documentado tem seus objetivos e metas traçados, para cada área do conhecimento e para cada nível de aprendizado. Por outro lado, “para se constituir num instrumento de promoção humana, precisa ser continuamente confrontado com os objetivos da nossa ação educativa, de acordo com as características próprias da atividade sistematizadora” (SAVIANI, 2002, p. 68). A atividade sistematizadora ocorre quando “educar passa a ser objeto explícito da atenção, desenvolvendo-se uma ação educativa intencional” (Ibid., p. 48). Ou seja, o currículo formal deve ser continuamente transformado, em um Currículo Real, por meio de planejamentos (bimestrais, anuais) e planos de aula, que possam vir a se constituir em ação didática.

Porém, na medida em que diferentes correntes pedagógicas interferem no currículo, em decorrência de suas características próprias, redundam em diferentes resultados no desenvolvimento do aluno, ou seja, são capazes de formar diferentes sujeitos. Assim, apresentaremos, de forma sucinta, as diferentes concepções de aprendizagem que fundamentam o processo de ensino e como interferem no currículo, refletindo sobre quais suas consequências no processo de formação da subjetividade.

“Sintetizar em poucas linhas todo o pensamento de uma corrente pedagógica é um ato relativamente arbitrário” (DUARTE, 2010, p. 40). Mas, no presente texto, justifica-se pela necessidade de explicitar, mesmo que sucintamente, quais são e como se caracterizam as principais concepções pedagógicas, pois as diferentes formas de trabalhar o currículo possibilitam a formação de diferentes sujeitos, preparados para diferentes formas de inserção social.

Ao invés de seguir uma ordem cronológica, faremos esta análise a partir da corrente da Pedagogia Histórico-Crítica, entendendo-a como a mais adequada, por se tratar de uma proposta pedagógica em uma direção transformadora, no conjunto da Educação Brasileira, pois busca garantir às classes populares a apropriação do conhecimento científico historicamente acumulado pela humanidade, o que se constitui em uma forma efetiva de democratizar a Educação Formal. Entretanto, é Saviani (2002, p.35) quem indaga: “Que sentido terá a educação se ela não estiver voltada para promoção do homem?”.

Trata-se da educação com objetivos para além da formação de indivíduos aptos ao trabalho, que leve em consideração o conhecimento científico historicamente elaborado e a práxis social que o aluno vivencia. Práxis enquanto unificação de uma teoria que resulta da reflexão sobre uma prática que tem caráter reflexivo. Esta *Unidade entre a Teoria e a Prática* constitui-se em um eixo fundante de uma

[...]prática educativa, que se caracteriza pelas relações de tensão entre o processo de ensino (desenvolvido pelo professor) e o processo de aprendizagem (desenvolvido pelo aluno), os quais preservam suas identidades e potencializam aos alunos a elaboração de sínteses cognitivas relativas ao conteúdo de ensino desenvolvido (ALMEIDA, OLIVEIRA e ARNONI, 2007, p. 124).

Esse processo educativo envolve uma relação pedagógica bijetora, capaz de criar nos sujeitos, aluno e professor, uma forma de agir diferenciada, que possibilite pequenas alterações no modo de vida com relação às imposições sofridas pela classe social da qual fazem parte, o que consiste em uma das principais conquistas que o ensino pode alcançar.

Utilizar esta abordagem em sala de aula demanda articular continuamente os conceitos científicos a serem aprendidos pelo aluno à realidade em que esse aluno se insere, a partir dos seus conhecimentos prévios, em um processo intencionalmente planejado, levando em consideração o currículo. É o fazer do homem que implica em um constante fazer-se, sendo que a ação só é possível à medida que o homem se faz, pois à medida que o homem age na natureza, na sociedade, essa ação acaba também por transformá-lo.

Diferentemente da concepção histórico-crítica, a postura tradicional deriva

de uma concepção estática de conhecimento, [envolve uma] prática transmitida de geração em geração, [onde] o conhecimento provém essencialmente do meio, [sendo] transmitido ao indivíduo na escola [por meio da] intervenção do professor, para que a aquisição do patrimônio cultural seja garantida (MIZUKAMI, 1986, p. 17-18).

Nessa concepção, o aluno nada mais é do que uma página em branco a ser preenchida com conhecimentos pré-determinados, ou seja, o aluno não faz com o professor, mas sim, apenas recebe dele. O conteúdo pronto deve ser memorizado pelo aluno e será considerado tão mais correto quanto mais similar à fala docente. Como os objetivos pedagógicos restringem-se à memorização, dificilmente o aluno a ultrapassa, redundando em uma aprendizagem mecanizada e repetitiva.

