

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação - área de concentração: Metodologia de Ensino - à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Professora Dr^a Olinda Maria Noronha. n + /c

MARISA FERNANDES NUNES

METODOLOGIAS DE ENSINO:
AS CIÊNCIAS COMO FORMAS DE PENSAR O MUNDO

Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida por Marisa Fernandes Nunes e aprovada pela Comissão Julgadora em 17/06/92

Data: 17/06/92

Assinatura: OMN Nunes

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação
1992

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

COMISSÃO JULGADORA

Orlando
Adelino
Américo
Almeida
Alfonso

A meu marido, Matusa, companheiro de tantos anos,
pela lição de coragem que nos deixou (*in memoriam*).

A meus filhos Daniela, Luciano e Felipe, pela li-
ção de reviver o cotidiano, com muito amor.

A meus alunos, pela lição que sempre me dão de en-
sinar com esperança.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a várias pessoas que me deram sua ajuda e seu apoio durante os anos em que realizei o Curso de Doutorado e trabalhei na elaboração desta tese. Seria impossível enunciar todas. No entanto, estou especialmente grata:

A Luciano e Edylia, meus pais, matrizes de minhas idéias e ideais. A meus irmãos, que estão sempre demonstrando toda a dimensão do sentimento fraterno e de solidariedade.

Às colegas do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná: Celina Lima de Moraes Campos, Rachel Pereira Lima, Stela Maris Velozzo de Almeida e Vilma Marcassa Barra. Ao longo de duas décadas, juntas, construímos nossa trajetória profissional. São preciosas amigas.

Aos demais colegas do Departamento de Métodos e Técnicas e do Setor de Educação, pela importância de suas idéias nas inúmeras oportunidades de debate sobre os problemas de nossa Universidade. Entre acordos e desacordos e algumas perplexidades, sou-lhes grata de qualquer forma.

Aos professores do Curso de Pós-Graduação da Universidade de Campinas, doutores Newton Balzan, Olinda Noronha, Octávio Iamni, Paulo Freire, Hermas Arana e José Dias Sobrinho, pelo privilégio de tê-los conhecido como aluna.

Aos colegas do Curso, por sua contribuição para o esclarecimento de questões educacionais, através das brilhantes discussões em sala de aula.

Ao pessoal da Secretaria do Curso de Pós-Graduação em Educação, pela cordialidade com que sempre me trataram, facilitando sobremaneira a solução dos entraves burocráticos.

Aos professores componentes da Banca do Exame de Qualificação Dr. Sílvio Gamboa e Drª Rosália R. Aragão, pelas sugestões substantivas na ocasião, que só me entusiasmaram para a elaboração final da tese.

À Drª Aliete Pina de Oliveira, aquela psicoterapeuta especial, que me esclarece sempre sobre a intensidade do ato de viver com a consciência de acertos e desacertos.

À Profª Olinda Noronha, que com extrema competência me orientou neste estudo e tanto influenciou na construção das minhas idéias. No entanto, não há responsabilidade de sua parte pelos defeitos existentes. Eles são de minha inteira e exclusiva responsabilidade. O que por demais agradeço na sua orientação é a oportunidade inusitada de conviver com a sabedoria, até mesmo na sua forma de amizade.

SUMÁRIO

RESUMO	ix
INTRODUÇÃO	1
1 Dimensionamento do Problema	1
2 Conceitualizações e Definição do Problema	5
3 Procedimentos Metodológicos	18
NOTAS	22
Capítulo I	
O PROCESSO DE CONHECIMENTO CIENTÍFICO E AS METODOLOGIAS DE ENSINO	24
1 Ciência e Modo de Produção na Sociedade Capitalista ..	24
2 Ciência e Conhecimento como Processo	28
3 As Metodologias Científicas Especiais e as Metodologias de Ensino	34
NOTAS	41
Capítulo II	
TENDÊNCIAS DAS METODOLOGIAS DE ENSINO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	42
1 As Idéias Pedagógicas no Brasil	42
2 A Pedagogia Tecnicista e o Tecnicismo	50
3 A Pedagogia Histórico-Crítica e o Conteudismo	53
NOTAS	61
Capítulo III	
AS METODOLOGIAS DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES..	63
1 A Experiência na Universidade - Retrospectiva	64
2 A Concepção Atual das Metodologias de Ensino	74
NOTAS	83
Capítulo IV	
INDICAÇÕES PARA SUPERAÇÃO DO CONFRONTO CONTEÚDO-FORMA	84
1 A Prática Social na Escola	84
2 A Prática Docente e as Metodologias de Ensino	92
NOTAS	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
BIBLIOGRAFIA	101
ANEXO	105

RESUMO

A proposta principal do estudo é explicitar os fundamentos para uma conceitualização das metodologias de ensino que considera seus múltiplos elementos estruturantes. Dentre eles a concepção de ciência como processo de conhecimento socialmente construído, a especificidade das metodologias científicas e das suas respectivas metodologias de ensino. Essa especificidade se realiza no método filosófico que direciona o conjunto dos métodos especiais, como mediatização do conhecimento do mundo pelo homem. A natureza do conhecimento é a mesma nas metodologias científicas e nas metodologias de ensino; o que as diferencia é a natureza do método. Daí a produção e a apropriação do saber estarem presentes nas metodologias de ensino de forma a superar o confronto entre conteúdo e forma. A ruptura dessa relação, originária de uma política educacional tecnicista, é explicada mediante uma abordagem histórica e epistemológica. A prática social traduzida para o âmbito escolar passa a ser um dos fundamentos para as metodologias de ensino na formação de professores.

INTRODUÇÃO

1 Dimensionamento do Problema

As metodologias de ensino foram incorporadas à formação dos professores de modo mais acentuado nas duas últimas décadas, tanto em forma de disciplinas como de cursos de especialização ou atualização. À medida que elas foram sendo introduzidas nos currículos, assumindo características próprias para cada área de conhecimento, foi havendo paralelamente a disseminação da crença de que podiam dar conta de todas as questões de ensinar. Porém a concepção de ensino que fundamenta essa idéia é a da "eficiência instrumental" de determinadas técnicas de ação docente. O que predomina na complexa situação de sala de aula não é nem a ação do professor e do aluno, nem o conteúdo de ensino, mas a técnica *per se*. A discussão em torno das questões metodológicas, então, limita-se à discussão da eficiência da técnica, evitando-se o aspecto fundamental dos seus pressupostos teóricos e das finalidades inerentes à utilização dos métodos.

Originariamente, pois, as questões de metodologia do ensino estão associadas a um período da educação brasileira em que predominam o tecnicismo e o planejamento educacional como teoria e prática pedagógica.

O tecnicismo e o planejamento a partir dos anos 60, no Brasil, começam a articular-se e no final dessa década revelam-se enfaticamente face a um modelo econômico tecnodesenvol-

vimentista associado à etapa em que se encontra o sistema capitalista mundial. O capitalismo industrial nessa fase de desenvolvimento tem como fundamento a racionalização do processo produtivo pela organização do trabalho e seu controle através do planejamento como instrumento de dominação de classe. Estabelecem-se, assim, novas relações de produção na divisão internacional do trabalho em sua etapa monopolista. O Brasil, em sua fase de consolidação dessa etapa monopolista, organiza-se sob forma estatal ou privada, multinacional, caracterizando-se seu regime social como capitalista de mercado dependente, como resultado da internacionalização da economia. Evidencia-se, dessa forma, a imediata subordinação administrativa e financeira do modelo econômico brasileiro ao capital estrangeiro, bem como à ideologia de produtividade e racionalidade da empresa capitalista.

O sistema educacional fica, então, a serviço da força de trabalho requisitada pelo modelo econômico vigente. A qualificação da escola fica diretamente relacionada à sua adequação a esse modelo de produtividade do sistema. É nesse contexto de racionalização do processo produtivo que o tecnicismo em educação pode ser entendido.

A racionalização da produção como necessidade gerada pela etapa de desenvolvimento do sistema capitalista institucionaliza a divisão manufatureira do trabalho, decompondo-o em operações parciais, exclusivas, de forma a garantir toda eficiência. Como consequência, torna unilateral, mecânica e automatizada a atividade produtiva, reduzindo sua esfera de ação e a visão de totalidade do processo de trabalho. O controle da qualidade e da totalidade do processo produtivo é assegurado externamente pela adequação da execução ao planejamento. Assim, decisão e execução, pensar e fazer ficam nitidamente separados.

Lembrando Gramsci, "a hegemonia vem da fábrica"; nesse sentido, o modelo de eficiência da fábrica fica estendido à escola. As metodologias de ensino não só incorporam essa nova lógica, como a operacionalizam e a expressam em seus objetivos, conteúdos, métodos e avaliação nos seguintes aspectos:

- . eliminação do poder de decisão do professor e do aluno sobre objetivos, conteúdos, métodos, avaliação no processo de ensino;

- . organização do espaço escolar de forma a repetir os esquemas disciplinares e as condições de trabalho da empresa, criando a identidade escola-empresa;

- . redução da complexidade e amplitude dos objetivos educacionais acompanhando a tendência à fragmentação do trabalho;

- . ênfase na velocidade como sinônimo de qualificação: preparar o aluno para um número reduzido de tarefas a serem desenvolvidas com um alto grau de destreza;

- . ênfase nas atitudes de ajustamento. Trata-se de criar as condições efetivas para que o profissional suporte um trabalho repetitivo, monótono e limitado;

- . desenvolvimento de metodologias que enfatizem o processo de demonstração e repetição, ou seja, o professor demonstra e o aluno repete;

- . redução ou eliminação dos conteúdos de cultura geral nos currículos de formação profissional ou, ainda, pela instrumentalização "da cultura geral", tornando-a caudatária da formação técnica. Impede-se com isso a compreensão do processo de trabalho, a sua relação com o conjunto das relações sociais e a comunhão de quem trabalha com a cultura em que vive;

. introjeção pelo aluno de uma visão mecânica e funcional do mundo. O funcionamento preciso, mecânico e regular da máquina é projetado na consciência do aluno como paradigma de interpretação social.

Todos esses aspectos também ficam presentes na formação de professores, uma vez que é necessário um ajustamento no tipo de profissional a atuar nesse sistema de ensino. No Brasil, a criação de novas leis, decretos e pareceres, especialmente a Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540) e a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei n 5.692/71), oficializa a orientação tecnicista da política educacional.

Na busca da eficiência técnica do professor, a preparação pedagógica no curso de Pedagogia limita-se a formar professores "por habilitação", e nas demais licenciaturas, as disciplinas pedagógicas, justapostas às disciplinas de conteúdo, desdobram-se em várias outras direcionadas para a prática imediata do professor (Indic. nº 68).

As metodologias de ensino de 1º e 2º graus, a tecnologia educacional e a instrumentação para o ensino são introduzidas nos currículos dos cursos de formação de professores, associadas às licenciaturas curtas por área, como a de Ciências e Estudos Sociais.

Consagra-se, assim, a nível institucional, o caráter tecnicista na formação de professores, uma vez que as técnicas determinam os fins; o como fazer é que passa a ser fundamental, em detrimento do conteúdo de ensino de uma determinada ciência e da própria concepção de mundo e de educação que ela pode transmitir. O conteúdo é diluído na técnica e com isso rompe-se a relação dialética teoria-prática, forma-conteúdo. Essa é a ques-

tão fundamental das metodologias de ensino na formação de professores.

A relação forma-conteúdo, discussão clássica quando se trata de problemas didáticos, impõe-se sempre quando se fala em construir métodos que consideram seus múltiplos elementos estruturantes. Mais ainda se impõe quando a ruptura da relação forma-conteúdo está presente no contexto de uma política educacional tecnicista de formação de professores, voltada exclusivamente para o formalismo técnico.

No enfoque desse problema, o histórico e o epistemológico não podem ficar ausentes. É o que pretendemos apresentar neste estudo. De imediato, entretanto, algumas revisões conceituais são indispensáveis.

2 Conceitualizações e Definição do Problema

Muitos são os estudos sobre a significação do método em geral e do método de ensino em particular, e principalmente na prática pedagógica são muito diferentes os empregos desses conceitos. Houve época da história da educação em que o valor do método foi nulo; noutra, passou a ter valor em si mesmo. O método, no sentido comum da palavra, traz a idéia de direção, "de caminho para alcançar determinado fim". Ele dá direção a uma ação em função de um objetivo, ou objeto de estudo, construindo um processo ordenado em que pensamento e ação se integram.

Saliente-se, antes de tudo, que definir método de ensino implica considerações teóricas amplas e complexas. Para os fins desta tese, a revisão de conceitos torna-se de fundamental importância.

Em filosofia define-se **conteúdo** como "aquilo que se contém em alguma coisa", e **forma** como "o princípio que confere a um ser atributos que lhe determinam a natureza própria"¹.

Nos limites dessa definição filosófica está contida a idéia de que a forma, sendo atributo do conteúdo, pode modificá-lo. Por outro lado, se o conteúdo já contém **naturalmente** alguma coisa, ele mesmo já estabelece as bases dessa modificação. Daí a influência recíproca entre forma e conteúdo. A explicação de tal relação, em se tratando de ensino e educação, está na dependência de como as orientações das teorias filosófico-pedagógicas se contextualizam historicamente.

Quando se fala então da relação forma-conteúdo numa orientação tecnicista da política educacional, pensa-se que essa relação, pela ênfase na forma, nega a natureza própria do conteúdo. Tal é o motivo de as metodologias de ensino assumirem caráter formalista, predominando a racionalidade da técnica.

Esse aspecto da relação conteúdo-forma influi diretamente sobre os conceitos de método e metodologia de ensino.

Não é da alçada desta tese colocar as diferentes abordagens do método no que se refere à evolução da História da Filosofia ou da Teoria do Conhecimento. Mas é necessário esclarecer a abordagem conceitual em caráter de opção teórica.

Baseando-nos em Kopnin, podemos traçar algumas considerações sobre o conceito de método e metodologias:

O método é um meio de obtenção de determinados resultados no conhecimento e na prática. Todo método compreende o conhecimento das leis objetivas. As leis interpretadas, constituem o aspecto objetivo do método, sendo o subjetivo formado pelos recursos de pesquisa e transformação dos fenômenos, recursos esses que surgem com base naquelas leis. Por si mesmas, as leis objeti

vas não constituem o método; tornam-se método os procedimentos que nelas se baseiam e servem para a sucessiva interpretação e transformação da realidade, para obtenção de novos resultados.²

Entendemos, assim, que o método reflete as leis do mundo objetivo na perspectiva dos procedimentos que o homem adota para apreender o objeto do conhecimento, transformá-lo e avançar no processo. Aparentemente pode existir uma contraposição entre a objetividade e a subjetividade do conhecimento, ou a absolutização do subjetivo face ao objetivo. Se assim é, interpretamos o método como atividades ou procedimentos desvinculados da realidade, do mundo objetivo. Porém o fundamento objetivo do método existe à medida que o método expressa o **conhecimento das leis objetivas**, que são reinterpretadas nas regras de ação do sujeito. O objetivo converte-se em subjetivo, relacionando-se organicamente. O método, pois, resulta dessa relação bilateral, de forma a ultrapassar os limites de um sistema de conhecimento, criando novos sistemas.

A primeira característica do pensar científico é o método. A elaboração da ciência só é possível através dele. A definição do método acompanha toda evolução da ciência, desde a época da fundação da ciência moderna até a atualidade.

Sobre o conceito de método, assim se expressa Vieira Pinto:

O conceito de "método" não é estático, mas dinâmico, seu conteúdo varia, e portanto as relações entre seus diversos aspectos lógicos se alteram com o evoluir das ciências e com a aplicação daquilo que em cada época se entende por "método".³

Trata-se, portanto, da formulação de um conceito universal, quando se fala em método, mas não constitui uma formulação idealista, porque tem como base a realidade dos inúmeros

métodos particulares empregados pela filosofia e pelas ciências na produção do conhecimento.

O conceito de método, como abstração categorial, se define em função da situação concreta e objetiva segundo a qual os métodos científicos se vão sucedendo historicamente. Assim, "os métodos" podem ser conceituados como "o método", no sentido que Vieira Pinto apresenta:

Justamente se trata de esclarecer que a idéia geral não pode deixar de conter a essência dos casos particulares, assim como estes não seriam reconhecidos como tais, apesar de sua variedade, se não encontrassem a significação que os define num conceito universal que os envolve, os unifica e se realiza concretamente na especificidade distintiva de cada qual.⁴

Então não se trata apenas de reconhecer a multiplicidade dos métodos, mas de conciliar a unidade e a multiplicidade na conceitualização do método.

Em continuação à idéia do autor supracitado,

O método é uno no sentido em que todas as modalidades que reconhecemos se unificam pela posse de uma essência comum, de caráter dialético, que as torna a todas entendidas como "método", sendo por isso chamadas por tal termo. Mas, ao mesmo tempo, essa essência uma não existe num mundo à parte, não tem realidade fora da multiplicidade dos métodos objetivamente reais e efetivamente praticados pela pesquisa científica.⁵

Considerando tais aspectos é que podemos apresentar uma classificação dos métodos.

Podemos classificar os métodos de conhecimento em dois grandes grupos: o método filosófico e os métodos especiais das ciências.

O método filosófico surge como generalização de todos os outros métodos. Entretanto, a transformação dos métodos específicos em método filosófico não ocorre de forma mecânica e

linear, mas o método filosófico surge levando em conta os resultados dos métodos especiais.

Os métodos especiais são "particulares de uma ciência ou conjunto de ciências", constituindo um meio de obtenção de novas teorias e novos resultados científicos. Tais métodos especiais podem ser aplicados em uma ou muitas ciências, ou seja, podem ser "universalmente científicos", mas nunca se igualam ao método filosófico, "de vez que não determinam o caminho geral de evolução do conhecimento no sentido da verdade com todos os componentes, mas apenas alguns aspectos, alguns momentos desta evolução"⁶.

Assim sendo, o método filosófico é irreduzível aos métodos especiais. De outro lado, nenhum método científico pode transformar-se num método universal. Os métodos especiais, na sua originalidade, **constituem formas de manifestação do método filosófico**. Por conseguinte, conclui-se que há uma relação entre os métodos filosóficos e os métodos científicos especiais.

É necessário, ainda, dentro dessa perspectiva, distinguir **método** de **metodologia**.

A metodologia constitui a doutrina do método, a sua teoria. Ela discute os vários tipos particulares de métodos, organizando-os num sistema, que orienta num todo teórico o trabalho de investigação da realidade. A metodologia explica um conjunto de métodos, donde também decorre a técnica.

A metodologia de ensino pode ser entendida, então, como a aplicação dos princípios gerais de uma ciência, traduzidos nos seus métodos de investigação nas situações de ensino. Concretiza-se pela aplicação dos métodos de ensino em seus pressupostos teóricos.

Entretanto algumas distinções são necessárias em termos de método científico e método de ensino. Wachowicz apresenta assim a questão:

O caminho que a inteligência percorre para apreender a realidade não é o mesmo que a inteligência percorre para apropriar-se daquilo que foi descoberto e sistematizado, patrimônio científico e cultural da humanidade. Ambos os resultados são o conteúdo do conhecimento, porém o primeiro refere-se à ciência, enquanto o segundo ao saber.⁷

Há métodos adequados para apropriação do saber em cada área, sendo esse o campo da metodologia do ensino, mas a metodologia científica e a metodologia do ensino, ambas, referem-se ao objeto a ser investigado ou ensinado.

Observamos que tanto a metodologia científica como a metodologia de ensino estão na dependência do objeto de estudo e sua finalidade. O objeto do conhecimento passa a ter, então, uma prioridade; no entanto este, como também o método de ensino, vão depender do método de filosofia, ou seja, da lógica a ser utilizada na compreensão da realidade como um todo e, conseqüentemente, da educação. Com isso, fica esclarecido que, além da diferenciação entre metodologia científica (conhecimento da realidade) e metodologia do ensino (apresentação do conhecimento), ainda há a questão do método filosófico, isto é, da forma de conhecimento da realidade.

Portanto a cada ramo específico do conhecimento corresponde uma metodologia do ensino. O conhecimento do real, o método filosófico como lógica do conhecimento, é que vai determinar tanto a construção da ciência como a apropriação desse saber científico. Para o ensino, isso significa que metodologia científica e metodologia de ensino têm correspondência em função do próprio método de investigação do objeto do conhecimento.

