

MÉTODO DE ENSINO: Da proposição formal à mediação com a prática social

Maria de Lourdes Rocha de LIMA *

O momento pedagógico que ora vivemos incorpora a crítica e exige de todos nós, educadores, uma sistematização mais organizada de nossos estudos e de nossos inquéritos educacionais, de modo a facilitar a compreensão dos fenômenos que nos cercam e exigindo, também o desenvolvimento de projetos educacionais gerados no confronto com os movimentos sociais de nosso tempo.

A convivência com esse momento pedagógico leva-nos a elaborar este texto sobre métodos de ensino, visando instrumentalizar nossa ação educativa, e contribuir para o levantamento de novas hipóteses de trabalho. Com esse propósito, retomou-se o eixo lógico proposto pelas autoras argentinas Edelstein & Rodrigues (1979) no artigo intitulado: "Método: fator definidor e unificador de instrumentação didática", publicado em Córdoba, Argentina, além da contribuição de diferentes autores, bem como a análise da nossa própria prática.

Visando à maior clareza do assunto, o trabalho foi organizado em três partes que são intercomplementares, quais sejam: I - Quadro geral do trabalho; II - Colocações que têm confundido o tratamento da questão; III - O caráter totalizador do método de ensino.

* Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação - UFMG.



1 - QUADRO GERAL DO TRABALHO

Quando refletimos sobre a teoria e a prática didática, da qual participamos cotidianamente, descobrimos que método de ensino é um tópico relegado ao esquecimento ou que recebe um tratamento parcial que deforma sua interpretação e aplicação.

Segundo LIBÂNEO (1984), "é certo que as práticas escolares contêm, explícita ou implicitamente, seus pressupostos teóricos. O modo pelo qual os professores selecionam e trabalham as matérias ou escolhem técnicas de ensino e avaliação depende muito de como vêem a finalidade da prática docente. Nesse sentido, a maioria dos professores provavelmente baseia sua prática em prescrições tradicionais que viraram senso comum ou em exemplos de colegas mais antigos ou ainda no próprio livro didático. Mas há, sem dúvida, um bom número de professores que deseja fazer um trabalho mais consequente e, muitas vezes, não sabe como. Inclusive aqueles professores que se apegam à última tendência da moda sem refletir se essa escolha trará, de fato, as respostas que procuram."

É fundamental que se compreenda que as novas demandas sociais ultrapassam os paradigmas da Didática, entendida como uma disciplina de ordem puramente técnica, cujo objetivo seja o de prever o instrumental necessário ao ensino produtivo, aplicada sem considerar as finalidades e a estrutura do sistema social. A nova Didática implica uma combinação dos níveis teórico e técnico-instrumental para a análise e a elaboração dos problemas de seu âmbito, o que supõe uma mediação permanente entre a investigação teórica do ensino e a prática social.

Em função dessas constatações pretende-se, neste artigo, fazer um estudo ainda que exploratório, das concepções de método de ensino que se têm firmado nas escolas através da prática dos professores, oferecendo uma breve explanação dos pressupostos que determinam uma mudança qualitativa do conceito de método de ensino como elemento totalizador e definidor de uma nova práxis.

As idéias aqui apresentadas constituem um ponto de partida para futuros estudos, bem como sugestão para o aprofundamento de questões e hipóteses sobre o "modus operandi" da práxis educativa, naquilo que lhe é essencial, ou seja, o método de ensino veiculado através da relação pedagógica libertadora e fundado no processo de produção e distribuição do saber na escola.

2. COLOCAÇÕES QUE TÊM CONFUNDIDO O TRATAMENTO DA QUESTÃO

Nas últimas realizações da literatura didática, assim como nos cursos de aperfeiçoamento de professores, tem sido sintomática a ausência de um tratamento orgânico e específico em relação ao problema do método. Há elementos que são analisados de maneira ampla nos livros de Didática, tais como: os objetivos da educação, o planejamento, a avaliação e as técnicas didáticas. Algumas pesquisas analisam e denunciam o esquecimento em relação ao método, bem como a falta de organicidade no tratamento da questão, conforme se expõe a seguir.