A abordagem comportamentalista, também conhecida como tecnicista, caracteriza-se por considerar o empirismo como essencial para o processo educativo, ou seja, “o conhecimento é o resultado direto da experiência” (Ibid., p. 26). Considera o “homem como produto do meio e relativo a ele” (Ibid., p. 35) e, assim como ele, podendo ser manejado, pois educar significa arrumar as contingências de reforço necessárias para que o sujeito saiba quando errou e quando acertou, e aumente ou diminua a frequência de determinado comportamento, conforme esse comportamento seja ou não desejado por quem manipula o reforço.

Trata-se de uma ênfase no produto final obtido em detrimento do processo, de uma transmissão de fora para dentro, na influência do meio direcionando o comportamento do aluno, e, por outro lado, baseia-se “não em uma prática cristalizada através dos tempos, mas em resultados experimentais do planejamento de contingências de reforço” (Ibid., p. 36) permitindo que cada aluno possa ser considerado e avaliado individualmente e que o conhecimento seja fragmentado em pequenos passos, valorizando a consecução da tarefa e perdendo de vista o contexto social enquanto totalidade contraditória.

Entretanto, a aprendizagem da tarefa dissociada de seus fundamentos constitui-se em uma abordagem superficial e muitas vezes provisória, uma vez que a velocidade das mudanças tecnológicas redundam em constantes alterações na sua consecução. Ainda, a aprendizagem, centrada em recompensas agradáveis e punições, desloca o foco de controle do processo de aprendizagem para o professor e mantém o aluno dependente de conseqüências cuja manipulação lhe é externa. Sendo assim, o desenvolvimento de sua subjetividade ocorre na direção da submissão a esses outros que o controlam, e a grande probabilidade é que o aluno não aprenda a valorizar a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade que lhe propiciem uma leitura crítica de mundo, e sim, aja buscando recompensas agradáveis ou fugindo das conseqüências desagradáveis como aprendeu a fazer ao longo de seu processo de escolarização. Portanto, a perspectiva tecnicista contribui para a formação de um sujeito dependente e submisso.

Na concepção humanista dá-se ênfase às “relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade, e em sua capacidade de atuar, como uma pessoa integrada” (Ibid., p. 37). Também se levam em consideração as vivências do aluno, suas emoções, e o desenvolvimento de uma visão autêntica de si mesmo, congruente com a realidade (ROGERS, 1977). Nessa concepção, o professor surge como mero facilitador que deve conhecer as experiências dos alunos e ao aceitá-los como são promove a auto-aceitação discente, o que favorecerá o desenvolvimento pessoal do aluno. “Os conteúdos vindos de fora passam a assumir importância secundária, e privilegia-se a interação estabelecida entre as pessoas envolvidas numa situação de ensino-aprendizagem” (Ibid., p. 56). Mais do que aprender conteúdos, que se tornam secundários, trata-se de aprender a ser pessoa, emocionalmente satisfeita consigo própria.

A “facilitação da aprendizagem significativa baseia-se em certas qualidades de comportamento que ocorrem no relacionamento pessoal entre o facilitador e o aprendiz” (ROGERS, 1977, p. 111). O autor sugere que o professor deva mostrar-se ao aluno como realmente é: uma pessoa comum, como o próprio aluno. Além disso, sua relação para com o aluno deve ter qualidades consideradas essenciais, como apreço, aceitação e confiança de ambas as partes, para que o aprendizado seja eficaz.

Estes estudos são válidos, mas devemos nos atentar para a demasiada preocupação para com as relações interpessoais, ou seja, o fato de se considerar mais importante o comportamento do professor perante o aluno, do que o conhecimento que o aluno possa alcançar, pode acarretar a supervalorização do cotidiano do aluno e conseqüentemente, o

conhecimento científico tornar-se secundário, fazendo com que o ensino assumira apenas um caráter pragmático, ou seja, um ensino, no qual,

a atividade e o pensamento humanos não ultrapassariam jamais a vida cotidiana. O pragmatismo ignora ou dá pouca importância às diferenças entre a vida cotidiana e as outras esferas da vida social (DUARTE, 2010, p. 48).