Assim, o mesmo pressuposto da relação entre os métodos filosóficos e os métodos científicos especiais é transposto para os métodos de ensino. Ou seja, reconhecemos que a cada área do conhecimento corresponde uma metodologia de ensino, "mas há uma lógica que comanda a apreensão da realidade pela inteligência, lógica essa que vai determinar a forma pela qual se dá a mediatização da ciência e a mediatização do saber"⁸. É de suma importância, pois, demonstrar a que tipo de lógica estamos nos referindo.

Concebemos a lógica como o resultado da sistematização racional e subjetiva das relações do pensamento humano com a realidade. Dessa forma, ela não constitui uma criação arbitrária e apriorística do ato de conhecimento. Mas é parte da realidade, isto é, a lógica é fundada na correspondência entre pensamento e realidade. Desse princípio, podemos estabelecer as diferenças entre lógica formal e lógica dialética.

Antes de tudo, é preciso **reafirmar** que "a lógica formal é a lógica da metafísica; a "lógica dialética é a lógica da dialética". E ainda mais; que a lógica dialética e conseqüentemente seu método não podem ser entendidos fora do conjunto do pensamento marxista.

Com essas ressalvas de fundamental importância, não queremos adentrar pelos caminhos profundos da construção histórica do método dialético e do pensamento marxista com todas as suas implicações. O que objetivamos, nos limites de uma revisão conceitual, a título introdutório, é esclarecer tanto a distinção quanto a complementariedade das duas lógicas.

Gadotti muito bem se expressa sobre essa questão:

[A lógica formal] é capaz de classificar e distinguir objetos, mas é insuficiente para entender esses mesmos objetos em seu movimento real e incessante. Por isto a dialética não recusa a lógica formal, ela a inclui como parte fundamental da lógica.⁹

E justifica a idéia com a citação de Lefèbvre:

A contradição dialética é uma inclusão (plena, concreta) dos contraditórios um no outro e, ao mesmo tempo, uma exclusão ativa. E o método dialético não se contenta em dizer que existem contradições, pois a sofística, o ecletismo ou o ceticismo são capazes de dizer o mesmo. O método dialético busca captar a ligação, a unidade, o movimento que engendra os contraditórios que os opõe, que faz com que se choquem, que os quebra, que os supera.¹⁰

A contradição, portanto, como essência da dialética, é que nos fornece a chave para uma interpretação que anula divergências antagônicas entre lógica formal e lógica dialética, de forma a mostrar a validade de ambas, o modo como se relacionam, se diferenciam e se unificam.

Assim Vieira Pinto explica:

A dialética mostra-se assim com duplo aspecto: relativa, enquanto forma de lógica a que se opõe outra, distinta dela; e, ao mesmo tempo, absoluta e universal, pois é dela mesma que partem as leis supremas que permitem explicar a unidade da sua manifestação relativa com a conceituação fundamental que constitui o núcleo da razão lógica.¹¹

Nesse sentido, podemos afirmar que a dialética também é lógica, mas uma lógica diferente da formal. Existe o plano lógico na dialética à medida que a dialética, "como ciência das leis gerais da realidade universal", explicita racionalmente a realidade na sua totalidade e nas suas contradições. Nessa análise da realidade, ela usa o método racional-formal na explicita-

ção, na comunicação para si e para os outros. Então, a produção da idéia é dialética, mas a expressão da idéia é formal.

O homem, para conhecer o mundo natural e explicá-lo na sua totalidade, compreende a si próprio como produto dessa realidade. As mesmas idéias que explicam o processo total da realidade também servem para explicar o homem. Essa inserção do homem no processo objetivo real é que lhe dá a dimensão da sua historicidade. Isso não significa que as categorias da dialética se originam na reflexão subjetiva do homem sobre a realidade na tomada de consciência de si mesmo. Ao contrário, constitui apenas a oportunidade de o homem descobrir-se como procedente da realidade exterior. Ocorre, então, a ligação das faces objetiva e subjetiva do processo de conhecimento humano.

O processo de abstração da realidade pelo homem pode ser entendido de um ponto de vista metafísico, ou seja, quando se abandonam os dados concretos em que aparece um conceito, ou do ponto de vista dialético, em que se toma a realidade integralmente, incluindo necessariamente a mobilidade, o dinamismo e a possibilidade de transformação dessa realidade. O homem emprega o pensamento formal na explicação da realidade, mas a gênese do seu pensamento é dialética.

A lógica formal, como a própria denominação diz, constitui a lógica das formas. A metafísica também reduz o conhecimento a essa lógica. A forma destaca-se do conteúdo, operando-se uma inversão do real ao ideal, pois a idéia passa a valer mais que o conteúdo e este é interpretado não por sua própria composição, mas em função da forma. Na elaboração do pensamento, a lógica formal se refere ao objeto pensado de forma ideativa, abstrata e invariável. Ignora assim a objetividade, a mobilidade e a concretude em que o pensamento é elaborado.

A lógica dialética, ao contrário, reconhece que o pensamento é elaborado na atuação do sujeito sobre uma realidade que é dinâmica e se modifica à medida que a razão subjetiva penetra na realidade.

Assim, pois, a lógica dialética inclui a lógica formal, mas também indica seus limites. Em termos de metodologias de ensino, isso é de suma importância, uma vez que explica o sentido da relação forma-conteúdo. Depende da lógica utilizada na apreensão da realidade o resultado não só para as metodologias científicas como também para as metodologias de ensino.

Ainda que para as diferentes áreas do saber as metodologias de ensino sejam específicas de cada área do conhecimento, estas (as metodologias de ensino) resultarão do método de apreensão da realidade e, portanto, do conceito de educação decorrente que determina o método de transmissão do saber.

Portanto as metodologias de ensino se estruturam, por um lado, numa concepção de ciência e método científico e, por outro, numa concepção de educação, de ensino. Essas vertentes do método científico e do método de ensino se encontram no momento em que ambas decorrem de uma determinada compreensão da realidade humana.

Os conceitos até aqui explicitados a título introdutório são de capital importância, uma vez que permeiam toda a construção do quadro teórico e metodológico da presente tese.

Isto posto, parece-nos claro o sentido da problematização das metodologias de ensino que pode ser expressa em questões como: É possível a articulação conteúdo-forma nas metodologias de ensino? De que maneira ela pode ser concretizada? Compreendidas as metodologias de ensino como articulação conteúdo-forma, quais os pressupostos epistemológicos que elas explici-

tam em termos de concepção de mundo, de organização da sociedade e de educação?

Nessa perspectiva, o problema das metodologias de ensino, no presente estudo, enquadra-se teórica e metodologicamente como segue:

No capítulo I, discutimos as idéias sobre o conceito de ciência e conhecimento, retomando algumas linhas da filosofia da ciência e da teoria do conhecimento que podem explicar a ciência e o conhecimento como processo. Nessa explicação já é possível dizer, adiantando-nos um pouco, que o pressuposto epistemológico predominante das metodologias de ensino específicas, do ponto de vista da evolução histórica, tem sido o da abordagem da metafísica e da lógica formal. A própria metodologia científica nos vários ramos de conhecimento está imbuída, tacitamente ou não, dessa concepção. Pretendemos, então, apresentar uma reflexão crítica dessa concepção que nos parece parcial porque não leva em conta a totalidade da realidade, dialeticamente construída pelo conhecimento científico, do ponto de vista da sua historicidade. Pretendemos, também, expor a articulação da construção da ciência como processo produtivo da sociedade capitalista, adentrando-nos na questão da técnica e da tecnologia e suas implicações nas relações sociais.

Sendo nossa premissa que a natureza do método de investigação de uma ciência correlaciona-se diretamente com o tipo de metodologia daquela ciência, surgem dois aspectos.

O primeiro é o de que ao falarmos do método científico estamos nos referindo à especificidade que existe, por um lado, entre os métodos de investigação das ciências exatas, físicas e biológicas e, por outro, o das ciências humano-sociais. No

exame dessa diferenciação de métodos por área de conhecimento, impõe-se a questão da objetividade científica, principalmente quando consideramos a interpretação positivista de identidade dos métodos nos diferentes ramos do conhecimento científico. Como decorrência, reexaminamos essa tendência que ainda hoje se impregna em muitas orientações teóricas, de forma a superá-la levando em consideração o que desse fato é transposto para as ciências sociais e educacionais.

O segundo aspecto é o de que, respeitando essas diferenças entre os métodos das áreas de conhecimento, reconhecemos também pontos de articulação quando levamos em conta a própria visão do conhecimento e da ciência como suporte teórico do método.

Esses temas são todos abordados no capítulo I.

Clara está a necessidade de estabelecer as relações dessa concepção do processo de conhecimento científico e da tecnologia com os métodos de investigação, especialmente no que se refere aos métodos e metodologias de ensino. No capítulo II, portanto, examinamos, do ponto de vista histórico, os significados que a técnica, o tecnicismo assumiram em educação e no ensino.

A historização é tomada não no sentido de descrever períodos históricos da educação brasileira - no caso, seríamos por demais repetitivos -, mas no sentido de, historicizando as diferentes concepções, extrair delas as tendências para as metodologias de ensino. Daí serem pertinentes incursões pelas diferentes linhas de orientação da educação, tais como o **tecnicismo** e o **conteudismo**. Relacionamos, dessa forma, as metodologias de ensino no contexto da educação brasileira.

No capítulo III reportamo-nos à experiência desenvolvida por alguns professores no Departamento de Métodos e Técnicas da Educação, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, com a proposta de introdução de metodologias de ensino nos cursos de licenciatura. As categorias de análise dessa experiência estarão contidas no referencial teórico. Assim, não constitui apenas um relato descritivo, mas o momento da pesquisa empírica, como inserção na realidade. Pretendemos demonstrar a evolução da concepção de metodologia de ensino no decurso de quase duas décadas, uma vez que se iniciou em 1979 uma experiência de formação de professores. O que objetivamos, portanto, é pesquisar, na atualidade, o conteúdo explicitado pelos professores envolvidos direta ou indiretamente com as metodologias de ensino no seu trabalho cotidiano. Fundamentamos, por conseguinte, a pesquisa de campo e, ao tratarmos dos procedimentos metodológicos utilizados na tese, explicaremos melhor como ela se efetiva.

No capítulo IV retomaremos a problematização inicial das metodologias do ensino. Não pretendemos, porém, apresentar uma proposta ou um programa para as metodologias de ensino a serem utilizadas de imediato por professores nos cursos de licenciatura. Isso pode ser até uma decorrência. O que propomos é uma alternativa teórica, epistemológica e historicamente situada, que considera a complexidade dos múltiplos elementos presentes na estruturação das metodologias de ensino.

Nesse sentido, a questão das metodologias de ensino deve ser remetida à questão da educação na sua relação com a prática social global, ou seja, a educação entendida como **praxis** social. Nessa análise da educação e, conseqüentemente da escola, deve ser introduzida a categoria da mediação. Dessa forma, referimo-nos também à natureza de classe da escola na sociedade capi-

talista. Essa "essência de classe" manifesta-se na separação entre ciência e técnica, entre cultura e produção, entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Estabelecemos, assim, os nexos entre educação e sociedade. Nessa formulação, o trabalho do professor passa a ser o de mediador entre o tipo de cultura que representa e o tipo de cultura representada pelos alunos. As relações sócio-culturais na escola passam, pois, a constituir mais um fundamento das metodologias de ensino.

3 Procedimentos Metodológicos

Nas consultas bibliográficas realizadas no decurso do presente estudo, foi possível descobrir citações e recorrências a fontes teóricas comuns por diferentes autores.

Num primeiro momento, isso significou uma similaridade de interpretações, principalmente de autores nacionais, à medida que constatávamos endereçamentos comuns a autores clássicos. De maneira alguma estamos contestando a originalidade dos autores. Ao contrário, paulatinamente observamos que o referencial básico era utilizado em contextos diferentes e na análise de temas variados. Revelaram-se, assim, no uso comum de uma fundamentação teórica, as tendências gerais de abordagem das questões sobre ciência e educação.

A *démarche*, portanto, ficou explicitada em termos de história do pensamento pedagógico atual. Recorrer a fontes originais, no entanto, é sempre pertinente, uma vez que antinômias de interpretações em alguns casos podem ser constatadas.

Pouco a pouco as categorias de análise foram se estruturando e assim também a metodologia de trabalho. De início um pouco vagas, não tanto pela natureza complexa de uma investigação em educação, mas pelo direcionamento que pretendíamos dar às questões de metodologia de ensino.

Observamos que, quando abordávamos as questões de ensino e das metodologias, o enfoque corrente ficava relacionado aos aspectos biopsicológicos. A sala de aula, a relação professor-aluno, assim limitadas, demonstravam uma concepção subjacente de ensino que nos parecia muito restrita, ora predominando uma concepção tecnicista ou psicologista, ora uma concepção idealista de educação. Mesmo as abordagens do ensino ditas sociológicas manifestavam tendência a um método positivista-formal e, em síntese, constituíam formulações teóricas, em abstrato.

Claro está que tais considerações ocorreram tanto a nível teórico, de consultas a relatórios de pesquisas, relatos de experiências, bibliografias, entre outras fontes, como a nível de prática profissional com professores e alunos de curso superior e de 1º e 2º graus. O curso de Doutorado em Educação, no que se refere aos estudos e discussões das diferentes disciplinas, trouxe-nos uma contribuição primorosa para definir o ponto-chave de reflexão sobre as metodologias de ensino. Esse processo talvez possa ser avaliado, num primeiro momento, como não sistemático e até intuitivo. No entanto, com o cuidado de não resvalar para o espontaneísmo, fomos vivenciando o próprio processo de descoberta do tema da tese, suas hipóteses e o conteúdo do tema a abordar.

A opção metodológica, pois, delineou-se aos poucos, em termos de tentarmos não só pensar dialeticamente "a" realidade, mas "na" realidade. Assumimos então a idéia de que o fundamento do método dialético não é o seu uso, mas o "pensar diale-

ticamente". A propósito explica muito bem Wachowicz: "aos poucos a dinâmica se estabelece quando 'a dialética do existir humano' é respeitada e foi se tornando reveladora de muitas possibilidades"¹².

Essa perspectiva metodológica aparece já mencionada no dimensionamento do problema e nas conceitualizações expostas na parte introdutória. Falamos em conceitualizações em termos de construção de conceitos, o que nos parece bem mais abrangente que falar de conceitos e de definições. Trata-se de apresentar um conjunto de conceitos.

Definimos, assim, a abordagem epistemológica das metodologias de ensino, bem como sua abordagem histórica, que constituíram os capítulos I e II.

Porém a tarefa maior concentrou-se nos capítulos III e IV. Isso porque devíamos evidenciar nos procedimentos de pesquisa de campo a coerência da opção metodológica, com base na interpretação dos dados, em que a síntese fosse realizada. A aplicação da técnica do questionário aberto objetivou descobrir as concepções de metodologia de ensino na atualidade. Delimitamos o campo de investigação a um departamento de uma instituição de ensino superior (no caso, a UFPR), cujos professores direta ou indiretamente trabalham nas áreas específicas das metodologias de ensino (Departamento de Métodos e Técnicas da Educação) nos cursos de formação de professores.

A escolha do universo de pesquisa, a técnica a ser empregada na investigação são propostas sobre e para uma experiência concreta da qual somos e fomos participante. O estudo, então, tendo como base as categorias de análise resultantes do referencial teórico, pautou-se também pelo cotejo entre a teoria e a prática.

Nesse sentido, a análise da experiência concreta foi intencional, como forma de comprovação das hipóteses de pesquisa, quais sejam:

- a de que a concepção tecnicista das metodologias de ensino ainda permanece na prática pedagógica do ensino superior;
- a de que poderia transparecer nessa prática uma superação da concepção tecnicista, sem no entanto haver indicação clara dos seus fundamentos;
- a de que tais fundamentos teórico-práticos deveriam considerar a relação conteúdo-forma nas metodologias de ensino e dessas com as metodologias específicas de uma área de conhecimento.

A ordenação do texto da tese pode significar uma separação entre parte teórica (capítulos I e II) e parte prática (capítulos III e IV). No entanto houve simultaneidade no processo de investigação teórica e prática, pois, como nos diz Thiollent, "não existe coleta de dados sem pressupostos teóricos. Toda técnica é uma teoria em atos" ¹³.

Tratando-se de técnica, no caso a aplicação de questionário aberto, e de todas as implicações da subjetividade-objetividade da pesquisa científica, observamos em primeiro lugar que os desvios de comunicação entre pesquisador e pesquisado, no caso, são reduzidos consideravelmente, de vez que o referencial da experiência é comum aos dois. Em segundo lugar, se não constitui uma amostra do tipo probalístico - somente ela possuiria rigor estatístico de representatividade -, esta não deixa de existir. A representatividade da pesquisa de campo, mediante a verbalização

dos conceitos dos professores sobre metodologias de ensino, na dinâmica pergunta-resposta do instrumento de coleta de dados, fica relacionada ao "caráter intermediador das categorias analíticas no processo de construção do conhecimento científico"¹⁴.

Com isso lembramos Thiollent, mais uma vez: "Contra a ilusão empirista é preciso reafirmar que a problemática sempre existe"¹⁵. O que queremos dizer é que a representatividade, a técnica do questionário, a interpretação dos resultados, enfim os procedimentos metodológicos como um todo ficam submetidos, controlados por pressupostos teóricos que constituem critérios de avaliar as suas possibilidades, limitações e distorções, tendo em vista as hipóteses do trabalho.

Mas o conteúdo da tese se explicita em nossas conclusões teóricas, não apenas como comprovação de hipóteses e generalização de leis (como o quer o método científico positivista), mas no sentido de construir um pensamento sistemático, metódico e consistente que manifesta um momento de reflexão profundamente vinculado a nossas idéias, ideais e ideologias, advindos do cotidiano profissional e do momento de construção da história, especialmente a da educação.

NOTAS

¹ HOLANDA, Aurélio B. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, [s.d.].

² KOPNIN, P.V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1978. p. 91.

³ VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ciência e existência*. São Paulo : Paz e Terra, 1979. p. 39.

⁴ VIEIRA PINTO, p. 41.

⁵ VIEIRA PINTO, p. 42-43.

⁶ KOPNIN, p. 100.

⁷ WACHOWICZ, Lillian A. **O método dialético em didática**. Curitiba, 1988. p. 14. Tese (Professor Titular do Ensino Superior) - Departamento de Métodos e Técnicas da Educação, Universidade Federal do Paraná.

⁸ WACHOWICZ, p. 20.

⁹ GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação : um estudo introdutório**. São Paulo : Cortez Autores Associados, 1987. p. 28.

¹⁰ Lefêbvre, Henry. **Lógica formal e lógica dialética**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1975. p. 24. Citado por GADOTTI, p. 29.

¹¹ VIEIRA PINTO, p. 163.

¹² WACHOWICZ, p. 6.

¹³ THIOLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo : Polis, 1982. p. 44.

¹⁴ NORONHA, Olinda. Pesquisa participante : repondo questões teórico-metodológicas. In: FAZENDA, Ivani, org. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo : Cortez, 1989. p. 140.

¹⁵ THIOLENT, p. 51.

CAPÍTULO I
O PROCESSO DE CONHECIMENTO CIENTÍFICO
E AS METODOLOGIAS DE ENSINO

1 Ciência e Modo de Produção na Sociedade Capitalista

A preocupação primordial de Marx com relação à ciência é a de esta constituir-se uma força produtiva e um meio de controle da força de trabalho. No sistema capitalista a ciência é incorporada ao processo de produção.

Dessa forma, assumimos a premissa de que a ciência não é uma atividade neutra, mas está relacionada com as finalidades que a sociedade capitalista lhe determina. Finalidade aqui é entendida não como um conceito metafísico, mas como um conceito que se funda na realidade do homem em função das necessidades da existência. Numa sociedade de classes, a cada classe social corresponde um tipo peculiar de finalidades da utilização da ciência. A aquisição do conhecimento tem para o operário um sentido que não é o mesmo para as camadas superiores e cultas da sociedade. Estas é que detêm o domínio técnico-científico e a decisão sobre o uso do conhecimento. A questão se coloca, então, em termos do significado da ciência como bem social e simultaneamente como bem de consumo e bem de produção.

