

## PLANO DE AULA

### I – Dados de Identificação

Disciplina – Didática (para curso de Magistério)

Ano letivo – 2006

Professora - Marlene Lucia Siebert Sapelli

**Tema – A Didática e a organização do trabalho escolar**

### II – Objetivos

#### **a) Geral**

- Analisar, criticamente, os pressupostos, os objetivos e o conteúdo da organização do trabalho escolar, explicitando sua relação com a organização social.

#### **b) Específicos**

- Perceber os principais elementos dos aspectos da gestão e da organização curricular.
- Relacionar os princípios necessários para que a organização do trabalho escolar contribua para consolidar a pedagogia histórico-crítica.
- Compreender que a opção por determinado método na organização curricular responde à opção por determinado projeto social e altera o encaminhamento pedagógico das disciplinas escolares.

### III – Conteúdo programático

1. A Didática e a organização do trabalho escolar
  - 1.1. Definição da linha teórica
  - 1.2. Definição dos objetivos/avaliação
  - 1.3. Definição do conteúdo da organização do trabalho escolar
  - 1.4. Princípios da organização do trabalho escolar no contexto da pedagogia histórico-crítica

### IV– Encaminhamentos metodológicos

- Os alunos deverão fazer a leitura prévia do texto introdutório e do texto complementar.
- A aula será iniciada com a discussão sobre as questões apresentadas no texto introdutório.
- Na continuidade far-se-á aplicação da técnica GVGO (Grupo de Verbalização, Grupo de Observação) e cada grupo terá oportunidade de discutir as análises apresentadas no texto complementar.

- Após o trabalho de discussão e registros, em dupla, os alunos produzirão um texto dissertativo, no qual analisam as questões levantadas em relação à temática proposta. O texto será apresentado para a turma e o professor fará explicações complementares sobre os pontos que se apresentarem limitados para a compreensão dos alunos.

## **V – Textos**

### **a) Introdutório**

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert Sapelli. **A Didática e a organização do trabalho escolar**. 2006 (mimeo)

### **b) Complementar**

FREITAS (1995, 92 a 142)

## **VI – Avaliação**

A avaliação será feita por meio da análise da produção textual feita pelos alunos, considerando-se a capacidade de síntese e de posicionamento crítico em relação ao tema proposto.

## **VII – Referências**

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do Trabalho Pedagógico e da didática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

LUCKESI, Cipriano et al. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko**. Vida e obra – a pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação**. Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná. . Curitiba, 1990.

PISTRAK, M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert Sapelli. **A Didática e a organização do trabalho escolar**. 2006 (mimeo)

SAVIANI, Dermeval . **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

## **A DIDÁTICA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR**

Marlene Lucia Siebert Sapelli<sup>1</sup>

O título propõe a discussão de duas questões que não podem ser tratadas isoladamente. Mesmo compreendendo essa questão, muitas vezes, se entende que organizar o trabalho escolar didaticamente é operacionalizá-lo, apenas no sentido técnico. Isso parece garantir uma certa neutralidade ao processo. Mas é bem mais complexo que isso. Discutir a organização do trabalho escolar exige, *a priori*, que percebamos que essa organização se dá no seio de uma organização social, situada social e historicamente. Segundo Freitas (1995, p 98 e 99)

Há razões poderosas para enfatizar esses aspectos: é que a organização do trabalho (mesmo o trabalho pedagógico em seus vários sentidos) se dá no seio de uma organização social historicamente determinada. As formas que essa organização assume, na escola, mantêm ligação com tal tipo de organização social.

Portanto, está aqui um entrave importante às inovações no campo da organização do trabalho pedagógico: a organização social. A escola não é uma ilha na sociedade. Não está totalmente determinada por ela, mas não está totalmente livre dela. Entender os limites existentes para a organização do trabalho pedagógico ajuda-nos a lutar contra eles: desconsidera-los conduz à ingenuidade e ao romantismo.

O autor nos provoca no sentido de compreender as dificuldades de engendrar, no âmbito da escola, um movimento contra-hegemônico. Para isso precisamos perceber a escola como espaço de contradição, nunca como espaço unilateral a serviço do capital. Só essa percepção não nos basta para alterarmos algo. Faz-se necessário que estejamos preparados para aprofundar nossas reflexões sobre o processo educativo, percebendo-o no contexto das relações sociais mais amplas, explicitando seus pressupostos sociais, políticos, econômicos, dentre outros.