Dessa forma, o ensino que possua essa qualidade pragmática não é capaz de contemplar a totalidade da prática social, ou seja, constitui-se inapto a enxergar o homem em sua integralidade, pois acaba por considerar a prática cotidiana como a única, ou a mais importante.

Marx e Engels (1979) alertam para as possibilidades reais criadas pela própria sociedade burguesa para superação da lógica reprodutiva do capital, a partir de suas contradições por meio de uma transformação revolucionária. E Duarte, ao descrever os objetivos dessa transformação revolucionária esclarece:

Uma sociedade comunista deve ser uma sociedade superior ao capitalismo e para tanto ela terá que incorporar tudo aquilo que, tendo sido produzido na sociedade capitalista, possa contribuir para o desenvolvimento do gênero humano, para o enriquecimento material e intelectual da vida de todos os seres humanos. Trata-se de: superar os limites do Iluminismo sem negar o caráter emancipatório do conhecimento e da razão; superar os limites da democracia burguesa sem negar a necessidade da política; superar os limites da ciência posta a serviço do capital sem, entretanto, negar o caráter indispensável da ciência para o desenvolvimento humano; superar a concepção burguesa de progresso social sem negar a possibilidade de fazer a sociedade progredir na direção de formas mais evoluídas de existência humana (DUARTE, 2010, p. 49).

Trata-se, portanto, de uma transformação social que possibilite aos homens, de maneira mais justa e equitativa, apropriar-se dos conhecimentos artísticos, filosóficos, tecnológicos e científicos produzidos historicamente. A concepção humanista peca por não considerar o saber científico, acumulado ao longo da evolução humana, como fundamental para o desenvolvimento educativo do aluno. Peca ainda, por não considerar o movimento da história e suas contradições, fazendo com que a escola deixe de mesclar os conhecimentos científico e humano, fato que contribuiria na formação de indivíduos capazes de enxergar os problemas e possíveis soluções sociais, além dos limites do cotidiano.

A concepção cognitivista propõe “estudar cientificamente a aprendizagem como sendo mais que um produto do ambiente, das pessoas ou de fatores externos ao aluno”.

Considera a interação social imprescindível no processo de aprendizagem, uma vez que é na relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, que gradativamente o sujeito iria dele se apropriando. Porém, ao ressaltar a interação social, o cognitivismo valoriza a relação do sujeito com o objeto - conceito - a ser conhecido. O aprendizado dependeria essencialmente de uma prática pedagógica adequada, que favorecesse essa interação, de forma a que gradativamente o aluno pudesse internalizar esse conhecimento, isto é, assimilá-lo integrando-o aos seus demais conhecimentos e muitas vezes, como decorrência dos novos conhecimentos adquiridos, reorganizando-os em patamares cada vez mais avançados de raciocínio, amparados em novas ligações neuronais (PIAGET, 1975).

Assim, sugere que o aluno, a partir de desafios lançados pelo professor, deva passar por um processo de construção do conhecimento, no qual a assimilação de novas informações leve a uma reorganização interna das informações anteriormente assimiladas, alterando suas estruturas de raciocínio, envolvendo desequilíbrios e novas equilibrações em patamares cada vez mais avançados.

Piaget (1975, p. 18) explicita como deveria ser a forma de abordagem dos conteúdos, nas áreas do conhecimento científico, ao citar algumas condições para que o ensino da época gerasse mais vocações científicas, as quais se constituíam, segundo ele, como uma necessidade da sociedade da década de 1970. Cita que é necessário que se utilizem os

métodos ativos, conferindo-se especial relevo à pesquisa espontânea da criança ou do adolescente e exigindo-se que toda verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos reconstruída e não simplesmente transmitida [...] o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas (Ibidem, p. 18).

Trata-se de um ensino que, a partir de situações-problema apresentadas pelos docentes, instigue os alunos a levantarem hipóteses que respondam a esses desafios e a testarem-nas em sala de aula, ao invés de aceitarem o conhecimento científico a eles apresentado, como verdades prontas e acabadas, ou seja, como dogmas nos quais os alunos têm que acreditar por estarem sendo ditos pelo professor e/ou pelo livro. Ainda, há diversas contribuições em sua pesquisa, que merecem destaque, como por exemplo, na área da experimentação:

se existe um setor no qual os métodos ativos se deverão impor no amplo sentido da palavra, é sem dúvida o da aquisição das técnicas de

experimentação, pois uma experiência que não seja realizada pela própria pessoa, com plena liberdade de iniciativa, deixa de ser, por definição, uma experiência, tornando-se um simples adestramento (PIAGET, 1975, p. 20).