Em dissertação de mestrado sobre "O Conteúdo Atual da Didática: um Discurso da Neutralidade", OLIVEIRA (1981) analisa os manuais usados para o ensino de Didática e os conteúdos mais desenvolvidos nos planos de curso dessa disciplina, identificando como assuntos mais trabalhados os objetivos, métodos e técnicas de ensino, recursos didáticos, planejamento e avaliação, poré enfatizados em seus aspectos técnicos e tratados independentemente das relações entre educação e sociedade.

Também outra pesquisa coordenada por CANDAU (1983) sobre o conteúdo da Didática, expressa nos planos de curso de professores de Didática dos estados de São Paulo, Rio, Espírito Santo e Pernambuco, e apresentada no II Seminário de "Didática em Questão", indica o predomínio da dimensão técnica do conteúdo da Didática, em torno de 70%, situando os seguintes aspectos: planejamento, avaliação da aprendizagem, procedimentos e recursos de ensino como sendo os mais freqüentes nas escolas pesquisadas.

EDELSTEIN & RODRIGUEZ (1979) partem da hipótese de que tal ausência de um tratamento orgânico de ensino não é casual. Emerge de duas linhas de análise da questão, que encobrem posições ideológicas ao simplificar o problema, seja tornando-o inoperante para as situações concretas no nível de sala de aula, seja dando respostas parciais sem uma delimitação global das relações determinantes do processo escolar.

Essas duas linhas de trabalho com método de ensino são:

- Tratamento formal
- Tratamento instrumental

2.1. O Tratamento Formal

Significa que a Didática deve dirigir seus preceitos metodológicos de acordo com as leis do pensamento lógico, as quais têm uma validade universal. Esse enfoque é realizado pela literatura clássica e tem muitos representantes dos quais se mencionam aqui dois: J. Schmieder e Luiz Alves de Mattos.

Segundo SCHMIEDER (1972) as características principais do método são as seguintes:

- a) O método constitui o conjunto dos procedimentos de instrução e deve corresponder, em todos os seus pontos, às leis do pensamento existentes (momento lógico).
- b) Cada uma das fases do método deve basear-se na observação do espírito infantil (momento psicológico); portanto, o método deve ser definido como uma reunião organizada (síntese) de medidas didáticas que se fundamentam em conhecimentos psicológicos claros, seguros e completos, e em leis lógicas, medidas essas que, realizadas com habilidade pessoal de artista, alcançam o fim didático previamente fixado.

Segundo MATTOS (1968) as características principais do método lógico, empregado na filosofia e nas ciências, são as seguintes:

- a) estabelece as leis do pensamento e do raciocínio para descobrir a verdade ou confirmá-la, mediante conclusões certas e verdadeiras;

- b) é próprio das inteligências adultas, plenamente amadurecidas e desenvolvidas, como as dos cientistas, pesquisadores, filósofos e pensadores;
- c) utiliza os procedimentos rigorosos de:
 - análise (que vai do todo para suas partes componentes);
 - síntese (que vai das partes para o todo);
 - indução (que vai do singular ou particular para o universal);
 - dedução (que vai do universal para o particular ou singular).

Ora, de acordo com o tratamento formal, espera-se que o professor conheça os princípios da investigação científica e que saiba fazer a combinação harmônica entre os princípios lógicos e os psicológicos, envolvidos na aprendizagem. Assim, embora a questão do método seja tratada, não viabiliza um enfoque operativo para a situação da aprendizagem.

Nessa abordagem metodológica o conhecimento escolar é captado por processos idealistas, isto é, o conhecimento se dá segundo a ação do sujeito sobre o objeto, de forma que a mente cria o objeto segundo regras abstratas.

2.2. O Tratamento Instrumental

Esse enfoque considera a questão do método sob o prisma de um critério pragmático, isto é, procuram-se formas metódicas, técnicas e procedimentos didáticos que resolvam, de maneira eficiente e econômica, a condução de determinadas fases do processo de aprendizagem.