Como bem de consumo, a ciência se materializa em coisas, objetos, instrumentos que o homem produz para dominar a natureza. Como bem de produção, a ciência significa a capacidade do homem de dominar a natureza mediante a elaboração das idéias,

da determinação das finalidades das técnicas de conhecimento do mundo. A ciência é produtora simultaneamente de idéias e objetos e, assim sendo, deveria ser consumida socialmente e por todos os homens da mesma forma, tanto como conhecimento sistematicamente produzido, quanto como mercadorias fabricadas e decorrentes da produção científica.

No entanto numa sociedade de classes dificilmente a ciência assume essa finalidade de bem social comum. Negamos, assim, a idéia de que a ciência está a serviço do progresso da humanidade em geral. O que queremos dizer é que a ciência é um produto cultural desigualmente distribuído. Enquanto bem de produção é privilégio da classe que manipula as próprias finalidades sociais da ciência, e enquanto bem de consumo advém da parte da sociedade que fabrica esses bens de produção e, no entanto, só escassamente os possui. Tal fato pode ser explicado pela interligação do plano do saber científico com os interesses da produção capitalista.

A sociedade capitalista industrial se instalou como modo de produção com o emprego, em larga escala, do conhecimento científico. Principalmente através da técnica, como produto da ciência. Da técnica à tecnologia e desta ao uso da máquina. Com a máquina, a organização do trabalho é profundamente modificada. O emprego da máquina, como consequência do desenvolvimento científico-tecnológico, passou na verdade a constituir um modo mais intenso de exploração do trabalhador. Marx assim se expressa: "a maquinaria é meio para produzir mais valia"². Ou seja, o progresso técnico coloca a força de trabalho mecanizada em proveito do capital.

A propósito podemos dizer, como de Palma,³ que a maquinaria trouxe consigo a separação entre o princípio subjetivo

e o princípio objetivo na divisão do trabalho. A mecanização substituiu o princípio subjetivo de organização do trabalho, existente na manufatura, pelo princípio objetivo. A mecanização do trabalho conduziu à perda do conteúdo da função do trabalho. As operações que o trabalhador antes realizava (na manufatura) são transferidas pela operação mecânica da máquina. A máquina executa mais perfeita e rapidamente as tarefas, deixando de exigir habilidade manual do trabalhador, desqualificando-o. Como pensa Braverman: "o que se deixa aos trabalhadores é um conceito reinterpretado e dolorosamente inadequado de qualificação: uma habilidade específica, uma operação limitadora e repetitiva, a velocidade como qualificação"⁴.

Analisando a idéia do autor supracitado, ressaltamos, como Apple, a sua importância no sentido de que ela desmistifica a suposição de que "existe uma tendência histórica e natural de elevação do nível de qualificação nas ocupações industriais da economia em geral"⁵. Por outro lado, essa desqualificação do trabalhador, de que trata Braverman, implica a sua impossibilidade de produzir e controlar seu próprio conhecimento, colocando-o como mero apêndice do processo de produção. Nesse sentido, a tendência à desqualificação segue uma trajetória linear, qual seja a consequência fatal da sujeição do trabalho ao capital sem espaço para novos requisitos e exigências.

Outra forma de ver a questão é contrária aos termos reprodutivistas que a anterior apresenta, uma vez que leva em conta o saber do trabalho, que é de domínio do trabalhador. Segundo Burawoy, "o capital apropriar-se do conhecimento é uma coisa; monopolizá-lo é bem outra". O próprio Braverman observa que não sendo os trabalhadores destruídos como seres humanos mas simplesmente utilizados de formas desumanas, suas importantes facul-

dades conceptuais, intelectuais, não importa quão desativadas ou enfraquecidas, continuam sendo sempre uma ameaça para o capital. Em vez de separação entre concepção e execução, a separação entre a concepção do capital e a concepção dos trabalhadores, entre o conhecimento dos trabalhadores e o conhecimento do capital. Os trabalhadores mostram muita inventividade em sua ação para derrotar e ludibriar os agentes da administração científica, antes, durante e depois da apropriação do conhecimento. Em qualquer oficina fabril há formas oficiais ou sancionadas pela gerência de fazer as tarefas e há o saber tradicional dos trabalhadores, gerado e revisado como resposta à ofensiva do capital.⁶ Nesse mesmo sentido, a técnica, a tecnologia e a automação como produtos da ciência estão na dependência do emprego que deles faz o sistema capitalista. Ou seja, a divisão entre os que pensam e os que fazem, entre o trabalho manual e o intelectual não constitui uma exigência intrínseca da maquinaria, mas prevalecem sobre ela as relações de trabalho, de produção. É nessas relações sociais que o conteúdo da técnica é definido.

Como bem afirma Coriat:

Se observarmos bem, as tecnologias jamais garantem, elas mesmas, progressos de produtividade significativos, e ainda menos um efeito positivo de difusão no conjunto da economia. As condições sociais nas quais elas são colocadas em operação, o conjunto das disposições da relação salarial na qual a tecnologia funciona, muito mais seguramente que seu grau suposto de eficácia técnica, determinam o caráter das evoluções que ela induzirá.⁷

Essa afirmação é significativa na medida em que nega o culto à eficiência da técnica como paradigma do conhecimento científico, porque desvinculada das relações entre capital e trabalho.

A ciência na sociedade industrial capitalista é desigualmente distribuída como produto cultural, de vez que se realiza no processo de relações de produção. Mas é nesse mesmo processo que pode ocorrer a transformação dessas relações pelo espaço relativamente autônomo em que o trabalhador produz e se apropria do conhecimento.

2 Ciência e Conhecimento como Processo

A história das doutrinas filosóficas, entre as quais as positivistas, tem apresentado uma concepção metafísica do conhecimento e da ciência. Referimo-nos à metafísica como o uso da lógica formal no método de explicação da realidade. Ou, noutros termos, à lógica formal como a lógica da metafísica. Como já mencionamos no capítulo introdutório, tal lógica, embora capaz de classificar e distinguir objetos, metódica e racionalmente, limita-se como método de explicação da totalidade e dinamicidade da realidade. Esse tipo de concepção, portanto, isola do processo histórico o conhecimento, situando-o no interior do indivíduo. Ignora o fato da condição social e objetiva do conhecimento humano.

O ato cognitivo como estabelecimento da relação sujeito-objeto é um movimento do pensamento na explicação da realidade. A irrefutabilidade, a verdade absoluta, portanto, fora do movimento do pensamento humano, é mera abstração. Por isso, o conhecimento humano não é apenas a tomada de consciência da verdade do mundo, pelo homem, de modo subjetivo. Não é um **cogito**, mas sim um **cogitamus**. E, por assim ser, a representação individual que o homem faz do mundo existe em conjunto com as representações do

seu grupo, na sua historicidade. Além de histórico, portanto, o conhecimento é também um processo social, coletivo.

Estamos nos referindo ao conhecimento do homem de modo geral, não especificamente ao científico. Não podemos negar a diferença entre o conhecimento rotineiro e o conhecimento científico. Mas também não podemos exagerar na sua demarcação, como o fazem os positivistas e neo-positivistas. Os dois tipos de conhecimento podem ser considerados únicos no sentido de orientação para o objeto, para a mesma realidade objetiva. Os elementos básicos do processo empírico e do processo científico são comuns. A diferença não está no grau de afastamento das explicações verdadeiras dos aspectos da realidade, mas na concreticidade e poder de demonstração objetiva que são próprios do conhecimento científico e que o levam a aproximar-se mais do objeto do conhecimento. Essa ressalva que caracteriza os dois níveis do conhecimento humano torna-se imperiosa, de vez que o mesmo tipo de análise até aqui realizada para o conhecimento de modo geral transpõe-se para uma reflexão sobre as concepções de ciência.

Nos manuais de metodologia científica predominam noções de ciência tais como:

(...) William J. Goode e Paul K. Hatt, a ciência é um método de abordagem do mundo empírico todo, isto é, do mundo que é suscetível de ser experimentado pelo homem (...). É somente um modo de analisar que permite ao cientista apresentar proposições sob a forma de "se - então" (...). Em resumo, o único propósito da ciência é o de compreender o mundo empírico no qual o homem vive. Ou então, pode-se dizer que a ciência é um sistema de proposições rigorosamente demonstradas, constantes, gerais, ligadas entre si pelas relações de subordinação relativas a seres, fatos e fenômenos da experiência (...). A ciência só aceita o que foi provado. Para Ander-Egg, "ciencia es un conjunto de conocimientos racionales, ciertos y probables, obtenidos metodicamente, sistematizados y verificables, que hacen referencia a objetos de una misma naturaleza".⁸

Tais conceitos, entre tantos outros, retiram da ciência seus condicionamentos subjetivos e sociais, reduzindo-a um conhecimento metódico e formal da realidade. Mas, como afirma Gramsci,

a questão mais importante a ser resolvida com relação ao conceito de ciência é a seguinte: a ciência pode dar, e de que maneira, a "certeza" da existência objetiva da chamada realidade exterior? (...). É possível demonstrar que é um erro exigir da ciência como tal a prova de objetividade do real, já que esta objetividade é uma concepção do mundo, uma filosofia, não podendo ser um dado científico.⁹

Portanto, em continuação às idéias do autor, o conhecimento científico não constitui apenas uma noção objetiva, pois a ciência "aparece sempre revestida de uma ideologia, na realidade também é uma superestrutura". E, como superestrutura, é um movimento em contínua evolução, uma categoria histórica. Não dá resposta definitiva, nem neutra sobre as leis naturais, mas resposta construída pelos homens, historicamente situada. Dessa forma, a ciência é intencional, tanto no sentido do interesse da sociedade em desenvolver o processo produtivo, como também da própria intencionalidade do cientista, condicionada pela realidade exterior. Afirma Thiollent que "a neutralidade do saber se relaciona cada vez mais com a questão do poder do que a do querer do cientista"¹⁰. Significa, então, que o sujeito que conhece não pode livrar-se da propriedade objetiva que é o condicionamento social do conhecimento, mas pode tomar consciência dessa propriedade como elemento indissociável de todo conhecimento. Ciência e cientista, nesse processo, articulam-se com o modo de produção da sociedade capitalista.

A neutralidade científica supõe uma posição positivista com relação à construção do conhecimento científico, que

depende da possibilidade de manipulação objetiva do objeto, ou seja, nem o sujeito se impõe ao objeto, nem o objeto se impõe ao sujeito. Essa regra de neutralidade científica desvincula a produção científica do contexto em que ocorre, não considerando, portanto, a base social do conhecimento.

Ao contrário, o processo de conhecimento científico é ele próprio um fato humano, histórico e social; isso implica, no estudo da vida humana, a identidade parcial entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Reconhecemos, dessa forma, todas as contingências históricas a que o conhecimento científico está sujeito e, conseqüentemente, a não-neutralidade da investigação científica, seja ela humano-social, seja físico-química, como também a dificuldade da existência da objetividade no processo de conhecimento.

Sobre essa questão, a análise realizada por Schaff¹¹ possibilita dispor da tradicional tríade do conhecimento, qual seja: o sujeito que conhece, o objeto de conhecimento e o produto do conhecimento, de forma inter-relacionada.

Na relação cognitiva, de acordo com o autor, três modelos podem ser destacados.

O primeiro modelo seria o da construção mecanicista da teoria do reflexo. "Segundo esta concepção, o objeto do conhecimento atua sobre o aparelho perceptivo do sujeito que é um agente passivo, contemplativo e receptivo; o produto desse processo - o conhecimento - é o reflexo, a cópia do objeto, reflexo cuja gênese está em relação com a ação mecânica do objeto sobre o sujeito."¹²

Este modelo é clássico, na medida em que aparece com frequência no pensamento filosófico e vem desde a teoria de Demócrito da *eidola*, subsistindo até o sensualismo moderno e o

empirismo transcendente, assim como está associado com a definição clássica da verdade, ou seja, a de que um julgamento é verdadeiro quando ele é formulado conforme seu objeto. Neste modelo o sujeito constitui um agente passivo contemplativo e receptivo, cujo papel na relação cognitiva é o de registrar estímulos, receber imagens. As diferenças entre as imagens da realidade percebidas pelos diferentes sujeitos que conhecem reduzem-se às diferenças individuais do aparelho perceptivo.

Historicamente, este modelo está associado à corrente do pensamento materialista, pois pressupõe o reconhecimento da realidade do objeto de conhecimento. Essa visão, se por um lado ajuda a compreender o elemento objetivo da relação cognitiva, por outro lado dificulta a apreensão do agente subjetivo. Dessa forma, este primeiro modelo coloca a predominância do objeto na relação sujeito-objeto.

No segundo modelo - idealista e ativista - essa relação se dá exatamente ao contrário, ou seja, a predominância na relação é a do sujeito que conhece, percebendo o objeto do conhecimento como sua produção. Este modelo está representado nas diversas filosofias subjetivistas idealistas (no estado puro - no solipsismo = indivíduo isolado do seu meio). Essa forma de interpretação da relação do sujeito e objeto no processo de conhecimento está centrada no sujeito a quem se atribui o papel de criador da realidade. Neste modelo, em contradição com a experiência sensível do homem, o objeto do conhecimento desaparece, mas o papel do sujeito ganha por isso maior importância.

O terceiro modelo opõe o princípio da interação ao princípio da preponderância de um dos elementos da relação cognitiva: ou do objeto (primeiro modelo) ou do sujeito (segundo modelo). Este modelo propõe uma relação cognitiva na qual tanto o su-

jeito como o objeto mantêm a sua existência objetiva e real, ao mesmo tempo que atuam um sobre o outro. Essa interação produz-se no enquadramento da prática social do sujeito, que apreende o objeto na e pela atividade.

O objeto do conhecimento, fonte exterior das percepções sensoriais do sujeito que conhece, existe objetivamente, mas é no sujeito que está o termo principal da relação cognitiva. Essa interpretação da relação cognitiva está relacionada com a introdução do fator antropológico na teoria do conhecimento. O homem passa a ser compreendido não como um ser em abstrato, mas como um indivíduo concreto, isto é, situado na sua dimensão histórica, social e individual.

Só um indivíduo humano concreto, percebido no seu condicionamento biológico e no seu condicionamento social é o sujeito concreto da relação cognitiva. É portanto evidente que esta relação não é nem pode ser passiva, que o seu sujeito é sempre ativo, que introduz algo de si no conhecimento que é então sempre, numa acepção determinada nesses termos, um processo subjetivo-objetivo.¹³

Assim, o sujeito passa a ser o produto e o produtor da cultura no **conjunto das relações sociais**. O sujeito não é um aparelho registrador passivo, mas introduz no conhecimento um fator objetivo ligado ao seu condicionamento social.

Mais uma vez concordamos com Schaff, quando afirma que a sua concepção da atividade cognitiva é coincidente com aquela expressa por Marx (Tese V) sobre o conhecimento como uma atividade "prática concreta do homem".

O que de mais importante foi dito é que o conhecimento é um processo. Assim sendo,

a própria ciência como produto da ação do homem, é tida como uma categoria histórica, um fenômeno

em contínua evolução inserido no movimento das formações sociais. A produção científica é uma construção que serve de mediação entre o homem e a natureza, uma forma desenvolvida da relação ativa entre o sujeito e o objeto, na qual o homem, como sujeito, veicula a teoria e a prática, o pensar e o agir, num processo cognitivo-transformador da natureza.¹⁴

A citação acima, como síntese da concepção de ciência até agora desenvolvida, indica também os termos do encaminhamento das idéias nos capítulos subsequentes sobre as metodologias de ensino.

3 As Metodologias Científicas Especiais e as Metodologias de Ensino

As bases para estabelecermos uma relação entre as metodologias científicas especiais e as metodologias de ensino encontram-se nos princípios teóricos até agora apresentados sobre a ciência como processo do conhecimento humano associado ao modo de produção na sociedade capitalista.

As metodologias científicas identificam-se com a concepção de ciência como processo, de vez que aquelas, as metodologias, se constroem com base nos métodos particulares das ciências. A unicidade do método existe à medida que retira a essência dos métodos especiais e, por esse motivo, o método não se constitui à parte dos métodos científicos, nem transforma mecanicamente o método aplicado nesse ou naquele campo da ciência em método universal da teoria científica. Ao contrário, a unicidade do método se efetiva pelo método filosófico que se fundamenta num sistema de conhecimento. A especificidade das metodologias científicas é reconhecida, haja vista a diferença de método das Ciên-

cias Naturais e das Ciências Sociais. Mas, ao mesmo tempo, essa especificidade se realiza no método filosófico que direciona o conjunto dos métodos especiais do conhecimento. Nesse sentido é que não podemos separar as metodologias científicas do método filosófico.

A propósito expressa Goldman que a ciência se torna positiva no próprio momento em que se separa da filosofia e obtém um estatuto experimental que lhe permite estudar os fatos e as suas correlações fora de qualquer problemática filosófica. É isso o que contestamos do positivismo: tornar o saber humano, seja ele voltado ao estudo dos fatos físico-naturais, seja voltado para os fatos sociais e das leis humanas, como fatos isolados, independentes dos próprios condicionamentos do homem pela sua realidade concreta e objetiva.

O conhecimento científico é um movimento do pensamento humano sobre a realidade objetiva. A filosofia, tendo como ponto de partida a existência do homem no mundo, explica o tipo de movimento desse pensamento sobre a realidade. O problema da explicação do conhecimento humano pela ciência não pode ser independente do conhecimento sobre o próprio homem.

Não se trata apenas de estabelecer as relações entre filosofia e ciência, mas também de saber que filosofias, que doutrinas filosóficas estão explicando o conhecimento científico.

O que queremos dizer, no fundo, é que não existe ciência sem filosofia e vice-versa. Não há dúvida de que a ciência e a filosofia são atividades humanas distintas. O objeto do conhecimento na ciência não é o mesmo da filosofia. De um lado, a ciência, em certo sentido, faz parte da filosofia. Por outro lado, a filosofia não pode dispensar a ciência como forma metódica do conhecimento humano. A questão também não é a de colocar a

existência de uma filosofia da ciência. Se assim fosse entendido o problema, a filosofia estabeleceria aprioristicamente as atividades científicas. O que temos de levar em conta é a prática científica. Ou seja, a cientificidade se explicita na atividade científica, que se concretiza na realidade vivida pelo homem. Esse é o sentido que assume a concepção de ciência como processo, e método científico como explicitação da atividade científica de forma sistematizada. E, em assim sendo, as metodologias científicas apresentam um componente estrutural da cultura e da sociedade em que o conhecimento humano é produzido.

É pertinente aqui lembrar Marx, mais uma vez, na sua já citada afirmação - a de que "as forças produtivas são condições de produção do conhecimento". Nesse sentido, o desenvolvimento da ciência não é mais que um aspecto e uma forma de desenvolvimento das forças produtivas humanas. No entanto, isso não significa uma redução do conhecimento a um economicismo estreito. O que salientamos é que a origem última do conhecimento está na esfera da produção material, em que teoria e prática são inter-relacionadas. Daí concluímos que:

- . a fonte do conhecimento humano é a experiência humana em geral;
- . o conhecimento humano é condicionado socialmente pela estrutura social, pelas ideologias;
- . entretanto a atividade científica está condicionada também a uma lógica epistemológica própria, decorrendo então as divergências teóricas em torno da interpretação de um mesmo fenômeno.

Este último aspecto nos leva ao fundamento da diferença intrínseca entre o método das Ciências Sociais e o das Ciências Naturais, em relação aos seus respectivos objetos de conhecimento. As Ciências Sociais não estudam somente os fatos exteriores ao homem, nem estudam a ação humana sobre o mundo, mas analisam as próprias ações humanas. Já o dissemos anteriormente, o positivismo não reconhece essa especificidade das Ciências Sociais em relação às Ciências Naturais.

Traduzimos essas colocações para as metodologias de ensino na sua relação com as metodologias científicas especiais, no sentido de que aquelas, as metodologias de ensino, conservam as mesmas peculiaridades do campo de conhecimento a que estão referidas e as suas relações se originam no mesmo processo que retém o método científico e o método filosófico.