Ao definirmos a organização do trabalho escolar, três questões são fundamentais:

a) **A definição da teoria pedagógica**

Quando iniciamos a organização do trabalho escolar, obrigatoriamente, há a definição de uma teoria pedagógica, ou seja, de princípios norteadores, de diretrizes para nossas ações. Nem sempre esse processo acontece em forma de construção. Por vezes, essa teoria pedagógica é apenas incorporada, sem ser questionada, tornando nossa ação alienada. Fazemos sem compreender por que fazemos, sem termos consciência do que está sustentando nosso projeto. É como se o “marco conceitual” nos fosse dado. Quando permitimos que isso aconteça é como se entendêssemos que

---

<sup>1</sup> Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá.

nossa prática é neutra e não há nada que lhe dê sustentação. Ela apenas deve ser operacionalizada.

Definir a teoria pedagógica é definir os pressupostos que darão sustentação ao que fazemos. Isso é um ato político, de escolha. Ou fazemos ou fazem por nós. Nossa ação precisa ser consciente. Os pressupostos devem ser definidos criticamente e explicitar nossa opção de classe. Segundo Luckesi (1986, p. 67)

A ação consciente não se dá ao leu. Mas sim a partir dos pressupostos que estabelecemos. Criamos pressupostos para a educação, para a ciência, para a política, para a economia, para a arte, etc... A Filosofia, pois, tem um campo próprio de reflexão que não pertence a nenhum outro tipo de conhecimento. Seu objeto de reflexão são os *princípios* norteadores de nossas ações. São as orientações que pautam o nosso exercício nos diversos setores da vida humana,

A linha teórica que dá sustentação às nossas ações pode ser expressa por pressupostos filosóficos, pedagógicos, psicológicos, dentre outros. Os pressupostos filosóficos referem-se à concepção de homem, de sociedade e de educação que sustentam o currículo. É a partir dos pressupostos filosóficos que definimos os demais. Não pode haver desarmonia entre eles e os demais, senão estaríamos adotando um aparente ecletismo que, na prática, seria explicitado. Os pressupostos psicológicos explicitam a concepção de desenvolvimento humano e de aprendizagem que sustentam um currículo. Os pressupostos pedagógicos expressam um modo de pensar o fazer da educação. Referem-se ao método, aos conteúdos e às práticas escolares cotidianas. Os pressupostos legais referem-se às bases presentes na legislação educacional, que dão sustentação à operacionalização da proposta curricular e em geral são bastante flexíveis. Se compreendemos isso e se pudermos entendê-los com profundidade, com certeza, não nos sujeitaremos facilmente a eles e encontraremos brechas que viabilizem a consolidação dos demais pressupostos.

Optar por uma única linha teórica parece, para alguns, um exercício anti-democrático. Porém, precisamos compreender que a única forma de construir um Projeto Político Pedagógico consistente é coletivamente. As pessoas tem que criar em relação ele um sentimento de pertença que nasce da sua situação concreta, do seu sujeito histórico, da sua opção de classe. Ter um projeto único é tornar maiores as chances de consolidá-lo.

#### **b) A definição dos objetivos/avaliação**

Após ou concomitantemente ao processo de definição da linha teórica, estabelecemos os objetivos que pretendemos alcançar com nossas ações. Esses objetivos devem expressar nosso projeto. Devemos realizar um processo permanente de avaliação para verificar a consolidação de tais objetivos, realimentando o processo com ações significativas para atingi-los. A

avaliação é a guardiã dos objetivos. Ela deve fazer parte do processo e ser processo.

Os objetivos que estabelecemos para atingir por meio da organização do trabalho escolar devem extrapolar as possibilidades internas da escola. Muito se avançou com as correntes contra-hegemônicas na educação no sentido de buscar o desvelamento das relações sociais, porém, hoje, os objetivos da educação devem, além de buscar esse desvelamento, contribuir para que os sujeitos façam o enfrentamento prático no âmbito maior das relações sociais.

### c) **A definição do conteúdo da organização do trabalho escolar**

Definida a linha teórica e os objetivos é hora de dar conteúdo à organização do trabalho escolar. O que dá conteúdo a ela são as ações. Devemos planejá-las rigorosamente sem perder de vista o caminho definido *a priori*.

Se optarmos por um projeto de escola capitalista a direção é uma; se optarmos por um projeto contra-hegemônico a direção será outra. Nossas ações não podem ser pontuais e fragmentadas, devem ser coesas e orgânicas na perseguição dos objetivos aos quais nos propusemos. Assim, seja uma reforma da estrutura física, ou o processo de educação continuada, ou a aquisição de materiais, ou a instituição de órgãos representativos, todas as ações devem contribuir para consolidar nosso projeto. Se cada ação articulada, ao organizarmos o trabalho escolar, buscar direções diferentes corremos o risco de permitir e até contribuir para a manutenção do projeto em andamento.

