

PLANO DE AULA

I – Dados de Identificação

Disciplina – Didática (para curso de Magistério)

Ano letivo – 2006

Professora Marlene Lucia Siebert Sapelli

Tema: **As relações interpessoais entre aluno/professor no contexto da pedagogia crítica**

II – Objetivos

a) Geral

- Perceber os elementos que caracterizam as relações interpessoais entre educando/educador no contexto da pedagogia crítica, na perspectiva da luta de classes.

b) Específicos

- Caracterizar a pedagogia crítica.
- Analisar as relações interpessoais entre educando/educador nas pedagogias liberais, tanto nas questões de gestão como de mediação didática, contrapondo-as à pedagogia crítica.
- Compreender que a competência técnica deve se submeter à competência política e que ambas são instrumentos de luta.
- Perceber que os diferentes posicionamentos em relação às questões disciplinares cotidianas da escola são sustentados por diferentes concepções de homem e de sociedade.

III – Conteúdo programático

1. Relações interpessoais entre educando/educador no contexto da pedagogia crítica
 - 1.1. Características das relações interpessoais entre educando/educador no contexto das pedagogias liberais.
 - 1.2. Relações interpessoais entre educando/educador a partir do entendimento da teoria de Vygotsky.
 - 1.3. Competência técnica e política do educador no processo educativo.

IV– Encaminhamentos metodológicos

- Em uma aula anterior, após uma rápida problematização sobre relações interpessoais entre educando/educador, será construída uma entrevista semi-

estrutura que será realizada com educadores e educandos de diferentes níveis e modalidades de ensino para coletar dados sobre as diferentes posturas em relação à questão.

- A aula seguinte será iniciada com as discussões sobre os dados coletados, instrumentalizando os alunos para que percebam os elementos que diferenciam as várias posições assumidas pelos educadores/educandos em relação à temática proposta.

- A seguir, em duplas os alunos farão a discussão do texto (em anexo). Após a leitura apresentarão em plenária os pontos que consideraram relevantes, estabelecendo relação com a análise feita em relação aos dados coletados nas entrevistas. O professor fará a mediação do debate.

- Após o trabalho de leitura e discussão, em dupla, os alunos produzirão um texto dissertativo, no qual analisam os pontos relevantes para contrapor as relações interpessoais das pedagogias liberais e da pedagogia crítica. Para construir o texto poderão utilizar o texto complementar.

V – Textos

a) Introdutório

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert Sapelli. **A relação interpessoal entre educando/educador no contexto da pedagogia crítica.**_2006 (mimeo)

b) Complementares

LIBÂNEO (2003, p. 32 a 44 – apenas os itens “Papel da Escola” e “Relacionamento professor-aluno”).

VI – Avaliação

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

VII - Referências

ARROYO, Miguel G. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, Celso J. et al. **Trabalho Formação e Currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública.** A pedagogia crítico social dos conteúdos. 19 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

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

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert Sapelli. **A relação interpessoal entre educando/educador no contexto da pedagogia crítica.** 2006 (mimeo)

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

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia.** São Paulo: EPU, 1986.

VYGOTSKY, Lev Semynovich. **A formação social da mente.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A RELAÇÃO INTERPESSOAL ENTRE EDUCANDO/EDUCADOR NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA CRÍTICA

Marlene Lucia Siebert Sapelli¹

A escola, hoje, está inserida num contexto social bastante complexo. Nesse contexto as relações interpessoais estão marcadas pela quase ausência de vínculos, pelo individualismo, pela competição. Numa sociedade em que houve a banalização da própria vida, os limites também foram rompidos. Todas essas questões se refletem na prática escolar.

O estudo das relações interpessoais na escola, em geral, é feito com sustentação na Psicologia, portanto, priorizando-se a análise de aspectos individuais ou de grupo no sentido apenas de adaptação, imprimindo-lhe um caráter de suposta neutralidade. No contexto da pedagogia crítica faz-se necessário romper com essa perspectiva e compreender as mesmas a partir do contexto sócio-histórico no qual a escola se insere e no qual ocorre a luta de classes que se reproduz no espaço e tempo escolar.

O contexto escolar está marcado por relações de poder entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Em geral, as relações acontecem no sentido de um se submeter a outros e se tornar passivo em relação ao próprio sistema capitalista. E é nesse modelo que está colocado o desafio para quem pretende superar o autoritarismo, o individualismo, a competição.