As metodologias de ensino possuem, portanto, duas vertentes: a do método científico da área do conhecimento, que implica o reconhecimento da diferença entre Ciências Naturais e Ciências Sociais, e a do ensino no seu sentido pedagógico-educacional mais amplo, que traz subjacentes as Ciências da Educação caracterizadas como ciências humano-sociais. Essas duas vertentes se encontram no método filosófico de interpretação da realidade em ambas as metodologias.

As Ciências da Educação são constituídas pelo conjunto das ciências humanas e sociais, tais como a Filosofia, a Sociologia, a História, a Biologia, a Economia, etc. aplicadas à educação. Se existe ou não um estatuto próprio da Ciência da Educação é assunto bastante controvertido. O que queremos enfatizar é a inter e pluridisciplinariedade presentes nas ciências pedagógicas, dada a própria complexidade do ato educativo. A pedagogia

e, em última instância, o ensino **são metodologias** retiradas de princípios estipulados nas diferentes ciências da educação.

Entendamos as Ciências da Educação cada uma em particular como ciência, ou seja, um sistema de teorias, e a teoria da educação como teoria, unificação de conceitos. Em educação, portanto, as metodologias de ensino manifestam a doutrina do método, **ipso facto** assumem uma importância e uma dimensão maior de ciência como prática social.

As metodologias de ensino estão subordinadas a sistemas de teorias traduzidas pelas Ciências da Educação que como ciências se desenvolvem durante o seu próprio exercício. Como tal, apresentam na complexidade do ato de ensinar vários elementos para estruturação do método, desde o conteúdo, passando pela técnica de ensino até a relação professor-aluno.

A maneira como se lida com esses múltiplos elementos fica na dependência do corpo teórico-filosófico advindo das Ciências da Educação e das ciências específicas. Porém, estando as metodologias de ensino e as metodologias específicas em função do método filosófico que assumam na interpretação do seu objeto de conhecimento, diferenciam-se e se aproximam em termos do que se compreende por produção e apropriação do saber.

A produção do saber refere-se à investigação científica; a apropriação do saber refere-se à educação e ao ensino. Aqui, mais uma vez, reconhecemos a especificidade das metodologias de ensino. No entanto tal reconhecimento não constitui a negação das suas relações.

Consideramos que, em se tratando de metodologias de ensino, a diferença entre elas e as metodologias científicas é a natureza do método.

A característica do conhecimento científico é a de ser metódico e somente nesse sentido é que o grau de complexidade do conhecimento científico é diferente do saber ensino-aprendizado. Não se trata de mera hierarquização do conhecimento humano, nem de mudança da qualidade do conhecimento. Trata-se sim de etapas diferentes do processo gnosiológico. Então, mesmo considerando a natureza diversa do modo como se produz o conhecimento e do modo de apropriação desse conhecimento pelos homens, face ao nível de metodologização, as metodologias científicas são metódicas a nível de ciências especiais, e as metodologias de ensino também o são a nível de Ciências da Educação.

Dessa forma é que podemos explicar o que entendemos por apropriação do saber e por produção do conhecimento como diferença entre metodologias de ensino e metodologias científicas.

Explicando melhor: o saber precede a ciência. A ciência é construída pelo e no saber acumulado, transmitido social e culturalmente. Se há algum grau de genialidade e criatividade no **insight** da produção do cientista, isso não ocorre pura e simplesmente por alguns talentos particulares, mas por sua reflexão sobre um saber construído socialmente. Aqui fica clara novamente a idéia de ciência como processo. E nesse caso produção e apropriação do saber como categorias do conhecimento se aproximam, porque ambas são mediações do conhecimento do mundo pelo homem.

Aparentemente essa argumentação pode contradizer a diferença da natureza do método científico e do método de ensino. Mas o que sustentamos é que a diferença de natureza reside nas formas diferentes de atividade intelectual, em termos de método. As metodologias de ensino, portanto, trabalham tanto com a produ-

ção do saber como com a sua apropriação. Não estamos negando, por outro lado, a especificidade do aspecto pedagógico presente nas metodologias de ensino; ao contrário, redimensionamos essa especificidade. Isso porque, ao ensinar uma ciência ou uma metodologia de ensino dela resultante, não se está transmitindo um conhecimento, mas se está ajudando quem aprende a construir um conhecimento. Obviamente não significa isso que quem aprende vá construir sozinho o que as ciências já construíram através de séculos, o que seria mesmo impossível. O que pretendemos é que a atividade intelectual de quem aprende **corresponde** à atividade intelectual do cientista. Esclarecemos assim a questão de que a ciência e o saber divergem quanto ao método, mas não quanto à natureza do conhecimento.

Campos exemplifica com propriedade essa tese, referindo-se ao ensino da matemática:

(...) a própria concepção da Matemática ciência dimensionou o ensino da matemática. Assim, se a matemática é entendida como ciência em construção, que implica atividade e questionamento por parte de quem a desenvolve, o ensino da Matemática deixa de se preocupar com a transmissão do saber sobre Matemática e passa a se preocupar com a construção do saber matemático.¹⁵

As metodologias de ensino compreendidas somente enquanto técnica de transmissão de conhecimento impedem, portanto, quem aprende uma ciência de vivenciar esse processo de construção do saber científico, resultando esse ato em memorização e automatização de procedimentos.

Todas essas colocações acerca das aproximações das metodologias científicas e das metodologias de ensino face à natureza do conhecimento não se baseiam na premissa de que o conteúdo é o único elemento estruturante do método de ensino. Ao co-

locar como próprio das metodologias de ensino tanto a apropriação do saber como a produção do conhecimento, é que se pode abranger a totalidade do conhecimento.

A escola, como espaço em que se formaliza a especificidade do pedagógico, pode então processar a reflexão sobre o saber construído. Nesse sentido, o conteúdo ensinado pode ser ou não um meio de socialização do saber. Dependerá de como as metodologias de ensino se comportam como superação do antagonismo do conteúdo e da forma.

No próximo capítulo aprofundaremos tal tema, abordando historicamente a influência do tecnicismo e do conteudismo nas metodologias de ensino.

NOTAS

¹ MARX, Karl. **O capital : crítica da economia política**. Livro 1. O processo de produção do capital. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1988. v. 1, p. 440-442.

² MARX, **O capital**, p. 424.

³ DE PALMA, Armando. A organização capitalista do trabalho. In: **DIVISÃO capitalista do trabalho**. Lisboa : Iniciativas Editoriais, 1976. p. 43-47.

⁴ BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro : Zahar, 1981. p. 375.

⁵ APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989. p. 86-87.

⁶ Burawoy, Michael. **Toward a marxism theory of the labor process**, 1979. p. 247-312. Citado por APPLE, p. 88.

⁷ CORIAT, Benjamin. **A revolução dos robôs : o impacto socioeconômico da automação**. São Paulo : Busca Vida, 1988. p. 141.

⁸ GERMANO, José W. **Revista Educação e Sociedade**, v. 6, p. 71, 1980.

⁹ GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1989. p. 68.

¹⁰ THIOLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo : Polis, 1982. p. 43.

¹¹ SCHAFF, Adam. **História e verdade**. Capítulo I. A relação cognitiva - o processo de conhecimento - A verdade. São Paulo : Martins Fontes, 1978. p. 65-98.

¹² SCHAFF, p. 73.

¹³ SCHAFF, p. 81.

¹⁴ GAMBOA, Sílvio A.S. A dialética em pesquisa em educação : elementos de contexto. FAZENDA, Ivani, org. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo : Cortez, 1989. p. 101.

¹⁵ CAMPOS, Celina L.M. **Atividades de ensino para aquisição do conhecimento matemático : uma proposta metodológica**. Curitiba, 1983. p. 110. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná.

CAPÍTULO II
TENDÊNCIAS DAS METODOLOGIAS DE ENSINO
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

1 *As Idéias Pedagógicas no Brasil*

O que pretendemos neste capítulo não é reescrever a história da educação brasileira. Logicamente, a sistematização do conhecimento e da filosofia da educação brasileira não se encontra em seus primórdios e, assim sendo, correríamos o risco de ser deveras repetitivos. A intenção, tendo em vista o objeto de estudo deste trabalho - as metodologias de ensino -, é a de recuperar o aspecto histórico como forma de explicação do processo de construção do pensamento sobre a educação brasileira.

Nesse sentido, a história das idéias pedagógicas, como o subtítulo sugere, não constitui o pensamento pedagógico em abstrato, mas a associação de tais idéias aos momentos sociais e políticos que se manifestavam. Pretendemos, como afirma Manacorda, "não tanto indagar sobre os sistemas de idéias em si, mas especificamente procurar nelas o reflexo e o estímulo do real, compreender como de época em época o objetivo da educação e a relação educativa foram concebidos em função do real existente e de suas contradições ..."¹.

Daí então que ao falarmos em idéias pedagógicas associamos os aspectos históricos aos filosóficos. De acordo com Gramsci, "a filosofia de uma época histórica não é senão a história desta mesma época"². Podemos distinguir elementos filosóficos

propriamente ditos, mas os aspectos históricos e os filosóficos combinados representam uma direção nas normas de ação coletiva.

Esse é o significado que assume a retomada das idéias pedagógicas, a propósito do presente capítulo, que aborda dois aspectos: o primeiro referente à pedagogia tecnicista e ao tecnicismo, e o segundo relacionado à pedagogia histórico-crítica e ao conteudismo. Essa terminologia empregada explica, a nosso ver, tanto o que se refere a tipos diferentes de idéias pedagógicas numa determinada época, como também aos reducionismos que delas decorreram, os quais pretendemos explicitar de forma crítica. Por outro lado, pinçar da educação brasileira tais aspectos permite-nos delimitar os períodos históricos em que devemos nos situar, dado o próprio objeto de estudo.

Em termos de período histórico, ao falarmos em pedagogia tecnicista, e de acordo com a maioria dos historiadores da educação brasileira, podemos afirmar que a partir dos anos 60 começou a existir novo modo de pensar a educação, tanto do ponto de vista filosófico como histórico-social. Há, então, um profundo corte na reflexão sobre educação a nível de educação brasileira e de educação mundial. Acontecimentos em 68 como os de maio na França, dentre outros, e a eclosão do movimento estudantil no Brasil face ao Ato Institucional nº 5, no regime de ditadura militar, marcam um deslocamento radical do ponto de vista teórico e prático da política educacional em geral.

Afirma Bento Prado que "antes de 1968, grosso modo, filósofos e pedagogos discutiam o estilo da escola e as estratégias da educação sem jamais pôr em questão o lugar social da escola e sobretudo da escola enquanto tal, como forma de educação"³. Isso significa mudança de visão da relação da educação com a sociedade, que constitui a manifestação das mudanças na

própria sociedade e na cultura, do ponto de vista global da sociedade capitalista contemporânea.

Na controvertida discussão sobre os estágios do capitalismo, podemos afirmar, pelo menos, que a fase do capitalismo monopolista de Estado é a fase mais recente do capitalismo, como etapa distinta do capitalismo monopolista iniciado nos fins do século XIX. A atual etapa do capitalismo é marcada pelo papel do Estado na coordenação da visão social do trabalho, caracterizando-se por:

- políticas públicas de inspiração keinesiana;
- produção de bens e serviços pelo setor público;
- planejamento setorial, planejamento normativo e política de distribuição de renda;
- tributação como forma de apropriação de mais-valia;
- internacionalização do capital através de empresas multinacionais.

Nesse quadro geral do desenvolvimento do capitalismo é que podemos introduzir também uma periodização, para o caso do Brasil.

Recorrendo a Freitag,⁴ essa periodização corresponde a três modelos específicos da economia brasileira. O primeiro corresponde ao Período Colonial, ao Império e à Primeira República (1500-1930); nesse período é característico o modelo agro-exportador de nossa economia. Ao segundo período, que vai de 1930 a 1960, aproximadamente, corresponde o modelo de substituição das importações. O terceiro vai de 1960 aos nossos dias e se

caracteriza como o período de internacionalização do mercado interno.

É preciso considerar, no entanto, que a relação entre o capitalismo mundial e o capitalismo brasileiro não assume forma linear. Isto é, não se trata de alinhar o tipo de desenvolvimento da economia brasileira, como país periférico, de "terceiro mundo", dependente das sociedades mais desenvolvidas.

Como nos alerta Cardoso de Mello⁵ ao referir-se ao capitalismo tardio, a periodização da economia brasileira está determinada de forma complexa tanto por fatores internos como externos. Com suas próprias palavras:

Reversamente, a história do capitalismo é também a nossa história: o capitalismo não pode firmar-se sem o apoio da acumulação colonial; o capitalismo industrial valendo-se da periferia para rebaixar o custo de produção tanto da força de trabalho quanto dos elementos componentes do capital constante; ademais, dela se serviu quer como mercado para sua produção industrial, quer como campo de exportação do capital financeiro, e mais adiante, produtivo.⁶

Caracterizando assim a sociedade capitalista e considerando as ressalvas quanto à sociedade brasileira especificamente, o que pretendemos enfatizar é a mudança de uma política econômica liberal advinda desde o século XIX e marcadamente vigente no Brasil nos anos 1920, onde a forma de organização social é baseada na propriedade privada, sem interferência do Estado nas relações econômicas. A política econômica se modifica no atual estágio do desenvolvimento capitalista, em que o Estado quer garantir sua hegemonia nas instituições da sociedade civil, nelas interferindo diretamente.

Essa retomada da história do sistema capitalista em termos de sociedade mundial e do Brasil pode explicar a mudança da doutrina liberam em educação, no sistema educacional brasi-

leiro, para uma doutrina tecnicista e progressista. Podemos explicar melhor essa idéia, analisando algumas classificações da filosofia e da história da educação brasileira, de acordo com alguns autores.

Rossi⁷ propõe como categorias de análise as teorias conservadoras, liberais, reformistas e revolucionárias. Segundo o autor a categoria liberal é constituída pela nova versão do pedagogismo conservador, ou sua forma aparentemente mais democrática, aquela que os educadores adeptos de uma modernização da escola, centrada na introdução de inovações tecnológicas e/ou num crescente psicologismo individualista, pretenderam apresentar como alternativas à escola tradicional e que por isso mesmo poderia ser tida, automaticamente, isto é, acriticamente, por progressista. Conservadores e liberais, face a proposta de educação como modificação das estruturas sociais, colocam-se no mesmo nível das propostas reformistas, completamente diferente das revolucionárias. Interpretamos, pois, as categorias de análise das idéias pedagógicas de Rossi como oposição radical entre liberalismo e progressivismo, capitalismo e socialismo como formas de organização social.

Segundo Frigotto,⁸ constitui essa uma "tese da educação como mecanismo de produção de mais valia relativa". Estaria na mesma linha de abordagem da educação da teoria reprodutivista da Educação (Bourdieu-Passeron) e teoria da desescolarização da sociedade. Isso porque, embora apresente a questão das classes sociais, esta fica subordinada a "uma visão mecânica e unilateral do capital sobre o trabalho", obnubilando, portanto, as contradições, as lutas e as relações de força. Reforça também a idéia de que a forma de estabelecer processos educativos não-reprodutivistas só é possível em espaços "não institucionaliza-

dos". Nesse sentido, tanto o ensino quanto os processos educativos que se articulam aos interesses da classe trabalhadora só seriam viáveis fora da instituição escolar".

Tomemos, agora, outro autor - Saviani⁹ - que apresenta as grandes linhas da filosofia da educação brasileira, quais sejam:

- . concepção humanista tradicional;
- . concepção humanista moderna;
- . concepção analítica;
- . concepção dialética.

A concepção humanista tradicional em educação está "marcada pela visão essencialista de homens". A educação não pode mudar a essência humana; haverá apenas mudanças de forma existencial! Na concepção humanista moderna, a "existência precede a essência". A educação passa a centrar-se na atividade do homem e em última instância na criança. A concepção analítica da educação volta-se para a análise lógica da linguagem educacional. Isto é, preocupa-se com a linguagem da análise em educação no contexto lingüístico, sem, porém, tratar da educação no seu contexto histórico. A concepção dialética é que assumirá esse pressuposto, ou seja, compreende a educação no seu processo dinâmico de inserção na sociedade.

O mesmo autor coloca, a partir dessas concepções, uma periodização para as concepções de filosofia da educação:

- . Até 1930 predomínio da tendência humanista tradicional;
- . De 1930 a 1945: equilíbrio entre as tendências humanista tradicional e humanista moderna;
- . De 1945 a 1960: predomínio da tendência moderna;

- . De 1960 a 1968: crise da tendência humanista moderna e articulação da tendência tecnicista;
- . A partir de 1968: predomínio da tendência tecnicista e a concomitante emergência de crítica à pedagogia oficial e à política educacional que busca implementá-la.

Posteriormente, Saviani retoma o estudo das tendências das concepções pedagógicas, quando trata da questão das "Teorias da Educação e o Problema da Marginalidade"¹⁰.

Se o enfoque antes era o da filosofia da educação, agora passa a ser o da marginalidade, mas em termos de concepção de educação o problema fundamental continua o mesmo. Ou seja, a existência das teorias não-críticas e das teorias críticas da educação: num grupo, as teorias que consideram que a educação pode ser um instrumento de superação da marginalidade; noutro, aquelas teorias que entendem a educação como meio de discriminação social.

Tomando o critério de criticidade, corresponderiam a teorias que reconhecem os condicionamentos sociais da educação e aquelas que não o consideram.

Nas teorias não-críticas se encaixariam: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova, a Pedagogia Tecnicista. Nas teorias críticas, as crítico-reprodutivas, tais como:

- . a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica;
- . a teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado;
- . a teoria da escola dualista;
- . e, por fim, uma teoria crítica da educação.

Essa mesma linha de classificação das idéias pedagógicas é retomada por Libâneo,¹¹ as quais seriam, a saber:

A - Pedagogia Liberal

- 1 - tradicional,
- 2 - renovada progressista,
- 3 - renovada, não diretiva,
- 5 - tecnicista.

B - Pedagogia Progressista

- 1 - libertadora,
- 2 - libertária,
- 3 - crítico-social dos conteúdos.

Para o autor mencionado, a pedagogia liberal é também denominada de pedagogia acrítica, uma vez que não questiona a implicação dos determinantes sócio-estruturais da educação. De acordo com a pedagogia liberal, a função da educação é preparar os indivíduos para desempenhar seus papéis sociais de acordo com suas aptidões individuais.

A pedagogia progressista, ao contrário da pedagogia liberal, conhece a educação como um progresso de humanização mas inserido no contexto de suas relações sociais.

Não se trata, apenas, de opor de maneira imediata humanismo e tecnicismo, mas de analisar tipos de interpretações teóricas sobre educação, que consideram ou não as imbricações desta com a sociedade. O aspecto fundamental, portanto, na história das idéias pedagógicas passa a ser o da relação educação-sociedade.

Explicando melhor, o problema da evolução das idéias pedagógicas é considerado a partir do que se entende por,

de um lado, "mudança das condições sociais para criar um sistema de educação adequado e do outro um adequado sistema de educação, para poder mudar as condições sociais", conforme Marx já o dizia por ocasião do Conselho Geral da I Internacional, em 1869.¹² Então, o que podemos concluir sobre essa apresentação das idéias pedagógicas dos diferentes autores brasileiros é que todas elas se fundamentam neste parâmetro. Sô assim é que entendemos as suas classificações e podemos explicar tanto a pedagogia tecnicista como a pedagogia histórico-crítica, suas origens e desenvolvimento na educação, dentre outras idéias pedagógicas.

2 A Pedagogia Tecnicista e o Tecnicismo

Podemos situar a emergência e predominância da pedagogia tecnicista na história das idéias pedagógicas no Brasil aproximadamente no final dos anos 60. No início desse período a Escola Nova, idéia pedagógica predominante, passa por uma transformação em que, radicalizando o método, desemboca no tecnicismo que, em síntese, enfatiza sobremaneira a eficiência instrumental.

É importante, pois, fazer algumas considerações sobre a Escola Nova como tendência pedagógica que precedeu a orientação tecnicista em educação.