Vamos propor daqui em diante a discussão da organização do trabalho pedagógico considerando a segunda opção: a construção do projeto contra-hegemônico. Para a organização do trabalho escolar, a adoção dos **princípios** que seguem, contribuiria para avançar na consolidação do modelo contra-hegemônico:

**a) adotar o trabalho como princípio educativo:** significa estabelecer uma relação entre trabalho e educação no sentido de unir trabalho intelectual e manual, instrumentalizando as pessoas para uma participação ativa e consciente na construção da nova sociedade. Essa perspectiva possibilitaria um desvelamento maior da sociedade de classes por meio da compreensão do trabalho e o entendimento da posição de cada um dentro dela;

**b) educar não o individual, mas a coletividade:** Luedemann (2002) afirma que Makarenko entende que o objeto da educação é a coletividade. Essa discussão, num primeiro momento pode parecer estranha, mas no contexto da pedagogia crítica ela ganha relevância. O único projeto de educação que já entendeu e tenta incorporar essa perspectiva é o do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Isso fica explícito no modelo de gestão que adotam, no qual se reforça a participação efetiva do coletivo no núcleo de decisão, portanto a autogestão da coletividade ganha ênfase. Cada sujeito fica

marcado com o projeto coletivo quando educamos a coletividade. Não há jeito melhor de educar a coletividade do que, segundo Pistrak (2003), por meio do trabalho coletivo.

**c) reestabelecer a unidade entre teoria e prática:** quando há ênfase nos procedimentos práticos, imprimimos à organização escolar uma falsa idéia de educação apolítica ou neutra. A teoria é sempre uma reflexão provisória sobre a prática. Ela nos auxilia a criar um posicionamento diante da prática e a prática nos auxilia a construir novas teorias ou a reforçar as que já foram elaboradas. Tudo o que fazemos tem uma sustentação teórica e conhecê-la contribui para compreendermos os porquês de nossas ações. Estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática é construir um instrumento para atuar conscientemente sobre a realidade social.

**d) reestabelecer a unidade entre os aspectos técnicos e políticos:** os trabalhadores em educação devem ter tanto competência técnica como competência política. Saviani, em sua obra “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações” contrapõe a posição de outros dois autores (Guiomar Namó de Melo e Paolo Nosella) que analisam a questão e afirma que tanto um como outro, apesar das diferentes formas de discussão, chegam à conclusão que a competência técnica, que é o domínio de técnicas, de conhecimento, do uso de tecnologias deve ser submetida à competência política, que é o compromisso de classe que na pedagogia crítica é o compromisso com a classe trabalhadora para constituir-se classe para si. É preciso então romper, segundo os autores em questão com a velha competência técnica comprometida com a burguesia. Em todas as funções realizadas na escola esse princípio deve ser aplicado. O diretor ao administrar mesmo tecnicamente os recursos financeiros, por exemplo, deve fazê-lo com vistas aos objetivos propostos que explicitam nossas opções por determinado projeto e assim os outros envolvidos no processo.

**e) construir relações horizontalizadas:** para que todos os envolvidos construam um sentimento de pertença e de compromisso com o projeto proposto. Essas relações possibilitam a participação crítica tanto na construção como na gestão do projeto político pedagógico e conduz à auto-gestão. Essas relações devem ser impulsionadas pelo projeto social que pretendemos construir. Muitas vezes a anunciada gestão participativa mascara uma gestão que apenas desconcentra as questões financeiras não se alterando as relações. A criação de um número significativo de órgãos coletivos na escola, não significa, obrigatoriamente, a construção da auto-gestão na perspectiva da emancipação humana. Nessa perspectiva, a escola se torna mera unidade executora ou gerente do capital.

**f) superar a fragmentação do conhecimento e compreendê-lo na sua totalidade:** esse princípio é importante tanto para compreendermos os determinantes e as possibilidades da gestão escolar como quando trabalhamos os conteúdos da organização curricular. No primeiro caso faz-nos compreender as relações entre o micro e o macro, ou seja, entre o cotidiano da escola e as mudanças nas relações sociais; no segundo caso faz-nos compreender a

realidade, estabelecendo relações entre os vários campos da ciência e nos apropriando do conhecimento científico como um todo.