No âmbito instrumental, esses processos técnicos fazem emergir numerosos conflitos no nível da prática escolar em razão das diferenças individuais dos alunos e do descompasso entre o saber dado e o saber necessário.

Na tentativa de superar essas oposições entre o planejamento e a ação em sala de aula, tentou-se adotar novas formas de organizar o trabalho escolar de modo a garantir não só a lógica do processo de ensino como a coerência com a clientela que procura a escola e com os objetivos a serem atingidos.

Na busca de instrumentalizar racionalmente o processo de ensino para a eficiência surge, na década de 70, a forma de planejamento da instrução segundo o enfoque sistêmico. Tenta-se fazer uma orientação equilibrada do processo de ensino envolvendo todas as variáveis relevantes do processo de aprendizagem, de forma a atingir os objetivos esperados.

Segundo GERLACK & ELY (1971), "a finalidade de um sistema instrucional é garantir relações ordenadas e a interação de recursos humanos, técnicos e ambientais para atingir os objetivos que foram estabelecidos pela instrução."

Há muitas possibilidades que levam à aprendizagem. A partir dos objetivos, do conteúdo programado e da análise de INPUT, o professor escolhe a estratégia que deverá "otimizar" a instrução. Pode partir de três procedimentos básicos de instrução:

- a) o professor APRESENTA informação aos alunos (escrevendo no quadro, dando aula-conferência, demonstrando, usando audiovisual, etc.);

- b) os alunos trabalham INDEPENDENTEMENTE (lendo textos, resolvendo problemas, escrevendo relatórios, usando a biblioteca, trabalhando em laboratórios e, possivelmente, vendo filmes e outros visuais ou ouvindo gravações);
- c) prevê a INTERAÇÃO entre professor e alunos e entre alunos (discussões, projetos e relatórios).

Toda atividade instrucional selecionada para uso do professor ou do aluno está relacionada com um desses procedimentos e com os objetivos operacionalmente descritos.

A tecnologia instrucional faz uma análise mais rigorosa desses procedimentos, buscando, entre outros aspectos:

- a) EFICIÊNCIA – a seleção dos procedimentos é feita em termos do uso adequado do tempo do aluno, facilidades da escola e equipamentos.
- b) ANÁLISE DO ALUNO – muitos alunos podem aprender bastante satisfatoriamente *por conta própria*, cada um em seu ritmo próprio. Outros preferem situações de instrução altamente estruturadas na quais são sistematicamente guiados através de uma lição. As diferenças entre os alunos exigem que vários métodos de instrução sejam empregados.
- c) INDIVIDUALIZAÇÃO – para assegurar uma oportunidade de relacionamento face-a-face professor-aluno, é importante usar o tipo de aprendizagem-interação desenvolvido somente em pequenos grupos.

A abordagem instrumental tanto em nível não-sistêmico quanto em nível sistêmico toma todos os fatores que alteram a aprendizagem como uma premissa a ser logicamente definida e controlada antes da ação educativa e, se possível, organizada por pessoal altamente especializado.

Esses padrões de competência são determinados de forma apriorística e consideram as tarefas "em si", a serem realizadas pelo aprendiz, como a essência do processo escolar. Isso significa que se o aluno for capaz de resolver corretamente um rol de atividades, podemos supor que ele aprendeu, sem tentar analisar os processos mentais que foram desenvolvidos para que ele se tornasse capaz de demonstrar o que se esperava dele.

Caímos com esses esquemas instrumentais do aprendizado nos processos mecanicistas de conhecimento, nos quais o objeto se impõe ao sujeito, que assume uma atitude contemplativa do real sem a capacidade de participar ou intervir nele. A lógica do materialismo mecanicista impõe que tudo seja dado ao sujeito e cabe a ele repetir, ou memorizar, ou resolver segundo os modelos organizados cientificamente.