Manacorda,¹³ ao analisar o nascimento da Escola Nova em termos de história da educação geral, considera dois aspectos na relação educação-sociedade: "o primeiro é a presença do trabalho no processo da instrução técnico-profissional, que agora tende para todos a realizar-se no lugar separado, escola, em vez do aprendizado no trabalho realizado junto ao adulto; o segundo

é a descoberta da psicologia infantil com suas exigências ativas".

O elemento trabalho introduzido pela Escola Nova, exigido pela sociedade industrial, é transferido para o sistema escolar em termos de preparação técnico-profissional associada aos métodos ativos e ao desenvolvimento das teorias psicológicas. Dessa forma, assume o caráter de "modalidade didática", como considera o autor.

Se na Escola Nova a idéia de preparação profissional se efetiva na escola, na Pedagogia Tecnicista a preparação para o trabalho apresenta uma relação mais direta entre o sistema educacional e as exigências do sistema de produção da sociedade capitalista.

A Escola Nova, nesse sentido, pode ser considerada como progressista em relação à Escola Tradicional, como o diz Saviani,¹⁴ e intermediária como idéia pedagógica entre a Escola Tradicional e a Escola Progressista.

Feitas essas considerações com relação à Escola Nova, podemos então situar a pedagogia tecnicista. Muitos são os autores brasileiros que realizaram estudos sobre essa pedagogia. Retomamos alguns deles, no sentido de salientar as características fundamentais do tecnicismo, uma vez que desde a introdução desta tese nos referimos às suas implicações na educação e, conseqüentemente, nas metodologias de ensino.

Considerando o estágio de expansão do capitalismo industrial, cujas características já apresentamos anteriormente, o surgimento da pedagogia tecnicista no Brasil não só está relacionado mecanicamente a um modelo de desenvolvimento do capitalismo mundial, mas também no âmbito interno das relações sociais existentes em termos da relação de dependência entre países centrais e periféricos.

Romanelli explica muito bem essa idéia no sentido de que se coloca

a modernização como expressão, tanto de integração centro-periférica, quanto de dominação em âmbito interno e externo. Internamente, ela aciona mecanismos mais eficientes de controle, quer no setor da administração pública, quer no setor da administração privada, enquanto compartimentaliza a produção, o trabalho em qualquer âmbito, eliminando ou diminuindo os perigos da integração social dos trabalhadores e a visão-crítica do sistema produtivo. Externamente, a modernização não apenas assegura a expansão de mercados, mas também aumenta as distâncias entre os centros criadores de ciências e tecnologia e os países seus consumidores.¹⁵

Portanto, a modernização em que se baseia a pedagogia tecnicista se desenvolve nesse contexto de impedimento de desenvolvimento autônomo, mecanismo de controle do setor interno pelo externo. É nesses moldes de modernização que a política educacional tecnicista se desenvolve no Brasil, a partir dos anos 40 e mais acentuadamente no início da década de 60, pelas transformações sociais e políticas.

Como parâmetros de modernização surge em educação a idéia de racionalização, planejamento e competência. Nesse sentido, muitos autores realizaram estudos sobre a pedagogia tecnicista. Destacamos o texto de Kuenzer e Machado.¹⁶

Os autores analisam o contexto histórico do surgimento da pedagogia tecnicista, colocando nas suas bases teóricas a Teoria Geral de Administração de Taylor e seus discípulos, bem como a Teoria dos Sistemas de Wiener, de onde advém a visão sistêmica de educação, incluindo a abordagem comportamentalista e todas as suas implicações nas metodologias de ensino e dos métodos didáticos.

Saviani,¹⁷ nessa mesma linha de análise das idéias pedagógicas, enfatiza o tecnicismo em função da neutralidade

científica, buscando relacionar o surgimento da pedagogia tecnicista como a radicalização de alguns aspectos da Escola Nova.

Libâneo trata o tema da pedagogia tecnicista em termos de tendência pedagógica na prática escolar, manifesta no papel da escola, conteúdos de ensino, métodos de ensino, relacionamento professor-aluno e pressupostos de aprendizagem. Salienta o autor que a pedagogia tecnicista "não configura uma postura tecnicista do professor; antes o exercício profissional continua, mais para uma postura eclética em torno de princípios pedagógicos assentados nas pedagogias tradicionais e renovadas"¹⁸.

Apresentando tais análises sobre a pedagogia tecnicista e as colocações iniciais sobre ela desde a introdução deste estudo, o que queremos ressaltar no momento é que o tecnicismo - como redução do pedagógico à instrumentalização técnica - serviu para o surgimento de novas idéias pedagógicas. Dentre elas, a pedagogia histórico-crítica dos conteúdos, que passamos a analisar.

3 A Pedagogia Histórico-Crítica e o Conteudismo

Sobre esta pedagogia, iniciamos com as seguintes considerações:

1ª - A Pedagogia Histórico-Crítica, antes de tudo, surge como idéia pedagógica que visa superar a visão da Pedagogia Crítico-Reprodutivista, como reação ao tecnicismo;

2ª - A Pedagogia Histórico-Crítica é uma das idéias pedagógicas que ainda não se efetivou concretamente nas escolas brasileiras, e sua abordagem teórica ainda se encontra em discussão;

3ª - A Pedagogia Histórico-Crítica está associada ao termo Pedagogia Progressista utilizado por Snyders¹⁹ e implica as finalidades sócio-políticas da educação. É denominada por Saviani²⁰ como Histórico-Crítica e por Libâneo²¹ como Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.

É ainda importante ressaltar toda a influência do pensamento de Gramsci nesta escola pedagógica que já em 1931 utilizava o termo Escolas Progressistas.²²

Deixando de lado, no momento, toda a importância do pensamento de Gramsci e a complexidade de sua obra, podemos afirmar em relação à Pedagogia Histórico-Crítica de Conteúdos que ela representa uma nova interpretação da relação educação-sociedade e, em última instância, constitui a introdução da abordagem dialética em educação.

Os estudiosos desta pedagogia no contexto brasileiro entram em concordância ao definir os fins dos anos 70 e início dos anos 80 como marco do surgimento e início do aprofundamento das idéias pedagógicas em termos dialéticos.

A modificação das abordagens pedagógicas está relacionada ao surgimento de uma nova conjuntura política e econômica no Brasil que, no entanto, não foi incorporada pela política educacional oficial de imediato.

Antes de tudo, para compreender o surgimento da Pedagogia Progressista na sua forma Histórico-Crítica, é preciso situar a Pedagogia Crítico-Reprodutiva. Tal pedagogia surgiu a partir de 1968, como consequência do movimento de revolução cultural dos estudantes na França. É bom lembrar que esse movimento tinha uma característica de pessimismo culturalista expresso num certo medo às transformações culturais trazidas pela organização

moderna da produção, o que leva a uma visão anacrônica do trabalho e da cultura.

Então, a idéia de realizar a revolução social pela revolução cultural trouxe como consequência a radicalização da tecnocracia ao lado do poder constituído, que assim o fez para contornar a crise, e por outro lado o surgimento das teorias crítico-reprodutivas como reação a esse tipo de situação.

O que aconteceu na França também teve suas influências no Brasil. Aqui, obras de autores como Althusser (1969), com a **Teoria dos Aparelhos Ideológicos de Estado**, a **Teoria da Reprodução**; Bourdieu-Passeron (1970) com **Teoria da Violência Simbólica**; e Baudelot Establet (1971) com **Teoria da Escola Dualista** impulsionaram a crítica tanto em relação à política educacional do regime autoritário então vigente como à Pedagogia Tecnicista implantada por essa política.

Se, por um lado, a teoria serviu para crítica de um tipo de política educacional e de pedagogia autoritária, por outro é preciso diferenciar o que ela representava em termos de abordagem dialética da educação.

Concordamos neste ponto com Saviani,²³ que considera que a visão Crítico-Reprodutiva não é dialética, porque defende a função da escola apenas como reprodutora das relações sociais, que inculca a ideologia da classe dominante sem deixar espaço para a ideologia da cultura proletária. Ou seja, seria negado à escola qualquer papel na transformação social.

Então a teoria Histórico-Crítica procura superar essa posição da teoria Crítico-Reprodutivista abrindo espaço para a valorização da escola como mediadora das relações sociais e instrumento de transformação.

Não há dúvida de que a própria abertura política brasileira, na fase de transição de ditadura para o início de democratização a partir da década de 80, possibilitou a realização de movimento de professores e especialistas da educação, através das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), da Associação Nacional de Educação (ANDE) e dos cursos de pós-graduação a nível de mestrado e doutorado, entre outros, que possibilitaram a criação de novo modo de visualizar a educação.

A influência, então, de autores como Snyders e Gramsci, dentre outros teóricos, se fez presente. São esses autores que, no nosso modo de ver, constituem a base para a introdução das idéias referentes à Pedagogia Histórico-Crítica dos Conteúdos ou Progressista: com Gramsci, a introdução da idéia do trabalho como princípio educativo e com Snyders, a idéia de escola como transmissora dos conteúdos culturais. Tanto um como outro apresentam uma visão dialético-marxiana da educação. Os autores brasileiros, tais como Libâneo e Saviani, como introdutores desta linha de pensamento na pedagogia brasileira, em suas propostas referenciam-se sempre a tais autores (vejam-se obras citadas anteriormente).

É importante, pois, que retomemos a obra de Snyders e sua proposta de Pedagogia Progressista. Da sua bibliografia destacamos:

- . **La Pédagogie en France aux XVIIème e XVIIIème siècles** (1965);
- . **Pédagogie Progressiste: Éducation Traditionnelle et Éducation Nouvelle** (1971);
- . **Où Vont les Pédagogies Non Directives?** (1973);
- . **École, Classe et Lute de Classes** (1974);
- . **Il N'Est Pas Facile d'AIMER les Enfants** (1980).

Dentre essas, duas obras principalmente influenciaram a construção da Pedagogia Histórico-Crítica: **Pedagogia Progressista** e **Para Onde Vão as Pedagogias Não-Diretivas**. Georges Snyders, ocupando-se em discutir as condições e os limites da pedagogia não diretiva, coloca os pressupostos da Pedagogia Progressista.

Creemos que de início vale destacar o que, em síntese, propõe Snyders, que constitui o fundamento da Pedagogia Histórico-Crítica ou Pedagogia dos Conteúdos. "É no saber ensinado que se joga o verdadeiro destino das pedagogias."²⁴ Essa afirmação, porém, deve ser situada no texto e contexto das obras citadas, uma vez que implica não somente a transmissão/assimilação de conteúdos, mas também o que considera da escola, do aluno e da atuação do professor nesse processo.

Então, segundo Snyders, a ênfase no conteúdo está ligada a uma pedagogia progressista que se distingue "de uma pedagogia conservadora, reacionária ou fascista, pelo que diz, pelo que explica sobre o racismo, as guerras, as desigualdades de êxito na classe sobre as diferentes práticas que ligam as diferentes interpretações"²⁵.

Assim sendo, Snyders está salientando a integração entre os aspectos formais do ensino, qual seja, o da transmissão de conteúdos com os movimentos concretos da prática social, de forma a situar a educação comprometida com uma realidade social que é objetiva e historicamente construída. São suas palavras:

A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação - mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação.²⁶

Abrindo possibilidades, pois, de mediação da educação nas transformações sociais, os conteúdos de ensino assumem grande significado na relação professor-aluno. Os critérios de seleção e organização dos conteúdos utilizados pelo professor estão diretamente relacionados com uma explicação da realidade, de forma a conservar uma determinada ordem social, ou transformá-la, promovendo-a como legítima ou não. Isso não significa que o aluno deverá receber passivamente o conteúdo, nem que o assimile espontaneamente, mas deverá haver uma transmissão/assimilação de conteúdos sistematizados relacionados dialeticamente com a experiência concreta do aluno. Daí decorrem as relações professor-aluno. Como bem propõe Snyders, professor é aquele que guia, que tem autoridade para guiar.

Ressalta-se então o papel do professor na prática cotidiana de sala de aula como aquele de selecionar e organizar conteúdos. Como afirma Libâneo, sintetizando Snyders, "trata-se de um lado de obter o acesso do aluno aos conteúdos, ligando-os com a experiência concreta dele - a continuidade; mas, de outro, de proporcionar elementos de análise crítica que ajudem o aluno a ultrapassar a experiência, os estereótipos, as pressões difusas da ideologia dominante - é a ruptura"²⁷.

Considerando até aqui as principais características da Pedagogia Histórico-Crítica ou dos Conteúdos que foram apresentadas, podemos então entrar numa outra linha de análise, uma vez que falamos em "conteudismo" como radicalização desta pedagogia. Estamos nos referindo a alguns tipos de críticas que se fazem à pedagogia em questão, quais sejam:

- de que a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, embora afirme a necessidade de considerar o aluno como indivíduo

concreto, trata-o de forma abstrata ao desconhecer suas diferenças culturais:

- . esta pedagogia menciona que é preciso partir da realidade do aluno, porém baseia-se mais no ponto de chegada que no ponto de partida;

- . se de um lado esta pedagogia constitui uma tendência que quer resgatar o papel da escola e do professor, por outro, supervalorizando os conteúdos, não leva em conta o aluno nas suas diferenças, naquilo que é peculiar da sua classe, do tipo de escola e da sua vivência cultural nas relações sociais mais amplas referidas ao trabalho, especialmente.²⁸

Outra espécie de crítica relaciona-se à Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos como oposição radical à Escola Nova. Como interpreta Saviani,²⁹ a crítica à Pedagogia dos Conteúdos nesse aspecto apresenta algumas dicotomias. Daí a necessidade de repensar melhor o seu sentido.

A questão que se coloca mais uma vez é a da relação forma-conteúdo, o que nos recomenda uma retomada dos autores que a inspiraram. Vejamos Snyders em uma das suas últimas obras.

Ao procurar resgatar a sua crítica às pedagogias não-diretivas, deixa implícita a questão do conteúdo-método e da relação professor-aluno. Fica então claro que toda proposta da Pedagogia Progressista de Snyders se coloca em função da crítica às pedagogias não diretivas.

O texto a que nos referimos tem como título **As Pedagogias Não-Diretivas** e tem dois subtítulos: **o livro que escrevi** e **o livro que sonho escrever**. Salientamos isso, porque numa análise desse texto conseguimos apreender o significado real da Pe-

dagogia dos Conteúdos na crítica às pedagogias não-diretivas. Vejamos Snyders:

O que nessa pedagogia (as não-diretivas) me parece perigoso é o risco de conformismo, porque o desejo dos alunos não vai, por si próprio, além de seus limites de classe social, bem como, o risco de cepticismo, porque não se ousa, não se pode ousar, fazer com eles um trabalho de aproveitamento e desmascaramento das ideologias. O meu sonho consistiria em unir os valores positivos na pedagogia não-diretiva a um progresso que jogaria também com os conteúdos do ensino e com as idéias de que os alunos devem apropriar-se.³⁰

Em continuação, então, ao pensamento de Snyders, podemos concluir que, segundo ele, o professor é um guia que transforma a cultura dos alunos numa cultura elaborada, através do ensino de conteúdos que transmite. O método é importante, mas é uma consequência dos conteúdos. Nas próprias palavras de Snyders, "a pedagogia é antes de mais nada, interrogarmo-nos sobre a relação entre a cultura dos alunos e a cultura escolar e, depois, interrograrmo-nos sobre os meios que as hão de fazer passar de uma para outra"³¹.

Em síntese, segundo Snyders, o método é consequência dos conteúdos. Por isso a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos não pode ater-se ao "conteudismo", ou seja, à mera transmissão de conteúdos culturais.

É neste ponto que a questão das metodologias de ensino em termos de superação do confronto entre conteúdo e forma se reapresenta. Isso porque a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos não nega o método, mas o associa ao conteúdo. Nesse sentido, a articulação conteúdo-forma nas metodologias de ensino poderá concretizar-se a partir de seus pressupostos, principalmente se associados a uma explicação da relação entre educação e sociedade e da educação enquanto prática social.

Essa questão será aprofundada no capítulo IV. De momento, tendo em vista os objetivos e o objeto do estudo, retomamos a problemática das metodologias de ensino na formação de professores.

NOTAS

¹MANACORDA, Mário A. **História da educação** : da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo : Cortez, 1989. p. 7.

²GRAMSCI, Antonio. **Concepção da história**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1989. p. 32.

³BENTO JR., P. A educação depois de 1968, ou cem anos de ilusão. In: DESCAMINHOS da educação pós 68. São Paulo : Brasiliense, 1980. p. 12

⁴FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo : Cortez e Moraes, 1979. p. 44.

⁵CARDOSO DE MELLO, João Manuel. **Capitalismo tardio**. São Paulo : Brasiliense, 1988. p. 176-177.

⁶CARDOSO DE MELLO, p. 177.

⁷ROSSI, Wagner Gonçalves. **Capitalismo e educação**. São Paulo : Moraes, 1980. p. 18-32.

⁸FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho : educação e tecnologia. In: SILVA, Tomas T. **Trabalho, educação e prática social**. 1991. p. 259.

⁹SAVIANI, Demerval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Dermeval Trigueiro (org.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 198 . p. 19-47.

¹⁰SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo : Cortez, 1984. p. 7-30.

¹¹LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública** : a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo : Loyola, 1984. p. 21-44.

¹²De acordo com MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação**. São Paulo : Cortez Autores Associados, 1989. p. 304.

¹³MANACORDA, **História da educação** , p. 305-308.

¹⁴SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica** : primeiras aproximações. São Paulo : Cortez, 1991. p. 107.

¹⁵ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil : 1930-1973**. Rio de Janeiro : Vozes, 1978. p. 195.

¹⁶KUENZER, A.; MACHADO, L.A. Pedagogia tecnicista. In: ESCOLA Nova, tecnicismo e educação compensatória. São Paulo : Loyola, 1982. p. 29-52.

¹⁷SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo : Cortez, 1984. p. 15.

¹⁸LIBÂNEO, p. 31-32.

¹⁹SNYDERS, George. **Pedagogia progressista**. Coimbra : Almedina, 1974.

²⁰SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. **Revista ANDE**, n. 11, p. 17.

²¹Segundo SAVIANI, A pedagogia histórico-crítica ..., p. 19.

²²GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, [s.d.]. p. 149.

²³SAVIANI, Dermeval. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. **Caderno de Pesquisa**, n. 42, p. 15/17, ago. 1982.

²⁴SNYDERS, George. **Para onde vão as pedagogias não diretivas?** Lisboa : Moraes Editores, 1974. p. 311.

²⁵SNYDERS, George. **Escola, classe e luta de classes.** Lisboa : Moraes, 1981. p. 106-324.

²⁶SNYDERS, George. **Pedagogia progressista.** Coimbra : Almedina, 1974. p. 341.

²⁷LIBÃNEO, p. 40.

²⁸Veja-se conferência seguida de debate no seminário sobre a teoria e a prática da pedagogia social crítica dos cont. em Vitória, 1986. Por RODRIGUES, Neidson. A proposta da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. **ANDE**, v. 6, n. 11, p. 378-43, 1986.

²⁹Veja-se SAVIANI, **Pedagogia histórico-crítica**, p. 78-84.

³⁰SNYDERS, George et alii. **Correntes atuais da pedagogia.** Lisboa : Livros Horizontes, 1984. p. 15-28.

³¹SNYDERS et alii, **Correntes atuais da pedagogia**, p. 21.

CAPÍTULO III

AS METODOLOGIAS DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O presente capítulo tem como objetivo analisar a experiência da introdução das disciplinas Metodologias de Ensino específicas das áreas de conhecimento, como disciplinas pedagógicas dos diferentes cursos de licenciatura no Departamento de Métodos e Técnicas da Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

De início, então, fazemos uma retrospectiva histórica a fim de contextualizar a experiência. Em seguida, passamos a analisar os resultados obtidos com relação à evolução do conceito das metodologias de ensino, através das respostas dos professores dos Departamentos, em questionário aplicado no 1º semestre do ano de 1991. Entretanto o significado maior deste capítulo é o de tentarmos retomar uma experiência vivenciada ao longo de quase duas décadas como professora a nível de ensino superior que trabalha com formação de professores. Para isso buscamos apreender as múltiplas determinações do surgimento e desenvolvimento da experiência, de forma a dar-lhe um sentido face às categorias teóricas formuladas na tese.