Ainda, Piaget chama a atenção para a necessidade de que o docente esteja atento às peculiaridades de raciocínio do aluno, pois o desafio a ser-lhe apresentado pelo docente não pode ser fácil demais ou difícil demais, pois ambas as situações o tornaria desinteressante:

No sentido inverso, entretanto, ainda é preciso que o mestre-animador não se limite ao conhecimento de sua ciência, mas esteja muito bem informado a respeito das peculiaridades do desenvolvimento psicológico da criança ou do adolescente: a colaboração do experimentador psicogenético é, por conseguinte, indispensável para a prática eficaz dos métodos ativos (PIAGET, 1975, p. 18).

Nessa perspectiva, ao apresentar um objeto ou um conceito pronto ao aluno, expondo suas verdades, mesmo que evidentes, priva-se-o da oportunidade de descobrir tal fato por si só, gerando atrasos no seu desenvolvimento cognitivo (PIAGET, 1998, p. 166). Ou seja, trata-se de um ensino, no qual o aluno não se restringe a memorizar o conteúdo exposto pelo professor como acabado, o conhecimento é apresentado ligado a algo que o aluno possa vivenciar e dar sua contribuição, não se-lhe restringindo a assimilar o conteúdo pronto.

Entretanto, Duarte (2010, p. 37) esclarece que, tanto na abordagem cognitivista quanto nas demais pedagogias atuais, que se remetem à lógica capitalista, a idéia de que existe uma totalidade quando falamos da realidade humana, não está presente, ou seja, são concepções que possibilitam atuações pedagógicas fragmentadas, que não apresentam correlações entre os acontecimentos que o homem vive e suas condições materiais de existência, como se elas estivessem sujeitas totalmente ao acaso. A análise da realidade não tomando como pressuposto a categoria da totalidade concebe o sujeito ao acaso das particularidades do cotidiano, acarretando e justificando uma fragmentação curricular, a qual, hoje vemos tramitar.

Na verdade, cada indivíduo, decorrente do local e época de nascimento, constituído na e pela cultura que o permeia, quando em sala de aula, possui conhecimentos prévios semelhantes e distintos em relação aos demais. Assim, não há como desconsiderar tais conhecimentos. Contudo, tampouco podemos negar a necessidade de garantir, no processo

pedagógico, que os alunos se apropriem dos conhecimentos científicos historicamente acumulados.

Compreender o conceito de Totalidade, na visão da dialética, consiste na percepção da complexidade de efeitos gerados pela ação do homem ou da natureza, uma vez que tais ações são reflexos de ações ulteriores, ou seja, nada é isolado (ENGELS, 1986). Assim, as relações e transformações na sociedade são interligadas, umas resultam da influência de outras ações, assim como também interferem em outras. Portanto, qualquer ação tem consequências, as quais, por sua vez, acarretam novas consequências.

Consideramos a Totalidade como uma das categorias dialéticas essenciais para orientar o planejamento pedagógico. A aprendizagem de um conceito, respeitando a categoria da totalidade, exige a compreensão de cada uma de suas partes, uma de cada vez, para que o aluno possa unificá-las ao final, não como mera justaposição, mas como uma nova síntese. O processo de síntese ocorre pela contradição entre as partes e entre elas e o todo. Observando e discutindo as relações, contraditórias ou não, existentes é que se pode caminhar para o domínio do conceito como um todo, articulado aos demais aspectos da sociedade.

Conforme nos mostra a concepção histórico-crítica, devemos ter em conta a relação dentro e fora da escola, já que “o todo se constitui de totalidades complexas e dinâmicas” (ALMEIDA, OLIVEIRA e ARNONI, 2007, p. 130), as quais devem ser consideradas em sala de aula, possibilitando a crítica às relações de poder da sociedade capitalista, mostrando suas múltiplas formas de manifestar-se no cotidiano escolar e na sociedade. A falsa “neutralidade” política revela um descompromisso político com a transformação social, pois “ser neutro” já se constitui em um posicionamento.

Objetiva-se uma Educação que ultrapasse a formação dos conceitos, levando o aluno a refletir sobre seu papel na sociedade, dentro da sala de aula, para que ele possa nessa relação teoria e prática encontrar novas maneira de atuar no contexto em que vive. Uma Educação que tenha a intenção de criar no aluno uma atitude crítica quanto às relações sociais nas quais se insere. Constatar essas relações possibilita colocar “nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (SAVIANI, 2003, p.31), pois a Educação não determina as relações de produção, mas, “nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade” (Ibid., p.66).