As relações interpessoais na escola não são espontâneas ou desprovidas de intencionalidade. Acontecem na perspectiva de consolidar algumas funções inerentes à prática da escola capitalista. Pelo menos duas dessas funções estão intimamente ligadas a essa questão:

a) A escola como disciplinadora para a vida social e produtiva

Muitas vezes nosso objetivo é fornecer ao cliente – o capital – sujeitos mais instruídos, mais educados, mais dóceis e mais tolerantes para suportar a pressão do movimento de exclusão crescente.

Segundo Arroyo (1999, p. 14 e 15)

Todas essas abordagens ainda que diversas, enfatizam o papel da educação na legitimação da ordem social, preocupação marcante nas décadas de sessenta e setenta nas ciências sociais. Elas apresentam vários pontos comuns por onde passa esse papel educativo: a organização, o espaço, a economia do tempo, a organização dos movimentos e em geral a normatização das instituições totais (escola entre elas), o controle disciplinar e a correta disciplina como a arte do bom adestramento. Assumindo como suposto que há um isomorfismo entre a organização internada escola e a organização da oficina, esses enfoques consideram que a escola tem como papel o ajuste do

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá

indivíduo à estrutura social da empresa. A relação entre a escola e o mundo da produção é vista em termos de homogeneidade de suas estruturas, e o sistema escolar como um microcosmo do mundo do trabalho no qual se aprendem os papéis ocupacionais adultos.

As regras e a hierarquia da escola são similares às do contexto social e contribuem para um treinamento com o objetivo de aceitá-las. A escola seria uma espécie de instituição intermediária entre a família que se organiza num contexto menos formal em relação às regras e hierarquia existentes no espaço da produção, e o próprio espaço de produção formal. A escola, ao contrário da família é um espaço mais “regrado”. São vários os exemplos que explicitam a similaridade da escola com o espaço de produção: o registro de frequência (cartão ponto na empresa); os cargos (ênfatisando o poder de cada um); os horários (blocos com pequenos intervalos); a seriação (reproduz a possibilidade de subir na carreira); o uniforme (para aceitar a padronização); a competição; o espaço físico (precisamos acostumar a trabalhar num espaço limitado e sem objetos pessoais que possam interferir na produção); a nota (aprender o valor de troca pelo salário). Não há instituição mais apropriada para treinar o trabalhador em relação aos hábitos exigidos pelo espaço da produção formal. Este treinamento inicia já na educação infantil. Parece-nos que há uma preocupação maior com o desenvolvimento de habilidades do que com o domínio técnico científico. Isto se expressa claramente quando, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, assumimos os quatro pilares: aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a aprender. Ao mesmo tempo que padronizamos os comportamentos, contribuimos para padronizar os pensamentos.

b) A escola como disseminadora de ideologias e preconceitos

Se considerarmos que hoje há falta de trabalho formal para a maioria e que há necessidade de estabelecermos uma verdade única, podemos dizer que a escola mais articula o controle simbólico do que prepara para o trabalho formal. Aí talvez esteja a intenção da proposta de Educação Para Todos, proclamada na Conferência Mundial de Educação para Todos (na Tailândia, em 1990) e reafirmada na Conferência de Dakar (em 2000) e que serve de diretriz para muitas das políticas da educação brasileira. A escola tem sido um espaço de disseminação de valores, crenças, convicções. Isto pode ser facilmente explicitado, principalmente, quando analisamos os materiais utilizados nas escolas. Há uma disseminação de preconceitos (relativos a etnias, classes sociais, gênero, dentre outras.) e diferentes ideologias, inclusive religiosas (impõe-se com naturalidade o catolicismo).

Para realizar essas funções as pessoas envolvidas no processo educativo assumem diferentes papéis. Segundo Severino (1986) as pessoas são os agentes que, em geral, são solidários com a classe que representam e não com sua própria classe, portanto, tendem a reproduzir valores dominantes e tem como referencial a filosofia liberal.

Nessa perspectiva pretendemos sempre educar a pessoa individual e não o coletivo. 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.

Feitas essas considerações iniciais, já que nos propusemos a discutir as relações interpessoais no contexto da pedagogia crítica, faz-se necessário caracterizá-la. A pedagogia crítica exige uma consciência crítica, ou seja, uma compreensão profunda e ampla da realidade social. Socializar o conhecimento científico é construir com o educando um instrumento para isso. Esse processo exige um educador que realize o papel de mediador e não de facilitador. Os conteúdos escolares devem ser selecionados considerando-se sua relevância social.