Daí a pretensão de que o movimento do pensamento entre o histórico e o epistemológico passe a constituir um procedimento metodológico, de forma que "na passagem do abstrato ao concreto o mais importante é que este concreto é um concreto novo porque pensado (...). É um concreto produzido no pensamento, para reproduzir o concreto real"¹.

1 A Experiência na Universidade - Retrospectiva

Desde 1971, quando houve a reestruturação da UFPR, coube ao Departamento de Métodos e Técnicas da Educação assumir a disciplina de Prática de Ensino nos diversos cursos de licenciatura. Dessa forma, professores que atuavam nesses diferentes cursos tiveram a oportunidade de se organizar em grupos de estudos. Em consequência, cada professor, vivenciando as peculiaridades de cada curso, contribuiu nos grupos para uma discussão mais ampla na qual se buscavam as bases para uma orientação comum às disciplinas de Prática de Ensino.

Concluiu-se então que na Prática de Ensino se evidencia mais claramente o conjunto de conhecimentos e comportamentos adquiridos pelo aluno durante a realização do seu curso. Assim sendo, a Prática de Ensino possibilita detectar mais facilmente os problemas da formação profissional dos alunos.

Dentre esses problemas, salientamos alguns diretamente relacionados com a Prática de Ensino, tais como:

a) dificuldade dos alunos em relacionar os conteúdos de sua área específica de conhecimento ao conteúdo a ser trabalhado com alunos de 1º e 2º graus;

b) conhecimento por vezes insuficiente dos alunos das licenciaturas sobre a estrutura básica da matéria de sua área;

c) insuficiência de fundamentação pedagógica recebida no curso;

d) ausência dos fundamentos metodológicos específicos da área de ensino;

e) dificuldade do aluno para estabelecer a relação teórico-prática no que se refere tanto às disciplinas pedagógicas quanto ao conteúdo de sua área de formação;

f) desinteresse em relação às atividades desenvolvidas na Prática de Ensino e às disciplinas pedagógicas em geral.

Esses problemas relativos à formação do aluno estavam ainda agravados por outros, resultantes da forma em que a Prática de Ensino estava situada no currículo do curso e nas suas condições reais de desenvolvimento, tais como:

- . carga horária insuficiente;
- . dificuldade para encontrar escolas da comunidade que oportunizassem a integração dos alunos em suas atividades;
- . número elevado de alunos por professor;
- . ausência de salas-ambientes e recursos auxiliares de ensino para uso e demonstração;
- . falta de integração das atividades desenvolvidas na Prática de Ensino com os conteúdos desenvolvidos em Didática e nas outras disciplinas pedagógicas;
- . Prática de Ensino como disciplina situada apenas nos últimos períodos dos cursos.

Uma série de tentativas para solucionar tais problemas foi realizada pelos professores, destacando-se:

- a) alteração dos programas de Prática de Ensino;
- b) treinamento em microensino;
- c) utilização de módulos de ensino;

d) integração dos conteúdos das disciplinas Didática e Prática de Ensino;

e) anteprojetos para convênios com as escolas da Prefeitura Municipal de Curitiba;

f) anteprojeto para convênio com o Colégio Estadual do Paraná e outras escolas estaduais.

Embora cada uma dessas tentativas apresentasse alguns aspectos positivos, todas elas se revelaram insuficientes para resolver os problemas detectados, pois os resultados alcançados demonstraram que tais problemas não se situavam apenas na Didática e Prática de Ensino, mas envolviam toda a formação dos professores. Essa conclusão foi corroborada pelos resultados apresentados pela Coordenação dos Cursos de Licenciatura.

A referida Coordenação foi criada em 1973 e constava do quadro permanente da Universidade, situada no Setor de Educação. Mas em 1976 já não fazia parte do Setor de Educação, deslocada que foi para a Coordenação do Curso de Licenciatura Curta em Ciências, no Setor de Ciências Biológicas. A partir de 1977, quando terminou o mandato da segunda Coordenação, não foi indicado novo coordenador.

A Coordenação das Licenciaturas procurava, do ponto de vista administrativo, racionalizar a oferta de horários e turmas dos diversos departamentos do Setor de Educação para os diferentes cursos de licenciatura, servindo de intermediária entre os Chefes de Departamentos e as demais Coordenações de Curso.

Em termos pedagógicos, a Coordenação procurava atuar com o objetivo de sensibilizar os demais coordenadores de cursos e professores dos diversos colegiados para a questão da

formação pedagógica. No entanto, a atuação do coordenador das licenciaturas teve limitações:

- . as decisões acerca de assuntos relacionados diretamente às disciplinas pedagógicas eram realizadas sem o conhecimento dos departamentos responsáveis no Setor de Educação;

- . havia desinteresse em aprofundar as questões pedagógicas;

- . aceitava-se a participação da Coordenação das Licenciaturas somente na medida em que isso facilitava tarefas burocráticas;

- . opunha-se resistência à atuação da coordenação nos assuntos que exigiam reformulações ou mudanças mais profundas nos currículos dos Cursos;

- . a indefinição da Coordenação de Licenciaturas, em termos administrativos, na organização da Universidade impediu que houvesse infra-estrutura para o desenvolvimento de suas atividades;

- . houve falta de integração nos trabalhos desenvolvidos pelas diferentes coordenações de cursos.

Durante a existência da Coordenação das Licenciaturas, duas propostas para reformulação das disciplinas pedagógicas foram apresentadas:

- 1) em 1974 houve o desmembramento de Didática e Prática de Ensino, até então disciplina única em regime anual. Nesse mesmo ano foi aprovada pelo Conselho de Ensino e Pesquisa (CEP) a Resolução nº 12/74, que "aprova a parte do Currículo Ple-

no dos Cursos de Licenciatura referentes às disciplinas de formação pedagógica";

2) em 1976 realizou-se em Porto Alegre, de 10 a 11 de maio, o Seminário sobre Estudos Superiores da Educação. Nessa ocasião, a Coordenação de Licenciatura participou como representante do Setor de Educação da UFPR, tendo apresentado proposta de reformulação do Curso de Pedagogia e das Licenciaturas.

Essa proposta tinha em vista a elaboração de anteprojeto relativo ao previsto nas Indicações nº 68/76 e 70/76 do Conselho Federal de Educação (CFE) e apresentava o curso Estudos Superiores de Educação, que tinha como pré-requisito a licenciatura de conteúdo e oferecia as habilitações em Administração, Supervisão e Orientação Educacional. A proposta foi detalhada a nível de disciplinas e periodização. No que se refere às disciplinas pedagógicas, a proposta sugeria a introdução de novas disciplinas e uma carga horária maior nos Cursos de Licenciatura. A proposta no entanto não entrou em vigor.

Posteriormente, em 1979, aproveitando a oportunidade de reformulação dos Cursos de Pedagogia, que implicava a alteração do elenco de disciplinas do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação, o colegiado departamental resolveu propor ao Conselho de Ensino e Pesquisa novo elenco de disciplinas pedagógicas. Considerava que os alunos apresentavam falhas na fundamentação metodológica do ensino em área específica e que a Prática de Ensino se via obrigada a sanar tal deficiência, prejudicando o Estágio Supervisionado propriamente dito. O principal ponto da proposta consistiu na introdução de Metodologias de Ensino específicas da área de ensino de cada curso, complementada pela

proposição de dois tipos de Prática de Ensino, uma com enfoque para o 1º grau e outra para o 2º grau.

Sendo essas as circunstâncias em que se realizou a proposta de introdução das Metodologias de Ensino, a ementa geral na época foi assim definida: "DIFERENTES ENFOQUES DAS CIÊNCIAS E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO EDUCATIVO. ANÁLISE DA SITUAÇÃO DO ENSINO DESTA CIÊNCIA E A REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA. ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS E ELEMENTOS DIDÁTICOS NO ENSINO DA CIÊNCIA. TREINAMENTO DE HABILIDADES DE ENSINO E CONSTRUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO".

A partir daí, ou seja, fins de 1979 e início de 1980 e com a ementa acima referida, as Metodologias de Ensino para os Cursos de Licenciatura foram introduzidas paulatinamente nos respectivos currículos. No entanto, dado todo o sistema burocrático de reformulação dos currículos, somente a partir de 1983 as disciplinas foram efetivamente implementadas, a começar pela Metodologia de Ensino de História.

No ano de 1988, de acordo com a Resolução nº 54/88 do Conselho de Ensino e Pesquisa da UFPR, no elenco das disciplinas do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação constavam:

- Metodologia de Ensino de 1º grau I e II
- Metodologia de Ensino de Comunicação e Expressão
- 1º grau
- Metodologia de Ensino de Estudos Sociais - 1º grau
- Metodologia de Ensino de Artes
- Metodologia de Ensino de Psicologia
- Metodologia de Ensino de Enfermagem
- Metodologia de Ensino de História

- . Metodologia de Ensino de Geografia
- . Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa
- . Metodologia de Ensino de Letras Clássicas
- . Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira Moderna
- . Metodologia de Ensino de Ciências Sociais

Essas metodologias são ofertadas semestralmente, ou seja, para cursos em regime semestral. A oferta para os cursos em regime anual é a seguinte:

- . Metodologia de Ensino de Matemática
- . Metodologia de Ensino de Física
- . Metodologia de Ensino de Química
- . Metodologia de Ensino de Educação Física
- . Metodologia de Ensino de Literatura na Pré-Escola
- . Metodologia de Ensino de Recreação e Jogo na Pré-Escola
- . Metodologia de Ensino de 1º e 2º graus
- . Metodologia de Ensino Superior (para o curso de Mestrado em Educação)

Dessa forma, conforme o elenco de disciplinas do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação, em 1988, das 88 disciplinas relacionadas, 22 se referiam às Metodologias de Ensino.

Atualmente está em discussão no Departamento novo elenco de disciplinas. No anteprojeto de resolução constam 92 disciplinas, das quais 23 são as de Metodologia de Ensino, uma

vez que foi incluída recentemente a Metodologia do Ensino de Biologia.

Há que observar a grande variedade de oferta de disciplinas, uma vez que o Departamento atende a 17 cursos de licenciatura e ainda às especializações do curso de Pedagogia e ao curso de Mestrado em Educação.

Com toda esta descrição, o que se torna importante no presente estudo é a constatação de que a proposta de implantação das Metodologias de Ensino nos Cursos de Licenciatura foi realmente efetivada. Isso tem significado especial na medida em que antecipadamente, para exame da experiência, passamos a analisar todo o processo.

Voltemos então à época em que a proposta foi realizada, ressaltando algumas críticas de professores que direta ou indiretamente se envolveram com a questão. São as seguintes:

- . de que a introdução daquelas disciplinas tinha caráter imediatista e pragmático, porque se pretendia minimizar os problemas de Didática e de Práticas de Ensino adotando a forma de Estágios Supervisionados;

- . de que a introdução das disciplinas de Metodologias de Ensino restringia-se a uma formação técnico-pedagógica, uma vez que haveria aumento da carga horária no currículo dos cursos de licenciatura por uma disciplina vinculada ao Departamento de Métodos e Técnicas da Educação.

A pertinência ou a validade de tais críticas, porém, só podem ser analisadas à medida que se amplia e aprofunda o campo de discussão.

Quanto à primeira delas, referente aos problemas de intermediação das Metodologias de Ensino entre as disciplinas pedagógicas, de Didática e das Práticas de Ensino, há que considerar no mesmo nível a questão entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas. Nesse sentido e considerando uma estrutura universitária que privilegia a pesquisa em detrimento do ensino, até mesmo como garantia de **status** profissional, podemos dizer que essa discussão ainda continua como fogo cruzado de acusações e defesas carregadas de preconceitos da parte tanto dos professores das disciplinas de conteúdo como dos professores de disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura. Observamos isso tanto em conferências, palestras sobre formação do professor como também nas discussões em reuniões de colegiados de curso. Parece-nos, porém, que a questão não se limita a esse nível, pois se trata de entender toda uma organização curricular dos cursos de licenciatura, que corresponde tanto a uma política educacional de formação de professores a nível nacional, como também à própria forma de organização departamental nas universidades. Daí resultar um segundo aspecto para análise da introdução das Metodologias de Ensino nos Cursos de Licenciatura, ou seja, a implicação que apresenta a organização das universidades sob um modelo de modernização do ensino superior que teve seu fulcro na Lei nº 5.540/68 que implantou o sistema de departamentalização das universidades.

Cunha, com propriedade, diz que esse modelo de universidade

consistia na radical mudança de organização dos recursos materiais e humanos da universidade. Ao invés de agrupá-las em função dos produtos profissionais (isto é, nas faculdades) passavam a ser agregados em função das economias de escala no uso dos indultos (implicando na estrutura de-

partamental). O conhecimento a ser ensinado se fragmentava em pequenas unidades chamadas disciplinas, já deslocadas das matérias correspondentes às cátedras. No nível da universidade, a agregação das disciplinas dava origem aos departamentos, por processos indutivos (ao contrário do processo produtivo que originava a cátedra); no nível do estudante resultava no currículo mediante um sistema peculiar de contabilidade - o crédito.²

Se em certo momento (veja-se o projeto da Universidade de Brasília, de Darcy Ribeiro) a departamentalização visava a democratização da Universidade, transferindo o poder das cátedras ao corpo docente, no texto e no contexto da Reforma Universitária ela pretendia o aumento da produtividade do ensino superior face a uma política econômica, social e educacional que visava, antes de tudo, fornecer força de trabalho e adestramento de mão-de-obra para o mercado.

Assim sendo, a departamentalização da universidade - reunindo em departamento disciplinas afins, distribuídas para o maior número de cursos e de alunos num mesmo espaço, sem aumentar o número de professores - pressupõe todo um processo de racionalidade da educação universitária. Mas, diferente disso, o sistema universitário, nessa forma de organização, desvincula a educação do saber e deixa de lado sua tarefa primordial, que é a da produção e transmissão de cultura.

Retomando nosso enfoque sobre a questão das metodologias de ensino e da departamentalização nas universidades, o que queremos salientar é a relação existente entre essas questões e o problema da fragmentação do saber.

Emprestamos de Chauí as seguintes palavras:

Isto significa em primeiro lugar, que a fragmentação não é causal ou irracional, mas deliberada, pois oferece ao princípio da empresa capitalista moderna: separar para controlar. Em segun-

do lugar, significa que a fragmentação do ensino e a pesquisa e o corolário de sua fragmentação imposta à cultura e ao trabalho pedagógico pelas idéias de operacionalização e de competência, e, sobretudo, que a reunificação do dividido não se fará por critérios intrínsecos ao ensino, ou à pesquisa, mas por determinações extrínsecas, ou seja, pelo rendimento e pela eficácia. Em terceiro lugar, a imposição deliberada de uma vida cultural fragmentada, fundada na radical separação entre decisão e execução, conduz a uma unificação bastante precária da administração burocrática.³

Então o problema das metodologias do ensino não pode ser desvinculado desse tipo de organização universitária, que priorizava o modelo tecnicista. Se foi nesse quadro geral da universidade que as Metodologias de Ensino foram propostas, não se subentende que sua concepção como disciplina não se modificou, pois se, num primeiro momento, ela se vincula a um modelo tecnicista, isso não quer dizer que ela não se modificou no próprio processo de transformação da universidade e da política educacional. É o que pretendemos analisar a seguir.

2 A Concepção Atual das Metodologias de Ensino

Depois de um período pós-64, que Ivani Fazenda (1985) interpreta como sendo o do "pacto do silêncio" por parte dos educadores, passamos para um período em que tais educadores - insatisfeitos com as críticas reprodutivistas, porque eram insuficientes para a explicação das contradições no processo da educação e negavam de certa forma a possibilidade de uma atuação crítica - passaram (início de 80) a promover uma série de movimentos nacionais, tanto a nível teórico-profissional como a nível coletivo, de entidades. As deliberações tomadas pela Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador, por ocasião da III

Conferência Brasileira de Educação e da VII Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, constituem exemplos desses movimentos.

Essa situação contribuiu para o avanço teórico das propostas de formação dos professores. Daí se depreende que as proposições das metodologias de ensino nos cursos de licenciatura (no caso particular) fazem parte de momentos históricos diferentes que se superpõem nas conjunturas que, pela própria dinâmica do processo histórico, se modificam. Se nessa época a estrutura econômica permaneceu em seus pilares de modernização, desnacionalização da economia, produtividade e racionalidade, a conjuntura política a partir de 84 começa a sofrer algumas alterações e a Universidade acompanha tal movimento. No plano das idéias pedagógicas, já no início da década de 80 superou-se uma fase de crítica do tecnicismo educacional com base nas teorias críticas reprodutivas para se elaborar uma concepção histórico-crítica da educação de forma ampla e coletiva.

Com as considerações até aqui realizadas, já podemos passar para a análise dos resultados obtidos nas respostas dos professores do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação ao questionário aplicado no corrente ano (em anexo).

Na distribuição dos questionários consideramos o número total de professores do Departamento, mesmo os que não trabalhavam no período da disciplina de Metodologia de Ensino, levando em conta que qualquer professor ligado ao Departamento de Métodos e Técnicas da Educação estava direta ou indiretamente envolvido na questão das metodologias de ensino. Assim, foram distribuídos 33 questionários e obtivemos o retorno de 15. É importante ressaltar que alguns fatores intervieram nesse processo de

pesquisa de campo, quais sejam o de 11 professores aposentados e outros com licenças especiais. Isto é, os professores que responderam ao questionário são aqueles que realmente participam de atividades docentes e administrativas no Departamento. Consideramos, pois, que se o número de questionários, do ponto de vista quantitativo, não é grande, do ponto de vista da representação qualitativa é significativo. É possível, portanto, fazer algumas generalizações.

Analisemos então as respostas dos questionários:

Considerando os cursos de licenciatura como área básica, os professores estão distribuídos entre as seguintes ciências: Letras, Filosofia, Geografia, História Natural, Matemática, Pedagogia, Educação Artística, Psicologia, Ciências da Educação (licenciatura no Uruguai) e História.

Nos cursos de pós-graduação, o quadro é este:

- . a maior parte dos professores têm Especialização relacionada a Métodos e Técnicas de Ensino;
- . treze professores têm Mestrado em Educação, realizado na UFPR;
- . dois professores estão concluindo Doutorado em Educação;
- . um professor é livre-docente em Educação.

A área básica de atuação profissional bem como as disciplinas que os professores ministram ou ministraram no Departamento estão, na sua maioria, relacionadas com as áreas de formação profissional. As disciplinas lecionadas pelos professores são Metodologia de Ensino na área específica de conhecimento, Prática de Ensino respectiva e Didática.

Naturalmente esse fato era esperado, uma vez que os professores realizaram concursos nessas disciplinas promovidos pelo Departamento. Há uma pequena variação entre os professores que lecionam Prática de Ensino, que, por vezes, não corresponde à especialidade da disciplina, mas sim da área de conhecimento. Por exemplo: o professor cuja formação é da área de Matemática e leciona Prática de Ensino de Física; ou outro cuja área de formação é História e leciona Prática de Ensino em Filosofia. Quanto aos professores que ministram Didática, considera-se que mesmo que a área de graduação seja outra que não a de Pedagogia de modo especial, na sua maioria (13) realizaram o curso de Mestrado em Educação, o que os habilita de certa forma a lecionar Didática.

Quanto aos conceitos das metodologias de ensino, dois aspectos são expressos pelos professores; ora um, ora outro são mais ou menos enfatizados. Um deles se refere àqueles conceitos baseados nos princípios filosóficos de uma área específica do conhecimento e sua aplicação no ensino. Outro aspecto constitui os conceitos que salientam na metodologia de ensino a forma de transmissão e assimilação de conteúdos curriculares e a relação professor-aluno; ou seja, volta-se mais para a questão da aprendizagem e métodos e técnicas de ensino.

Nas palavras dos professores, alguns exemplos:

Primeiro:

Metodologia de Ensino se refere ao conjunto de procedimentos que ocorrem em uma sala de aula, envolvendo desde a postura do professor em relação à educação, a função e o tratamento dos conteúdos, o modo de desenvolvê-los, avaliá-los e a relação que se estabelece entre o aluno, o professor e o conhecimento.