**g) na organização curricular, definir claramente o método :** estabelecer o método, segundo Freitas (1995) é contribuir para combater a neutralidade e impedir o ecletismo. O método é, segundo Wachowicz (1995, p. 40), a mediação entre o pensamento e o objeto: enquanto o pensamento busca apropriar-se do objeto, desenvolve-se o método”. O método é, portanto, o modo como apreendemos a realidade, ou seja, como tornamos o real transparente, racional, compreensível – um concreto pensado..A escolha do método está intimamente relacionada com a opção de classe que fazemos ao educar, ou seja, está relacionada à concepção de homem e de mundo que sustentam nossa prática.

Quando organizamos o trabalho escolar no seu aspecto de organização curricular, por exemplo, a escolha do método é decisiva para encaminharmos o trabalho com o conhecimento científico, expresso nas disciplinas escolares, na perspectiva de emancipação humana. Em linhas gerais poderíamos dizer que<sup>2</sup>:

- a) **Em Língua Portuguesa** partiríamos do pressuposto que a linguagem nasceu da necessidade do homem em se organizar socialmente, portanto sendo a representação do real e que a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (PARANÁ, 1990, p. 50-51). Nessa perspectiva romperíamos com práticas que pregam a suposta neutralidade dos textos e que enfatizam no ensino aprendizagem da língua o domínio da *forma padrão* como objetivo prioritário de maneira acrítica e desprovida da interferência das relações de poder e construiríamos uma prática que ao promover a apropriação da língua padrão, o fizesse no sentido de instrumentalizar o sujeito para uma leitura crítica da realidade que lhe impulsionasse a ações de intervenção significativa na mesma.
  
- b) **Em Matemática** partiríamos do pressuposto que ela faz parte do conjunto de conhecimentos científicos e que foi construída nas relações do homem com o mundo em que vive, portanto, contextualizada histórica e socialmente (Idem, p.63-66). Nessa perspectiva estaríamos rompendo com práticas que consideram a Matemática apenas uma ciência exata e a colocam de forma positivista isenta do caráter político e classista. Deixaria de ganhar ênfase a seqüência e o aprofundamento da lógica e ganharia significação o atrelamento da disciplina com a leitura dos fatos reais no sentido de explicitar-lhes a contradição, a totalidade, a mediação e as possibilidades. Assim, os números expressariam as

---

<sup>2</sup> Não há aqui novidades no que digo. Há apenas o resgate de discussões progressistas que, contraditoriamente são feitas e insistem em resistir, no mesmo espaço e tempo em que avançam propostas liberais, essas fortalecidas. Muitas dessas discussões, como aponto, já estavam expressas no Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990), que jamais se consolidaram amplamente na prática, a não ser pela ação de poucos progressistas inseridos no contexto escolar.

desigualdades humanas, a supremacia de classe, os limites do progresso. Desta forma o sujeito teria no seu raciocínio matemático um instrumento para aguçar os olhos de ver e compreender que em cada quantidade há uma qualidade que define a vida de cada ser humano a sua volta e a sua própria. Penso que esta seja a disciplina na qual o caráter de suposta neutralidade (reforçado pelo caráter positivista que lhe é impresso) dificulte mais que em outras a possibilidade de revisão, de desconstrução e de uma reconstrução na perspectiva do materialismo dialético histórico.

- c) **Em História** partiríamos do pressuposto que a História é produto da ação de todos os homens e se concretiza através da sua produção através dos tempos e que pelo trabalho (ação de todos) o homem, além de relacionar-se com o outro e com o meio, desenvolve-se a si mesmo, portanto assume a condição de sujeito da História (Idem, p. 81-84). Nessa perspectiva romperíamos com práticas que trabalham a História como uma seqüência linear de fatos, engendrados pelos heróis da classe dominante com a participação secundária dos personagens da classe dominada e construiríamos uma prática na qual a História seria trabalhada para explicitar todas as vozes, as relações de poder que expuseram tantos à morte, ao sofrimento, à subjugação e poucos ao domínio, à hegemonia. Superaríamos práticas nas quais a memorização é enfatizada em detrimento da capacidade de análise e síntese.
- d) **Em Geografia** partiríamos do pressuposto que o homem que habita o meio é um homem concreto, situado social e historicamente e que a forma de ocupação do espaço geográfico tem determinantes econômicos, políticos, religiosos, culturais, etc. (Idem, p. 98-101). Nessa perspectiva romperíamos com aquelas práticas nas quais se trabalha de forma fragmentada os aspectos físicos, econômicos, etc. e trata-se o homem ou países como “estatísticos” (p. 99) e construiríamos uma prática na qual a Geografia seria trabalhada para instrumentalizar o sujeito para realizar uma leitura mais crítica da realidade a partir da “análise histórica” da formação das diversas configurações espaciais a partir da análise das relações sociais de produção (idem), o que levaria o sujeito a uma visão de totalidade do espaço geográfico.
- e) **Em Ciências, Química, Biologia e Física** partiríamos do pressuposto que a relação do homem com a natureza é determinada pelo desenvolvimento histórico-social, isto é, as necessidades históricas levaram o homem a compreender e apropriar-se das leis que movimentam, produzem e regem os fenômenos naturais e que o acesso ao conhecimento científico e aos benefícios que esses possam produzir, é desigual para pessoas de classes sociais diferentes (Idem, p.123-128).