Para efetivar a pedagogia crítica necessitamos então organizar as relações interpessoais tanto nas questões de gestão como de mediação didática no sentido de garantir a consolidação da construção da consciência crítica, que passa, obrigatoriamente, pelo processo de apropriação do conhecimento científico.

Iniciemos, então, analisando as questões referentes à gestão escolar. O modelo de gestão adotado pelas escolas, em geral, colabora para a consolidação de relações de poder que impedem a socialização do saber científico e a formação da pessoa crítica. É um modelo de gestão que se caracteriza, principalmente, por relações de autoritarismo. A hierarquia adotada é rígida e imposta. Resta ao sujeito aceitá-la. A sustentação dessa hierarquia está num conjunto de regras que impedem ações que possam contribuir para desenvolver a capacidade de posicionamento crítico, pois elas forçam os sujeitos a um silêncio institucional imenso. Para superar isso seria necessário horizontalizar as relações interpessoais. Isso exige ainda o enfrentamento de muitos conflitos e luta.

Outro aspecto desse modelo de gestão é que ele impede a construção do coletivo. No contexto da pedagogia crítica faz-se necessário potencializar o coletivo, justamente para torná-lo instrumento de enfrentamento.

Discutidas, mesmo que brevemente, as relações de gestão, passemos então à discussão sobre os pressupostos que devem sustentar a mediação didática no contexto da pedagogia crítica. Vamos recorrer aos princípios da teoria de Vygotsky para fazê-lo. Exige-se do educador que ele assuma o papel de mediador. Para isso é necessário que ele compreenda o processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando. Esses dois processos, apesar de distintos são interdependentes. Se o educando aprende, ele desenvolve. Se ele desenvolve tem mais chances de realizar novas aprendizagens. Para mediar esse processo o educador deve considerar que o educando já realiza algumas coisas sem ajuda, portanto tem um nível de desenvolvimento real. Ele também tem possibilidade de aprender outras coisas se houver orientação de um adulto ou de companheiros mais experientes, portanto tem também um nível de desenvolvimento potencial. Há uma distância entre esses níveis de desenvolvimento que Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1991). O papel do educador é realizar mediações significativas para que o nível de desenvolvimento potencial se transforme em real e crie assim novas zonas de desenvolvimento proximal.

Esse entendimento no contexto da pedagogia crítica permite visualizar as relações interpessoais não mais no sentido de adestramento, mas no sentido de

consolidar o objetivo maior de tal pedagogia que é justamente a apropriação do saber científico pela classe trabalhadora, para torná-lo instrumento de luta. Outro aspecto dessa forma de compreender as relações interpessoais é que ela contribui para o desenvolvimento das capacidades superiores humanas (raciocínio lógico, imaginação, percepção, atenção, dentre outras), por meio do trabalho humano, que também acontece no interior da escola. E é esse processo de desenvolvimento das capacidades superiores que possibilita a apropriação do conhecimento.

Para realizar o papel de mediador, no sentido proposto e na perspectiva da pedagogia crítica, o educador deve 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.

Ao ler essas análises talvez alguns sintam falta das velhas discussões de “disciplina”, que são, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica irrelevantes, mas concretas. Exemplo disso é a preocupação em ter alunos uniformizados, quem não usem boné em sala de aula, que sejam pontuais, que não falem palavrões, que se submetam às regras da escola. Apesar de parecer, não as negamos. Discutir relações interpessoais na escola, no contexto da pedagogia crítica, exige de nós o aprofundamento e a ampliação da discussão. É preciso sair das questões apenas internas e de poder instituído para perceber o quanto essa questão está relacionada com o projeto de sociedade para o qual despendemos esforços, mesmo não tendo consciência disso. Parece-me que quando, as discussões se restringem à necessidade de disciplinamento e poder, não conseguimos explicitar as questões maiores. Elas ocupam, então, propositadamente o espaço das discussões para relativizar o ato político que é o ato educativo, portanto, compromisso de classe.

Referências

ARROYO, Miguel G. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, Celso J. et al. **Trabalho Formação e Currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

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

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia.** São Paulo: EPU, 1986.

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

VYGOTSKY, Lev Semynovich. **A formação social da mente.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.