Na maioria das vezes, o professor conhece o conteúdo a ensinar, mas não detém os modos técnicos de melhor organizá-lo para seus alunos. Ao mesmo tempo, as condições de trabalho em que vive não lhe permitem usar de seu poder criativo no sentido de construir o saber com seus alunos, a partir do que aparece no cotidiano da sala de aula. A insegurança do professor devido a não conhecer amplamente o seu trabalho e suas relações com a estrutura social, bem como devido a não entender todos os controles hierárquicos da divisão social do

trabalho levam-no a acomodar-se aos padrões abstratos e técnicos de condução do ensino. Passa a adotar os padrões técnicos como se só eles fossem os científicos e se o anormal fosse trabalhar o ensino naquilo que os alunos trazem.

As dificuldades da vida diária do professor em relação à aprendizagem do aluno são resolvidas em cima da situação, dando-se ao caso um tratamento paliativo e parcial. A questão da totalidade da prática docente não é analisada.

A questão do método aparece sobretudo no momento da aula. É nessa situação que o docente se coloca a pergunta: Como? Não existe uma orientação sobre a complexidade da dinâmica da aula, porque nessa proposta só se encaram os procedimentos de ensino como definidos junto com a seleção e a organização de conteúdos a partir dos objetivos operacionais. O método aparece apenas como um problema "do mestre" para transmitir os conteúdos na aula, sem concebê-lo como instrumento necessário à investigação e à organização do processo educativo.

Sabe-se, no entanto, que toda atividade humana traz em seu bojo a intencionalidade e tudo tem sentido e significado mesmo que não seja consciente. Daí porque faz sentido buscar um novo significado do método de ensino, que negue e supere a parcialização e a atomização do conhecimento escolar na perspectiva de entendê-lo em seu caráter totalizador. Essa perspectiva permite ao professor não só entender melhor sua prática cotidiana na escola, como assumir, ao mesmo tempo, o compromisso técnico e político que transforma a sua prática educativa.

3. O CARÁTER TOTALIZADOR DO MÉTODO DE ENSINO

É importante a definição clara dos limites atribuídos ao termo *método*, na perspectiva da lógica dialética. No processo de conhecimento e na atividade prática os homens se propõem a alcançar determinados fins e se atribuem tarefas diversas. Isso leva à necessidade de achar os caminhos que melhor conduzem ao fim proposto e aos modos eficientes de resolver as tarefas.

Nessa perspectiva, toda forma de conhecimento e de atividade prática implica uma marcha comum, isto é:

- aproximar-se do objeto de estudo considerando-o como um conjunto de relações em que tudo muda e está inter-relacionado;
- aprofundar-se na análise do objeto ou atividade para ressaltar diferentes facetas e estudar seus elementos;
- reorganizar o quadro de conjunto constituído pelas múltiplas relações entre a análise e a síntese, a fim de garantir uma síntese criadora.

As diferentes fases desse caminho geral de conhecimento vinculado à atividade prática correspondem a diferentes procedimentos de investigação, quais sejam: observação, descrição, experimentação, comparação, indução e dedução, análise e síntese, elaboração e generalização.

Esse caminho — enquanto expressão do movimento natural percorrido pelo pensamento frente a toda forma de conhecimento ou de ação — define o método como geral. Porém,

o método geral por excelência é o método dialético, enquanto concebe o mundo em movimento e desenvolvimento contínuos, constituído de relações ora contraditórias, ora integradoras, na busca de descrever o real tal como ele é.

Assim entendido, o método não pode ser uma soma mecânica de diversos procedimentos de investigação, escolhidos racionalmente pelos homens, para trabalhar os fenômenos isoladamente. Não pode também ser entendido como simples operações externas, procedimentos formais que se agregam mecanicamente, de fora para dentro, ao objeto de investigação. É necessário, pois, um método para obter conhecimento sobre as relações e determinações que regem o desenvolvimento da realidade, o que significa que é necessário conhecer as formas que permeiam o automovimento da realidade e as formas que permitem encontrar o método no processo social.

O conhecimento não nasce com o investigador, nem mesmo com o método, mas ele é gerado na prática social. A prática tem sua história, e é a partir dessa história que se chega a atingir o conhecimento concreto em sua essência.

O ser humano opera sobre a realidade com um método. Este acha-se em constante transformação, graças ao movimento de aproximação e de distanciamento da prática social. Seus momentos estão relacionados: ora pela prática, ora pelo conhecimento teórico, ora pela prática criadora.