Cabe ao professor, uma vez na coordenação do processo pedagógico, trabalhar os conhecimentos científicos, articulando-os à análise das relações de produção da sociedade.

Esses conhecimentos científicos, assim como a tecnologia e a arte foram criados e acumulados pelos homens em diferentes épocas, em diferentes sociedades, de diferentes maneiras, com objetivos diversos e foram desenvolvidos superando diferentes obstáculos, sejam eles sociais ou epistemológicos.

É necessário que o professor esteja ciente dos vários elementos didáticos que influenciam e possibilitam a apropriação destes conhecimentos, por parte dos alunos. Um deles é a Mediação Dialética, que constitui o pressuposto teórico-filosófico o qual possibilita compreender as relações de tensão que se estabelecem nos processos de ensino e de aprendizagem. Relações dialéticas (forças de tensão) que têm por referência a diferença, a heterogeneidade, a repulsão e o desequilíbrio entre seus termos: o saber imediato e o saber mediato [...] (ALMEIDA, OLIVEIRA e ARNONI, 2007, p. 143). Saber imediato é aquele que o aluno traz e utiliza em sala de aula. Saber mediato é o saber que o aluno constrói com a intervenção do professor.

Por exemplo, quando o conceito sobre o qual o professor deseja que ocorra aprendizado possui uma definição diferente daquela conhecida até então pelo aluno, é por meio da contradição entre esses conhecimentos: o conhecimento científico do professor e os conhecimentos discentes anteriores, e por meio da posterior problematização desses pontos de discordância, que o aluno poderia ser ajudado a apropriar-se desse conceito. Trata-se de um trabalho pedagógico na perspectiva da mediação dialética que favorece o interesse do aluno, na medida em que ele percebe que seu conhecimento não é suficiente e esclarecedor ao ser posto à frente desse novo conceito.

Ensinável e compreensível são propriedades metodológicas que o conteúdo científico vem a ter quando organizado na perspectiva da mediação dialética; porém, para tornar-se um conteúdo de ensino, deve também preservar o conceito científico que lhe deu origem (Ibid., p.146).

Nessa perspectiva da mediação dialética como, então, constituir uma aula? O ponto de partida deve sempre ser o saber imediato, aparentemente independente do todo, ou seja realizar um levantamento das representações que os alunos têm com relação ao conteúdo, fazendo-os registrá-las para posterior comparação.

A seguir, problematiza-se com base nos registros das ideias iniciais dos alunos, levando os alunos a comparar seu saber imediato ao conhecimento mediato do professor, momento em que esses conhecimentos podem se contradizer, e o aluno percebendo a limitação do seu conhecimento pode interessar-se e querer avançar no processo de apropriação do conceito. Por meio da discussão dessas contradições, gradativamente, o

conceito científico fará sentido para o aluno, possibilitando-lhe novas sínteses mentais. Essas sínteses devem ser expressas verbalmente, com o incentivo docente, e esse exercício de expressão possibilita ao docente observar se o aluno compreendeu o conceito, ou quais as contradições ainda presentes, que serão tomadas como um novo ponto de partida.

Portanto, a “Prática educativa” caracteriza-se pelas relações de tensão entre o processo de ensino (desenvolvido pelo professor) e o processo de aprendizagem (desenvolvido pelo aluno), os quais preservam suas identidades e potencializam aos alunos a elaboração de sínteses cognitivas relativas ao conteúdo de ensino desenvolvido (ALMEIDA, OLIVEIRA e ARNONI, 2007, p. 124). Essas sínteses citadas constituem a aprendizagem,

As “relações de tensão” entre o saber imediato e o saber científico trazem à tona outro elemento didático primordial: a Contradição, que se manifesta quando esses dois tipos de saberes tornam-se incoerentes, e é por meio dessas incoerências que há possibilidade de avanço, “provocando a superação do imediato pelo mediato e possibilitando a elaboração de sínteses” (ALMEIDA, OLIVEIRA e ARNONI, 2007, p. 143) que caracterizam a aprendizagem.