Outro:

Metodologia de Ensino é o conjunto de princípios oriundos das teorias de conhecimento específicos que determinam ou orientam

os métodos e técnicas que serão desenvolvidos pelo professor e pelo aluno durante o processo de ensino e aprendizagem.

Ainda outro professor:

As metodologias de ensino estão vinculadas às posturas filosóficas sobre conhecimento, tendências pedagógicas e teorias de aprendizagem.

Interpretando, pois, esses conceitos dentre outros analisados, podemos concluir que os elementos presentes são: os princípios científicos de uma área de conhecimento, a concepção da educação, os métodos e técnicas de ensino e o processo de aprendizagem.

Portanto parece-nos claro que já nessas concepções de metodologias de ensino fica implícito o reconhecimento pelos professores da relação entre as metodologias científicas especiais de um campo de conhecimento e as metodologias de ensino.

Corroborar-se tal fato pelas respostas à quinta pergunta do questionário, que se refere a essa questão. Vejamos: dos 15 questionários aplicados, 13 respostas dos professores reconhecem essa relação. Apenas 2 não deixam explícito o reconhecimento da relação. Nas palavras de um dos professores:

Não ficou clara para mim esta questão. Percebo metodologia como uma situação única, seja metodologia científica, especial de um campo de conhecimento ou metodologia de ensino. Se trabalhada cientificamente sabendo onde se quer chegar e escolhendo formas adequadas para isso, percebo como um trabalho científico. Quando a metodologia parte do senso comum, feita por instinto, como um trabalho de momento sem saber por que e onde quero chegar, perde seu caráter científico.

Outro professor respondeu:

Esta questão deveria estar formulada de modo mais particularizado.

Analisando a resposta do primeiro professor, podemos dizer que não há explicitação de conceitos quanto à metodologia

científica e à metodologia de ensino. Diríamos até que há inconsistência na terminologia e na concepção implícita na resposta, uma vez que a metodologia é colocada como única e geral, seja ela científica ou de ensino. Assim também o trabalho científico, associado a objetivos não referenciados.

Os demais professores, como antes afirmamos, reconheceram a relação entre as metodologias de ensino e as metodologias científicas especiais. Se alguns não deixam definida explicitamente a forma dessa relação, outros fazem alusão à concepção de uma ciência específica e do seu modo de ensinar. Como afirma um professor de História:

(...) se você for adepto de determinada corrente historiográfica, levará em conta determinados objetos, problemas, etc. Este modo de construir a História implica em novos conteúdos de ensino, novas abordagens e meios de trabalhar o referencial teórico.

Outro professor, também da área das Ciências Sociais:

O conteúdo epistemológico de um tem relação com a outra. É impossível ter cabeças diferentes para as duas metodologias.

As respostas à pergunta nº 6 do questionário possibilitam-nos captar melhor a concepção dos professores sobre metodologias de ensino, uma vez que, face à apresentação da ementa da disciplina, podemos verificar a proposta dos conteúdos que nelas podem ser desenvolvidos.

Achamos pertinente, para bem esclarecer os termos em que a análise das respostas é realizada, repetir a ementa, como também apresentar o conteúdo que é proposto pelos professores. Isso porque no questionário a questão é a seguinte:

Com algumas alterações, a ementa comum das Metodologias de Ensino do Departamento de Métodos e Técnicas é: 'DIFERENTES ENFO-

QUES DAS CIÊNCIAS E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO EDUCATIVO. ANÁLISE DA SITUAÇÃO DO ENSINO DESTA CIÊNCIA E A REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA. ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS E ELEMENTOS DIDÁTICOS NO ENSINO DA CIÊNCIA. TREINAMENTO DE HABILIDADES DE ENSINO E CONSTRUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO¹.

Face a essa ementa, que temas ou conteúdos você desenvolveria na disciplina Metodologia de Ensino?

Uma análise das respostas dos professores a essa questão demonstra a tendência para dois tipos de concepção das metodologias de ensino. A primeira se refere à ênfase no processo de ensino e aprendizagem de modo generalista, onde está implícita a idéia da separação entre o conteúdo e a forma e a não explicitação da relação entre metodologias científicas especiais e metodologias de ensino.

Vejamos o que é proposto como temas a serem desenvolvidos nas metodologias de ensino por um dos professores:

Todo o conteúdo que está relacionado a: Formas de trabalhar um conteúdo. Uso devido de materiais didáticos - Técnicas de ensino, que ajudassem à melhor compreensão do conteúdo - Formas de avaliação - Como trabalhar bem uma unidade com o intuito de uma aprendizagem significativa.

No mesmo sentido, a proposta dos temas de outro professor:

Problemas mais práticos da vida escolar, tais como: o excesso de alunos em classe - o problema dos alunos não terem livros - o problema da leitura que não é compreensiva - o problema das tarefas e exercícios - os problemas das provas...

O mesmo professor acrescenta que:

Embora reconhecendo que a Metodologia é uma disciplina instrumental (apoio) e não (fim) é preciso repensá-la em outras bases que não seja a dos "Métodos e Técnicas".

Fica nítida nessa resposta a contradição entre o que é proposto como temas das metodologias, que privilegiam o instrumental, e a idéia da necessidade de superação de uma concepção de

metodologia de ensino com termos tecnicistas. Ora, a metodologia de ensino considerada predominantemente como disciplina instrumental implica uma formação pedagógica em que a teoria e a prática se apresentam numa visão dicotômica. É negada, então, a unidade entre a teoria e a prática e a articulação conteúdo-forma como fundamento das metodologias de ensino.

A segunda tendência com relação aos temas propostos para as metodologias se diferencia da do grupo anterior pelo reconhecimento da relação entre as metodologias científicas e as metodologias de ensino. Assim são expressos os temas por alguns professores:

Um professor de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira:

Teorias lingüísticas e ensino de Língua. Métodos de ensino de Línguas Estrangeiras. Treinamento de habilidades de ensino de línguas (materna e estrangeira).

Outro professor de Metodologia de Ensino de Geografia:

Evolução e desenvolvimento da Geografia como ciência e disciplina curricular - Significado da Geografia no processo educativo - Situação do ensino da Geografia nas escolas brasileiras: dimensão histórica, programas curriculares e realidades regionais e locais - Propostas de orientação didática no ensino de Geografia numa visão contextual, teoricamente referenciada e participativa em termos de ações conjuntas na produção do conhecimento e tomadas de decisões na prática do cotidiano - Subbídios tecnológicos: desempenho docente, técnicas e procedimentos específicos - Materiais e recursos.

Ainda outro professor de Metodologia de Ensino de Matemática e Física:

História e Filosofia da ciência. Educação e Físicos. Metodologia científica. Desenvolvimento de materiais de ensino. Fundamento de novas concepções de ensino e tendências pedagógicas.

Essas propostas de conteúdos das metodologias de ensino, sendo de áreas de conhecimento diferentes, nos indicam antes de tudo o resguardo de suas especificidades, de vez que se baseiam nas ciências particulares, pois é delas que se retiram os princípios científicos para as metodologias de ensino. Essa visão das metodologias de ensino é corroborada pelos demais professores nos conteúdos propostos em seus planos de ensino.

É necessário, contudo, ressaltar, por um lado, que se os princípios das metodologias científicas relacionadas às metodologias de ensino (por parte dos depoimentos da maioria dos professores) servem como ponto de partida para a ação metodológica, por outro lado existe uma visão fragmentária das metodologias de ensino. Nos termos propostos, todos, sem exceção, apresentam como temas de programa conteúdos relacionados a objetivos, métodos e técnicas de ensino e treinamento de habilidades. Nesse caso, a metodologia de ensino é considerada, aparentemente, como instrumentação para ação tendo em vista a eficiência pedagógica.

Então, num primeiro momento, os professores parecem perceber a importância dos pressupostos científico-metodológicos e num segundo momento, pelo caráter instrumentalista da proposta, não estabelecem os elos entre tais princípios e o processo de ensino.

Nessa contradição, o reconhecimento da relação entre os princípios científicos aplicados nas metodologias de ensino não responde **per se** pela explicitação da própria concepção de ciência, de educação e de método de ensino. Ou seja, a relação conteúdo-forma não é definida.

Os temas apresentados por um professor na área de Ciências Biológicas podem esclarecer muito bem essa questão:

Princípios orientadores de uma metodologia do ensino de Ciências: filosóficos (teorias do conhecimento: conceito de ciências), sociológicos - psicológicos. Métodos de ensino e biologia - Método científico - Objetivos do ensino de Ciências e Biologia - O ensino de Ciências e Biologia no Paraná; Ênfases curriculares no ensino de Ciências e Biologia - Treinamento de habilidades - Técnicas de Ensino (Micro-Ensino).

Mesmo assim, começa a delinear-se, dessa forma, o caminho da superação de uma visão instrumentalista e tecnicista da educação, indicando que o domínio de determinado corpo de conhecimento é o ponto de partida para as metodologias. No entanto a distância entre as considerações teóricas gerais ainda não é bem explicitada e permanecem as indicações práticas e concretas sobre o saber-fazer na prática docente.

Nesse sentido, aquele vínculo que é permanente entre o processo de conhecimento socialmente produzido e a realidade educacional ainda não está presente nas metodologias de ensino.

O desafio que se apresenta, pois, é o da recomposição desses pressupostos epistemológicos tanto nas metodologias científicas como nas metodologias de ensino, como a unidade entre conteúdo, forma e objetivos, que se direcionam e se efetivam nas prática social. É a questão que pretendemos aprofundar no próximo capítulo.

NOTAS

¹LIMOEIRO, Miriam. Do abstrato para o concreto pensado. (Texto mimeografado.)

²CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1988. p. 18.

³CHAUI, Marilena de Souza. Ventos do progresso : a universidade administrada. In: DESCAMINHOS da educação pós-42. São Paulo : Brasiliense, 1980. p. 42.

CAPÍTULO IV

INDICAÇÕES PARA SUPERAÇÃO DO CONFRONTO CONTEÚDO-FORMA

1 *A Prática Social na Escola*

Qual o significado da prática social nas metodologias de ensino em termos da superação do confronto conteúdo-forma? É esta a questão fundamental que nos propomos responder neste último capítulo.

Toda a temática até aqui elaborada constitui uma tentativa de reconfiguração dos problemas metodológicos de ensino como objeto de estudo, numa perspectiva de explicação do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Trata-se agora, portanto, de fazermos uma articulação de todas essas idéias, de forma a explicitar seu ponto de referência que se nos apresenta como sendo a Prática Social. Isso porque a prática social, traduzida para o âmbito escolar-pedagógico, pressupõe o reconhecimento das relações entre educação e sociedade.

A explicação dessas relações, muito recentemente, tem constituído questão polêmica entre diferentes autores. Parece-nos que essa questão se tornou polêmica, essencialmente, por colocar em discussão a própria conceituação da relação educação e sociedade.

Nesse sentido ganha especial destaque o livro organizado por Tomaz T. da Silva,¹ **Trabalho, Educação e Prática So-**

cial, editado em 1991. O livro reúne ensaios clássicos como os de Thompson, Marse, Gramsci e Manacorda; também outros novos como os de Mariano Enguita, Miguel G. Arroyo e Gaudêncio Frigotto. O que de maior contribuição nos trouxe essa obra para o presente estudo é repensar a relação trabalho-educação, envolvendo as restrições e determinações da organização do trabalho na sociedade capitalista, o que em última instância significaria a Prática Social e, nesta, a Prática Educacional.

Como afirma Tomaz T. da Silva,

Esta é uma perspectiva radicalmente diferente daquela que propõe primordialmente modificar a organização e o currículo escolar com vistas a uma idealizada modificação da organização capitalista do trabalho.²

Incorporamos, portanto, na continuação deste trabalho, essa linha de pensamento como uma vertente significativa da pedagogia crítica. E a esse respeito retomamos as palavras do referido autor:

As teorias críticas da educação não têm nenhuma descrição ou análise das formas pelas quais o conhecimento que é importante para a produção econômica é produzido e distribuído. Embora o conhecimento tenha sido, reconhecidamente incorporado pelo capital como uma força produtiva, desenvolvida e manipulada como um de seus principais elementos no processo de valorização e acumulação, esse fato tem sido amplamente ignorado pelas teorias marxistas da relação entre educação e sociedade.³

Fica explicitada assim a crítica a uma linha de análise das relações entre conhecimento e produção, que superestima o papel das instituições educacionais como as únicas distribuidoras do conhecimento.

Mas vale também considerar o seu oposto, ou seja:

(...) as análises do processo de trabalho capitalista têm amplamente ignorado o papel da educação e das escolas ou têm sido incapazes de ver o que fazer com ele. Poder-se-ia fazer de tais análises uma crítica paralela àquela que eu fiz das teorias da educação. Elas tratam do conhecimento incorporado nas pessoas, na maquinaria e no know-how envolvidos na produção como se a educação não tivesse nada a ver com isso. A suposição paralela é a de que todo conhecimento que realmente importa é gerado e "transmitido" no contexto da produção.⁴

O autor sugere ainda que na conceitualização da relação educação-sociedade se integrem esses dois tipos de abordagens, que poderiam ser expressos fundamentalmente através dos seguintes aspectos:

- . os conceitos de qualificação e desqualificação do trabalhador;
- . o circuito produção-apropriação-distribuição-consumo do conhecimento técnico.

Tais aspectos podem aparentemente apresentar-se distintos, mas na sua explicação possuem interligações, mesmo a partir do conceito de qualificação-desqualificação, como se apresenta a seguir:

A qualificação-desqualificação insere-se em processos contraditórios e políticos. A relação entre capital, trabalho, a produção fabril, a organização científica do trabalho não são fatos técnicos que obedecem a leis mecânicas, eles se dão em relações sociais e políticas dinâmicas, históricas. O próprio processo produtivo impõe limites a esse mecanismo de desqualificação da maioria e hiperqualificação da minoria, não só porque se dá uma permanente resistência a desqualificação, mas porque o movimento de valorização do capital, acumulação, e produção de excedente põem limites a essa desqualificação.⁵

Assim sendo, destacamos os aspectos formadores positivos inerentes às relações de trabalho na sociedade capitalis-

ta e, como decorrência, o trabalho como princípio educativo. É nesse contexto que podemos compreender a contradição entre aquelas teorias pedagógicas que explicam a dinâmica das relações sociais somente sob o aspecto político-pedagógico (escolacentrismo) e aquelas outras que chegam ao extremo de negar qualquer possibilidade de participação da educação escolar no processo de transformação das relações de produção.

A educação não pode ser vista apenas como processo de inculcação ideológica, totalmente desvinculada da **praxis** social. Se o conhecimento humano é circunstanciado porque produzido nas relações sociais de trabalho, deve também ser, através da escola, socialmente distribuído.

Vejamos a explicação a partir do entendimento da superestrutura nos termos clássicos da teoria de Marx: sobre as diferentes formas de propriedade, sobre as condições sociais de existência, ergue-se toda uma superestutura de sentimentos, ilusões e formas de pensar e visões de vida, distintos e formados peculiarmente. Toda classe social cria e forma esses elementos, a partir das suas bases materiais e das relações sociais que lhe correspondem.

Entendemos nessa afirmação que as peculiaridades se referem ao ponto de vista da classe e que as superestruturas se constroem a partir da infra-estrutura. A produção material (infra-estrutura) e a produção espiritual (superestrutura) influenciam-se, portanto, reciprocamente, mas vale notar que a superestrutura das idéias não é apenas um simples reflexo da infra-estrutura, pois tem sua autonomia. É nessas condições que as relações educação e sociedade podem ser compreendidas, porquanto a educação faz parte da superestrutura.⁶

Lembramos Gramsci, que faz distinção entre ciência e ideologia no sentido de que uma classe pode apropriar-se da ciência de outra classe sem aceitar necessariamente sua ideologia.

Assim, como a ciência e a tecnologia se originaram como forma de reação às relações de trabalho, pela própria apropriação do conhecimento pelo trabalhador nessas relações, a escola, como superestrutura e tendo autonomia relativa, pode articular esse tipo de conhecimento que é produzido nas relações de trabalho com a distribuição do conhecimento que lhe é próprio. Nesse ponto é que se pode entender que o conhecimento que a escola distribui não é necessariamente ideológico. Pelo contrário, se a ciência é histórica e socialmente construída, a apropriação e a socialização do saber científico na e pela escola se realizam nesse mesmo processo de relações de produção. Dessa forma, ampliam-se as relações da educação com a sociedade, não somente no sentido de participação da escola na divisão técnica do trabalho, mas também no sentido da divisão social do trabalho.

E aqui julgamos oportuna a seguinte observação:

O emprego da expressão "divisão técnica do trabalho" é corrente hoje em dia para designar a divisão do trabalho no interior da unidade produtiva, em oposição à divisão social do trabalho em ramos ou setores de atividades. Porém, nem Marx nem Engels fizeram uso explícito dela. Por razões de ordem prática, utilizamos essa expressão neste trabalho advertindo, entretanto, que não se trata da idéia de uma divisão do trabalho puramente técnico, mas sim de modos de organização do processo de trabalho postos em prática num dado terreno em que relações sociais determinadas se estabelecem.⁷

Fazemos nossas as palavras do autor, porque é com esse significado de divisão social do trabalho que podemos explicar as relações sociais na escola a partir do processo de trabalho.

Enguita⁸ demonstra, do ponto de vista histórico, que as diferentes instituições sociais sempre mantiveram sua participação no processo de integração das pessoas nas relações sociais. Dentre elas, a família e a escola. O que queremos sublinhar é que nessa evolução histórica a escola foi assumindo formas de interiorização, nela mesma, das relações sociais. Ou seja, na escola existe um processo de aprendizagem das relações sociais, não apenas no sentido do conteúdo do currículo escolar, através de suas disciplinas, mas

Lo que aquí queremos sugerir, no obstante, es que el verdadero aprendizaje de las relaciones sociales de producción no se lleva a efecto por la vía de estos mensajes recibidos con mayor o menor credulidad, sino a través de una serie de prácticas, rituales, formas de interacción entre alumnos y con los profesores, modos de relacionarse con los objetos etc, en definitiva, a través de unas relaciones sociales imperantes en la escuela que prefiguran las relaciones sociales del mundo de la producción. Lo que el contenido del curriculum hace es dar sentido a esta serie de prácticas.⁹

Difere, assim, esse tipo de interpretação dos conteúdos curriculares daquela do geralmente denominado "currículo oculto", que reconhece a relação educação e sociedade, mas restringe essa relação aos termos de intercâmbio da escola com a sociedade. Ao contrário dessa visão funcionalista da escola, a visão do conteúdo do currículo que Enguita apresenta tem como núcleo do processo educativo as próprias relações sociais. Assim se refere o autor:

Nuestro interés se centra en las relaciones sociales de los alumnos y estudiantes -, por ejemplo en las de los enseñantes o las autoridades académicas - y esto quiere decir las relaciones que mantienen entre sí, con los enseñantes, con el establecimiento escolar en su conjunto, con los materiales escolares - el espacio, los objetos - con el conocimiento escolar y con la institución educativa en general.¹⁰

Dessa forma confirma-se que a relação pedagógica que ocorre na escola é uma relação social. E, assim sendo, tanto o aluno como o professor são sujeitos e objetos do processo. Ora, se o trabalho educativo é de natureza não-material, também o produto desse trabalho é inseparável do ato de produção. Por outro lado, se as relações sociais perpassam todo o trabalho educativo num plano não-material enquanto espaço específico da relação pedagógica, também não se pode dissociar desta as formas materiais de formação humana.

Para as metodologias de ensino tal conclusão é relevante. Trata-se de explicitar o saber como matéria-prima do processo educativo, tanto na escola como no trabalho.

Retomamos aqui a idéia da presença da produção do conhecimento nas relações de produção do sistema capitalista, pelo trabalhador, não só no sentido de resistência mas também de compreensão da positividade educativa do processo de trabalho na sociedade moderna.