O homem atua sobre os objetos para apropriar-se deles e transformá-los. Esses objetos são parte de uma realidade objetiva, ou seja, de um mundo onde objetos e fenômenos estão vinculados entre si pelos mais difentes nexos e relações: causais, temporais, espaciais, condicionais, etc.

O primeiro contacto entre essa realidade objetiva e o ser humano se dá através da experiência, da prática. Cabe alertar que, por mais importante que seja a forma sensorial do conhecimento, esta, por si só, não possibilita penetrar na essência das coisas e descobrir as leis da realidade. É preciso que dados da experiência sejam elaborados e generalizados pelo pensamento humano de formas distintas: indução e dedução, análise e síntese, formulação de hipóteses e teorias.

Contudo, o pensamento cria idéias subjetivas. Fica em aberto o problema: tais idéias correspondem à realidade? É na investigação daquilo a que se chegou com o raciocínio e as demonstrações teóricas, em confronto permanente com o conhecimento captado na prática histórico-social, que o instrumental teórico busca sua validade. Ou seja, o movimento entre ação-reflexão-ação deve permear o processo de produção do conhecimento como um processo social.

Concluindo, pode-se dizer que o ponto de partida da atividade metódica requer, na perspectiva dialética, captar fatos e relações empíricas que não aparecem de forma isolada. Assim a percepção inicial implica uma síntese elementar.

Essa síntese inicial tem um caráter global e difuso: proporciona ao indivíduo apenas a impressão geral dos objetos e fenômenos. Contudo, é orientadora do estudo analítico posterior, porque nela se destacam aspectos característicos do conjunto.

Análise e síntese são as formas básicas do pensamento que nunca se dão isoladas, mas se realizam conjuntamente e, por sua vez, constituem os elementos construtivos das demais formas do pensamento: comparação, ab tração, concretização, indução, dedução. Todas elas se entrelaçam de formas múlti-

plas: nenhuma delas pode chegar a resultados frutíferos sem as outras.

Nos diferentes tipos de análise envolvidos nessa etapa do processo, reconhece-se a presença permanente da síntese e, portanto, a inter-relação dialética entre as formas básicas do pensamento.

O processo de análise inicia-se com a identificação das partes que integram o todo destacadas de um mesmo plano, sem relação entre si, e leva a atingir não só a identidade dos elementos constitutivos do todo, como faz emergir novas relações entre as partes até atingir a totalidade. A compreensão do todo não é fruto de um processo linear, mas é constituído por um processo de análises e sínteses provisórias que se vão fazendo consecutivamente.

A síntese final tem caráter totalizador e é provisória, porque constitui o produto desse processo e, ao mesmo tempo, gera novas contradições. A nova síntese constitui um resultado qualitativamente diferente da síntese anterior e é também um novo conhecimento da realidade.

Os passos até aqui descritos destacam, de certa forma, que o conhecimento teórico emergente de uma prática concreta é fonte do conhecimento criativo. É importante assinalar que a prática, no final do processo, cumpre a função de validar ou não os resultados da análise teórica; ou seja, a prática opera como critério de verdade.

A elaboração de conceitos e juízos gerais a partir do pensamento apresenta o risco de perder o vínculo com a prática social. Daí a necessidade de o método de investigação confrontar continuamente os resultados do pensamento com a prática social, tendo presente que o pensamento se distancia daquela apenas para penetrá-la.

Em suma, se concebemos que os homens são agentes sociais da estrutura social, que a ação dos homens na sociedade constitui a prática social, então entendemos porque a prática docente constitui uma prática social, e também fica explícito porque Vasques afirma que a prática social constitui o ponto de partida gerador das teorias e, ao mesmo tempo, é o seu critério de verdade.

Se concebemos que o trabalho educativo deve ser entendido na visão de totalidade social, devemos também entender que o método de ensino não faz apenas mediação entre o lógico e o psicológico, ou entre o epistemológico e o real, mas o método de ensino faz mediação entre o saber e a prática social. Daí poder-se afirmar que o método de ensino é determinado pelo social ao mesmo tempo em que o determina.