O processo de síntese ocorre pela contradição tanto entre as próprias partes, quanto entre essas partes e o todo, pois “[...] a práxis [pedagógica] é uma totalidade que se relaciona com outras totalidades em um todo” (Ibid., p. 130). E o desenvolvimento da *práxis* exige a seleção de formas de se relacionar teoria e prática que precisam ser planejadas *a priori*, por se tratar de uma ação intencional (Ibid., p. 127), pois para garantir que esses conhecimentos sejam apropriados pelo aluno, na perspectiva revolucionária, o professor deve primeiramente organizá-los de acordo com o desenvolvimento do trabalho pedagógico, de modo que seja possível sua compreensão, levando o currículo em consideração, na perspectiva da Unidade Teoria e Prática, que o conceito de *práxis* exige.

Pensar a aula na perspectiva dialética, garantindo a Unidade entre Teoria e Prática, implica conceber a prática educativa como *práxis*, explicitando que a ação de pensar a prática não pode ser realizada exclusivamente durante o desenvolvimento da própria ação prática (ALMEIDA, OLIVEIRA e ARNONI, 2007, p. 127).

O mesmo conteúdo curricular pode ser abordado de diferentes formas, portanto, o planejamento de aula na perspectiva da *práxis* exige do professor, além do domínio do conhecimento científico em sua integralidade, a capacidade de articulá-lo aos conhecimentos do cotidiano do aluno, na direção da pesquisa acadêmica que subsidie uma aula crítica que possibilite ao aluno, gradativamente, relacioná-los em uma perspectiva de

totalidade. Trata-se de organizar a aula como totalidade processual, dinâmica e complexa, formada por relações contraditórias, as quais precisam ser estudadas e compreendidas sob a perspectiva dialética para que possam ser integradas em um novo patamar. É na sistematização da vivência cotidiana reflexiva e crítica do planejamento de aulas subsidiado pela pesquisa acadêmica que a práxis, objetivando uma educação de qualidade, pode consolidar-se.

Assim como o currículo, a práxis pedagógica, aspecto fundamental na concretização curricular, também exige vincular de forma contundente e transformadora a teoria à prática, de forma a que o acesso ao conjunto de saberes sistematizados historicamente possa se realizar plenamente e sua decorrente humanização seja possível a todos os sujeitos envolvidos permitindo transformações na forma de compreender e se relacionar com o mundo e com os outros homens, numa atitude crescentemente mais democrática e humanizadora. É na sistematização da vivência cotidiana reflexiva e crítica que se revela no planejamento de aulas e se materializa no dia a dia da sala de aula que a práxis se consubstancia e se revê apoiada pelos fundamentos teóricos da ação docente, objetivando uma educação de qualidade e intencional.

Concluimos que o professor tem papel fundamental nos dois processos: no de aprendizagem e no de transformação da sociedade, os quais estão continuamente interligados.

Esses papéis ocorrem simultaneamente e, para realizá-los, o professor pode utilizar o currículo escolar a favor de uma concepção de que a Escola pode influenciar a sociedade e de que sua aula faz parte desse processo, constituindo-se em um espaço, no qual se podem formar jovens mais conscientes da importância da participação social e mais preparados para criticamente nela inserirem-se.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José L. V. de; OLIVEIRA, Edilson M. de; ARNONI, Maria E. B. **Mediação dialética na educação escolar**: teoria e prática. São Paulo: Loyola, 2007.

DUARTE, N.. O debate contemporâneo dos temas pedagógicos. In MARTINS, L.M. e DUARTE, N.(Org.) **Formação de professores**; limites contemporâneos e alternativas necessárias [on line]. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Global, 1986 (tradução: José Silveira Paes).

LOPES, A. C. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**; crítica da filosofia mais recente na pessoa de seus representantes Feurbach, B. Bauer e Stirner e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Tradução de Conceição Jardim e Eduardo Lucio Nogueira. 3ed. V. 1. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: As abordagens do processo. São Paulo: EPU Editora Pedagógica Universitária, 1986. (Temas básicos de Educação e ensino)

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio Editora. 3. ed., 1975.

PIAGET, Jean. O desenvolvimento moral do adolescente em dois tipos de sociedade: sociedade primitiva e sociedade “moderna”. In: PIAGET, Jean. **Sobre a pedagogia**: textos inéditos. Org. e introd. S. Parrat-Dayana e A. Tryphon. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 161-6.

ROGERS, Carl. R. **Liberdade para aprender**. Belo horizonte: Interlivros, 1977.

SAVIANI, D. **Educação**: Do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. ,2003. **Escola e democracia**: teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; vol.5).

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, Rio de Janeiro, jan./abr., 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2012.