Nessa perspectiva romperíamos com práticas que adotam a análise evolucionista e que contribuem para legitimar o processo de desenvolvimento da produção e suas conseqüências de crescente exclusão social ou de aceitação de cada nova fase desse desenvolvimento como algo inquestionável e inevitável e construiríamos uma prática que objetivasse compreender o dinamismo das transformações explicitando seu caráter excludente e instrumentalizando-se o “coletivo” para admitir e posteriormente construir novas formas de desenvolvimento da produção não excludente. É utópico pensar estas disciplinas dessa forma? É. Mas se considerarmos a *eternidade do movimento* a utopia se faz necessária.

- f) **Em Educação Artística** partiríamos do pressuposto que a arte é um instrumento para se refletir sobre as relações sociais e que tal reflexão se expressa de diferentes maneiras em conseqüência das relações sociais de produção, portanto a arte possibilita satisfazer a necessidade humana de expressão, afirmação e interação com a realidade (Idem, 145-149). Nessa perspectiva romperíamos com práticas que enfatizam num extremo o mero domínio da técnica e noutro a expressão espontaneísta e construiríamos uma prática que estimulasse a partir da realidade social a capacidade criadora do homem e a leitura das expressões artísticas a partir do seu contexto unindo o fazer, o olhar e o pensar (Idem, p. 148).
- g) **Em Educação Física** partiríamos do pressuposto que o “movimento humano é expressão objetivada da consciência corporal, formada pelo conjunto das relações que compõem uma determinada sociedade e dos saberes sistematizados pela classe dominante sobre esta consciência corporal” (Idem, p.176), e que o domínio da expressão corporal pode sustentar o sujeito para que expresse e defenda sua visão de mundo. Nessa perspectiva romperíamos com práticas de mero adestramento do corpo como propriedade do trabalhador para o capitalismo ou do exercício para o prazer e construiríamos uma prática na qual se trabalhasse o movimento objetivando desenvolver coordenação ampla buscando o controle total do corpo para servir como instrumento de possibilidades de posicionamento na relação com os outros e no processo de trabalho, ou seja, um sujeito que domina seu corpo pode usá-lo para criar, para defender suas idéias, para relacionar-se e para exercitar a empatia.
- h) **No ensino de qualquer Língua Estrangeira Moderna** partiríamos dos mesmos pressupostos que foram definidos em Língua Portuguesa. Nessa perspectiva romperíamos com práticas que enfatizam a memorização e o trato de conteúdos distantes da realidade do aluno e

construiríamos uma prática na qual se contemplasse os vários tipos de textos aproximando-os da realidade dos alunos (Idem, p. 189-191), contribuindo para que o aluno se situasse como sujeito. Assim, a apropriação da Língua Estrangeira Moderna tornar-se-ia um instrumento para que o aluno tivesse acesso mais amplo às informações e para que ele percebesse as relações de poder engendradas entre países e conseqüentemente entre culturas, economias, dentre outros.

À primeira vista parece fácil trabalhar as disciplinas a partir desses pressupostos, porém, consolidá-los na prática exige a superação de vários limites, entre eles, às vezes, a maneira de ser do próprio sujeito. Diante de tantas constatações fica explícita a importância da Didática na organização do trabalho escolar, tanto nos aspectos de gestão quanto de organização curricular que estão intimamente ligados.

## **Referências**

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do Trabalho Pedagógico e da didática**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

LUCKESI, Cipriano et al. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko**. Vida e obra – a pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação**. Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná. . Curitiba, 1990.

PISTRAK, M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

SAVIANI, Dermeval . **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.