A busca do concreto sobre o método de ensino não se define só pelo método em si, ou só pelas diferentes teorias de ensino, mas sim pela essência captada da ação educativa realizada entre os homens, como agentes que têm uma intencionalidade, gerada socialmente, a qual define e reorienta o processo escolar na sala de aula.

Finalizando esta análise sobre o método de ensino como mediação entre o conhecimento escolar e a prática social, pretende-se levantar algumas questões para a reflexão:

- 1º) é possível, face à compreensão de que o trabalho de sala de aula constitui uma prática social multideterminada, encarar as questões de ensino como tarefas isoladas do contexto social e desenraizadas de sua origem histórica?
- 2º) é possível, face à complexidade do real, tentar entender e explicar a prática docente fora da totalidade das relações pedagógicas vivenciadas na prática concreta da sala de aula?
- 3º) é possível pensar em racionalizar tecnicamente os meios de ensino sem refletir sobre as múltiplas mediações entre as diversas metodologias de ensino e a prática social?
- 4º) pode-se pensar em uma proposta metodológica desligada da intencionalidade da prática social, se é a referida prática que dá significado e que constitui o eixo unificador e organizador do processo de ensino?

5º) é possível, face à proposta de análise dialética da realidade escolar, tentar desenvolver metodologias de ensino que mascarem as contradições do fazer-em-sala-de-aula e mascarem as relações entre teoria e prática?

6º) é possível, face à proposta de análise dialética da realidade escolar, criar o novo sem recuperar o velho na prática docente e superar o velho na prática social?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 01 - CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores da exaltação à negação: a busca da relevância. In: —. *A didática em questão*. Petrópolis, Vozes, 1985, p. 13.
- 02 - GERLACK, V. S. & ELY, D. P. *Teaching and media: a systematic approach*. New Jersey. Prentice Hall, 1971.
- 03 - LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *ANDE*, São Paulo, 3(6) : 11, [1983].
- 04 - MATTOS, Luiz Alves de. *Sumário de didática geral*. 11. ed. Rio de Janeiro, Aurora, 1973. p. 122-23.
- 05 - OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. *O conteúdo atual da didática: um discurso da neutralidade*. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 1981. p. 31 (Dissertação, Mestrado).
- 06 - SCHMIEDER, A y J. *Didáctica general*. Madri, El Ateneo, 1972. p. 57.

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

- 01 - ALVES, Rubem. *Filosofia da ciência; introdução ao jogo e suas regras*. 2. ed. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- 02 - CANDAU, Vera Maria, org. *A didática em questão*. 3. ed. Petrópolis, Vozes, 1985.
- 03 - EDELSTEIN, Glória & RODRIGUES, Azucena. *Método: fator definidor e unificador da instrumentação didática*. Córdoba, Escola de Ciência da Educação, 1979.
- 04 - GERLACK, V. S. & ELY, D. P. *Teaching and media: a systematic approach*. New Jersey, Prentice Hall, 1971.
- 05 - LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *ANDE*, São Paulo, 3(6) : 11-9, 1984.
- 06 - LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal lógica dialética*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1972.
- 07 - LOWY, Michael. *Método dialético e teoria política*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- 08 - MATTOS, Luiz Alves de. *Sumário de didática geral*. 11. ed. Rio de Janeiro, Aurora, 1973.
- 09 - OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. *O conteúdo atual da didática: um discurso da neutralidade*. Belo Horizonte, Faculdade Educação da UFMG, 1981. (Dissertação, Mestrado)
- 10 - SANTOS, Oder José dos. Esboço para uma pedagogia da prática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte (1) : 19-23, jul. 1985.
- 11 - SANCHEZ VAZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1973.
- 12 - SARTRE, Jean-Paul. *Questão de método*. São Paulo, DIFEL, 1979.
- 13 - SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo, Autores Associados; Cortez, 1983. (Polêmicas do Nosso Tempo, 5)
- 14 - SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- 15 - SCHMIEDER, A y J. *Didáctica general*. Madri, El Ateneo, 1972.