O que se quer argumentar é que não se pode concluir, como o quer Paro,¹¹ que nas formas materiais de produção a natureza do saber seja meramente instrumental, enquanto na produção pedagógica passa a ser a matéria-prima do processo. Ao contrário, o saber como instrumento e como matéria-prima está presente tanto nas relações materiais de produção como nas relações pedagógicas, não-materiais. Somente dessa forma se pode superar a visão mecanicista de subordinação do trabalho ao capital, como também da perspectiva essencialista do ser humano contida na teoria tradicional da educação, que tem uma percepção a-histórica do homem e de suas relações.¹²

Retomando, então, o raciocínio anterior, o espaço pedagógico não pode ser definido pela separação entre o saber en-

quanto matéria-prima próprio da escola e o saber instrumental próprio da "fábrica". Ao contrário, concebemos a escola como o espaço das relações pedagógicas específicas porque formais e institucionalizadas, no qual também estão presentes as relações sociais.

Mais uma vez, portanto, a prática social constitui pressuposto na concepção da educação escolar. É nessa perspectiva que as metodologias de ensino se situam como elemento da relação pedagógica e como superação do confronto conteúdo-forma no ensino. Pois, como argumentamos anteriormente, os conteúdos de ensino são considerados como aprendizagem das relações sociais. Dessa forma, recupera-se o significado das metodologias de ensino subjacentes ao modo de distribuição dos conhecimentos através dos conteúdos de ensino.

É nesse contexto que podemos entender o que propunha Snyders: "É no saber ensinado que se joga o verdadeiro destino das pedagogias" ¹³.

Mas só se pode entender esse tipo de proposta pedagógica que deu origem à tendência "histórico-crítica dos conteúdos", como reação às pedagogias não-diretivas. Mais importante, talvez, no pensamento de Snyders, é salientarmos toda sua defesa da pedagogia progressista que propõe um comprometimento da escola com a realidade social. E a esse respeito faz a seguinte consideração:

Na verdade é com as suas experiências pessoais que o aluno constrói a síntese - experiências reais, conservadas e ao mesmo tempo ultrapassadas. Em vez de pontos de paragem, elas tornam-se as linhas organizadoras de um conjunto.¹⁴

Observamos, portanto, que o conteúdo de ensino como saber ensinado se completa através de experiência concreta do

aluno. Nesses termos, estabelece-se o critério de equilíbrio das relações entre conteúdo e forma nas metodologias de ensino. Tal critério, articulado à prática docente, é o que apresentaremos a seguir.

2 A Prática Docente e as Metodologias de Ensino

Apresentar alguns indicadores para a superação do confronto entre conteúdo e forma nas metodologias de ensino é do que trata este capítulo. Desde a introdução deste estudo, em que contextualizamos a problemática da tese, até a análise da experiência concreta na formação de professores, parece-nos ficar explícita a crítica das metodologias como instrumentação técnica. Portanto os métodos e as técnicas de ensino são remetidos a um campo conceitual mais amplo, no qual procuramos a superação da técnica como fundamento e configuração exclusiva da prática docente.

A técnica é pedagogicamente valiosa enquanto articulada a um método: este, por sua vez, constitui o meio pelo qual se manifesta uma teoria ou doutrina de fundamentação da educação e do ensino, a reflexão que explicita a relação teoria-prática, orientando a interpretação que se faz da realidade educacional; configura a metodologia de ensino. Esta, por conseguinte, concretiza, ao nível de um conhecimento operativo, os fundamentos científicos e filosóficos que estruturam a especificidade epistemológica das áreas de conhecimento e, por isso, possibilitam a cada uma dessas áreas um significado diferenciado no contexto sócio-político. Implícita está nessa argumentação a crítica da redução

das metodologias de ensino às técnicas de ensino, operacionalizadas com uma definição empírica precisa.

O reducionismo é aqui entendido como a explicação dos fenômenos na sua essência e submetidos a uma lei geral. Seu princípio é abstrato porque a mutabilidade de qualquer fenômeno torna-se impossível, posto que não considera os vínculos com a realidade concreta.¹⁵

Nesse mesmo sentido é que se pode ampliar o significado do conteúdo como um elemento estruturante das metodologias de ensino. Ou seja, não é o conteúdo de ensino, como forma de apropriação do saber na escola, que garante a superação do confronto entre conteúdo e forma, mas o próprio conteúdo da relação pedagógica, enquanto relação social.

A apropriação do saber através dos conteúdos ensinados pode também, pela forma que assume, tornar-se uma negação do conhecimento da realidade. É, portanto, nesse ponto de encontro entre conteúdo e forma que contraditoriamente eles podem integrar-se. O sentido dessa integração é retirado daqueles aspectos fundamentais da pedagogia dos conteúdos.

Faz-se oportuno observar que "quando a pedagogia é teoria da prática para a prática, de um lado está incluída dialeticamente através do educador no próprio processo prático da educação, e de outro é dialeticamente co-determinante para este processo prático"¹⁶.

A premissa fundamental é a de que a educação enquanto prática social é produto e produtora das várias determinações sociais. A escola como instituição social em qualquer um dos níveis veicula o conhecimento de forma a validá-lo em confronto com a realidade daquele que aprende. A ação pedagógica passa a ser intencionada e desenvolvida como uma atividade teórico-práti-

ca, de caráter político-social, porque, na sua função de possibilitar ao aluno a apropriação do saber, leva em conta tanto a concretização do aluno como do conhecimento que é apropriado por ele; a ciência como conhecimento social é historicamente construída: assim também o aluno, como participante do processo pela sua prática social.

É, pois, aqui que se apresenta novamente a produção e apropriação do saber na escola. Esta, de modo específico, trata da apropriação do saber e em parte de sua socialização. Porém a socialização do saber que a escola realiza passa pela produção do conhecimento acumulado socialmente, não de forma monolítica e individual, mas enquanto **praxis** coletiva em direção a um projeto coletivo que transforme as circunstâncias da escola, da fábrica em algo mais humano, onde os homens se reconheçam como homens.

O próprio Marx faz alusão ao processo educativo enquanto **praxis** coletiva, acentuando a questão da transformação das circunstâncias:

Se o homem obteve do mundo sensível e da experiência sobre o mundo sensível todo o conhecimento, sensação etc., convém conseqüentemente organizar o mundo empírico de tal maneira que o homem assimile quanto encontrar nele de verdadeiramente humano; que o próprio homem se reconheça como homem ... Se o homem é formado pelas circunstâncias, devem ser formadas humanamente as circunstâncias.¹⁷

Podemos voltar, então, àquela tese antes apresentada, de que a natureza do conhecimento das diferentes áreas da ciência na escola é a mesma da produção científica. O que as diferencia é o método. Portanto a dicotomia entre ciência e saber, do ponto de vista das metodologias de ensino, enquanto processos sociais, se anula. A educação, constituindo uma ação intencional

que a escola assume como seu trabalho, se desenvolve num plano abstrato mas sempre com referência à realidade, posto que o processo de conhecimento científico é construído histórica e socialmente.

Portanto a docência, como identidade profissional do professor, não trata o ensino apenas como transmissão e assimilação do conhecimento, mas faz do conhecimento instrumento de explicação da realidade.

A formação profissional do professor há que partir do princípio da mediação das decisões metodológicas entre a estrutura das matérias de ensino, a visão global da educação e do ensino e as reais condições de aprendizagem por parte do aluno. Daí que a formação pedagógica do professor deva voltar-se metodologicamente para a superação das dicotomias entre forma e conteúdo, teoria e prática, ensino e pesquisa. Caso contrário, o professor corre sério risco de incorporar ao seu desempenho profissional um esquema de decisões metodológicas fracionadas, arbitrárias e descontextualizadas.

É nesse contexto que as metodologias de ensino possuem a sua especificidade, que ultrapassa a mera demarcação dos limites de campos de conhecimento na estrutura curricular dos cursos de formação de professores, porque assumem sua significação de mediadoras do conhecimento científico e filosófico, tendo em vista a realidade educacional.

Assim sendo, as metodologias de ensino se estruturam além das vertentes das metodologias específicas de uma dada ciência e das ciências da educação - na própria prática pedagógica, como prática fundamentalmente social.

NOTAS

¹TADEU DA SILVA, Tomaz et alii. **Trabalho, educação e prática social** : por uma teoria da formação humana. Porto Alegre : Tomaz T. Silva (org.), 1991.

²TADEU DA SILVA, p. 9.

³TADEU DA SILVA, Produção, conhecimento e educação : qual é a conexão? In: _____. **Trabalho, educação e prática social**, p. 223.

⁴TADEU DA SILVA, nota 1, p. 224.

⁵ARROYO, Miguel. Revendo os vínculos entre trabalho e educação : elementos materiais da formação humana. In: TADEU DA SILVA, p. 209.

⁶Segundo MANACORDA, Mario Alighiero. **El principio educativo en Gramsci**. Salamanca (Espanha) : Ediciones Sigueme, 1977. Especialmente p. 164-166.

⁷NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber e produção em Marx e Engels**. São Paulo : Cortes Autores Associados, 1990. p. 121.

⁸ENGUITA, Mariano Fernandez. **Trabajo, escuela y ideología**. Cap. VII. El aprendizaje de las relaciones sociales de producción. Madrid : Ediciones Akal, 1985. p. 223-333.

⁹ENGUITA, p. 236-237.

¹⁰ENGUITA, nota 8, p. 252.

¹¹PARO, Vitor Henrique. Administração de escolas de 1º e 2º graus e a natureza do processo de produção pedagógica. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (4. : 1985). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 59, p. 27-31, nov. 1986.

¹²Cf. ARROYO, p. 167.

¹³SNYDERS, Georges. **Para onde vão as pedagogias não directivas?** Lisboa : Moraes Editores, 1978. p. 311.

¹⁴SNYDERS, Georges. **Pedagogia progressista**. Coimbra : Almedina, 1974. p. 202.

¹⁵Cf. KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1976. p. 27.

¹⁶KOWARSIK, Wolfdietrich S. **Pedagogia dialética**. São Paulo : Brasiliense, 1983. p. 53.

¹⁷MARX, Karl. **A sagrada família**. Buenos Aires : Ed. Claridad, 1971. p. 153.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A superação das concepções predominantes nas Metodologias de Ensino não foi tarefa fácil, pois exigiu profunda reflexão sobre toda a complexidade do ato pedagógico. No entanto, se na prática da pesquisa foi difícil considerar a ampla gama de contradições, relações e interdependências do objeto de estudo, é possível, em termos conceituais sistematizar algumas posições. Servirão elas, no mínimo, para dar conta de um trabalho acadêmico que pretendeu buscar os reais determinantes da problemática das metodologias de ensino. De alguma forma, essa sistematização de posições constitui ponto de referência para a continuidade das discussões acerca das tão necessárias mudanças do trabalho pedagógico como mediatizador das transformações das relações humanas. É nesse sentido que estas considerações são apresentadas.

Em primeiro lugar, consideramos que a dialética, como opção metodológica do presente estudo, é que nos abriu perspectivas para a superação dos reducionismos conceituais das metodologias de ensino e das teorias educacionais reprodutivistas. Dessa forma, foi possível estabelecer os nexos entre a especificidade das metodologias de ensino e das relações entre educação e sociedade. Temas diferentes mas não desarticulados porque dialeticamente pensados. Se na **démarche** esse pensamento não se desenvolveu em toda sua plenitude, pelo menos consistiu num elemento de defesa contra as armadilhas do positivismo.

Outra consideração se refere à especificidade das metodologias de ensino que por sua natureza pertencem à Pedagogia como área de aplicação das ciências da educação. Há que partir, portanto, da concepção de Pedagogia, que comporta nela mesma a relação teoria-prática. A relação dialética entre teoria e prática presente na Pedagogia não exclui suas bases nas ciências da educação, mas também, e inversamente, não pode fundamentar-se exclusivamente nelas, pois está vinculada à prática educacional enquanto prática social. E, assim sendo, a Pedagogia não é possível sem uma doutrina geral do homem e da sociedade. Isso significa a proposição de uma teoria pedagógica articulada com a ação pedagógica. Em última análise, a Pedagogia constitui a forma e o método educacional de reintegração do homem nas relações sociais. É nesse quadro, então, que a especificidade das metodologias de ensino se realiza. Estas têm como vertentes também as ciências da educação e a prática sócio-pedagógica, mas relacionadas diretamente com um determinado ramo das ciências.

Sempre argumentamos neste estudo que as metodologias científicas especiais e as suas respectivas metodologias de ensino estão em função do método filosófico de conhecimento que as direciona. Nesse caso, se as diferentes metodologias de ensino se encontram na forma metodológica geral de apreender uma concepção de mundo e sociedade, a sua especificidade se realiza nessa mesma medida, ou seja, a partir das diferentes óticas das áreas do conhecimento científico. Em termos bem objetivos, sem querer incorrer no erro do imediatismo mas tendo em vista o papel das metodologias de ensino na formação de professores, podemos concluir que

as metodologias de ensino não podem se apresentar de modo generalista, do tipo Metodologia do Ensino Superior, Metodologia do Ensino de 1º Grau, Metodologia do Ensino de 2º Grau.

Essa forma de organização curricular não apresenta nenhuma indicação das bases filosóficas, conceituais e metodológico-científicas que a sustentem.

A permanência desse tipo de classificação das metodologias de ensino evidencia todo o legado tecnoburocrático nas propostas curriculares dos cursos de formação de professores. Há que relembrar o que apresentamos nos capítulos II e III. Talvez, e com toda cautela nas generalizações, esse fato esteja ocorrendo pelos próprios impasses teóricos e práticos da educação brasileira, no atual momento histórico.

Ainda nestas considerações finais, outro aspecto se apresenta: é o que se refere ao aluno como um dos agentes pedagógicos. Se a ênfase no curso deste trabalho não recai diretamente sobre ele, implicitamente esteve contida nas premissas das metodologias de ensino, dentre elas a ampliação do conceito de ensino: o ensino que se realiza dentro do espaço específico da sala de aula e que se caracteriza por uma relação pedagógica entre professor e aluno. No processo de ensino a assimetria da relação professor-aluno pode ser superada na medida em que o trabalho pedagógico está comprometido com a **praxis** cultural, coletiva. Assim, tanto do ponto de vista do professor como do aluno, a relação pedagógica se transforma no trabalho pedagógico, naquele mesmo sentido pleno do conceito de trabalho: o de que ele se insere no ensino como conteúdo e método. Essa é a dimensão que assume uma pedagogia crítica, que tem como ponto de partida o aluno concreto e, acrescente-se, também o professor.

E por falar em teoria e prática, não podemos deixar de considerar que o presente estudo, como bem esclarecemos na sua parte introdutória, não teve como objetivo apresentar proposta de Metodologias de Ensino de ordem prática, com vistas a uma

aplicação imediata, em cursos de formação de professores. Ratificamos aqui a idéia que nos propusemos desde o início, qual seja, a de apresentar uma alternativa teórica epistemológica e historicamente situada, que considera a complexidade dos múltiplos elementos presentes na estruturação das Metodologias de Ensino. Assim sendo, não cabe no presente estudo qualquer esquema formal, pré-fixado. Mas, a partir do que se entende pela relação teoria-prática, buscaremos soluções para uma atuação profissional concreta e cotidiana do professor, que visa mudanças da ação pedagógica, tanto técnica como politicamente necessárias para as transformações educacionais e sociais.

O sentido é o de que "criar uma nova cultura não significa fazer, individualmente, descobertas originais; significa também e especialmente, difundir criticamente, verdades já descobertas, ou seja, socializá-las e as fazer base para ações vitais" (Gramsci).

BIBLIOGRAFIA

- 1 ABRANISEK, André Ambrósio. **O mito da ciência moderna.** São Paulo : Cortez, 1981.
- 2 APPLE, Michael. **Educação e poder.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.
- 3 ARROYO, Miguel G. Revendo os vínculos entre trabalho e educação : elementos materiais da formação humana. In: TADEU DA SILVA, Tomaz (org.). **Trabalho, educação e prática social.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.
- 4 BENTO JUNIOR, P. A educação depois de 1968, ou cem anos de ilusão. In: DESCAMINHOS da educação pós-68. São Paulo : Brasiliense, 1980.
- 5 BERGER, Manfredo. **Educação e dependência.** Porto Alegre : Difel, 1976.
- 6 BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista.** Rio de Janeiro : Zahar, 1981.
- 7 CAMPOS, Celina L.M. **Atividades de ensino para aquisição do conhecimento matemático : uma proposta metodológica.** Curitiba, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná.
- 8 CARDOSO DE MELLO, João Manuel. **Capitalismo tardio.** São Paulo : Brasiliense, 1988.
- 9 CHAUFÍ, Marilena de Souza. Ventos do progresso : a universidade administrada. In: DESCAMINHOS da educação pós-68. São Paulo : Brasiliense, 1980.
- 10 CORIAT, Benjamin. **A revolução dos robôs : o impacto socioeconômico da automação.** São Paulo : Busca Vida, 1988.
- 11 CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade reformada.** Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1988.
- 12 DE PALMA, Armando. A organização capitalista do trabalho. In: DIVISÃO capitalista do trabalho. Lisboa : Iniciação Editoriais, 1976.
- 13 ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.
- 14 _____. **Trabajo, escuela y ideología.** Madrid : Ediciones Akal, 1985.
- 15 FAZENDA, Ivani. **Educação no Brasil - anos 60 : o pacto do silêncio.** São Paulo : Loyola, 1985.
- 16 FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade.** São Paulo : Cortez e Moraes, 1979.

- 17 FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, educação e tecnologia. In: TADEU DA SILVA, Tomaz (org.). **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.
- 18 GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação** : um estudo introdutório. São Paulo : Cortez Autores Associados, 1987.
- 19 GAMBOA, Sílvio A.S. A dialética em pesquisa da educação : elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo : Cortez, 1989.
- 20 GERMANO, José W. **Revista Educação e Sociedade**, v. 6, 1980.
- 21 GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1989.
- 22 _____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, [s.d.].
- 23 HOLANDA, Aurélio B. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, [s.d.].
- 24 KAUFMANN, Feliz. **Metodologia das ciências sociais**. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1977.
- 25 KOPNIN, P.V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1978.
- 26 KOWARSIK, Wolfdietrich S. **Pedagogia dialética**. São Paulo : Brasiliense, 1983.
- 27 KUENZER, A.; MACHADO, L.A. Pedagogia tecnicista. In: ESCOLA nova, tecnicismo e educação compensatória. São Paulo : Loyola, 1982.
- 28 LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública**. São Paulo : Loyola, 1984.
- 29 LIMOEIRO, Miriam. Do abstrato para o concreto pensado. (Texto mimeografado.)
- 30 LOWY, Michael. **Método dialético e teoria política**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1978.
- 31 MACHADO, Lucília de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo : Cortez, 1989.
- 32 MANACORDA, Mario Aliguieri. **El principio educativo en Gramsci**. Salamanca (España) : Ediciones Sigueme, 1977.
- 33 _____. **História da educação** : da Antigüidade aos nossos dias. São Paulo : Cortez, 1989.
- 34 _____. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo : Cortez Editora, 1991.
- 35 MARX, Karl. **A sagrada família**. Buenos Aires : Ed. Claridad, 1971.
- 36 _____. **O capital** : crítica da economia política. Livro 1, O processo de produção do capital. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1988. v. 1.
- 37 MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo : Ed. Moraes, 1983.
- 38 MELLO, Guiomar N. (org.). **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo : Loyola, [s.d.].

- 39 MORAES, Ignez N.; NADER, Alexandre A. A reformulação do curso de Pedagogia do Centro de Educação/UFPB. **Caderno CEDES**, n. 17, p. 67, 1986. [O profissional do ensino : debates sobre a sua formação.]
- 40 NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber e produção em Marx e Engels**. São Paulo : Cortez Autores Associados, 1990.
- 41 NORONHA, Olinda. Pesquisa participante : repondo questões teórico-metodológicas. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo : Cortez, 1989.
- 42 PARO, Vitor Henrique. Administração de escolas de 1º e 2º graus e a natureza do processo de produção pedagógica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 59, p. 27-31, nov. 1986.
- 43 RODRIGUES, Neidson. A proposta da Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais. **Revista ANDE**, v. 6, 1986.
- 44 ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil : 1930-1973**. Rio de Janeiro : Vozes, 1978.
- 45 ROSSI, Wagner Gonçalves. **Capitalismo e educação**. São Paulo : Moraes, 1980.
- 46 SAVIANI, Dermeval. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. **Caderno de Pesquisa**, n. 42, ago. 1982.
- 47 _____. **Educação : do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo : Cortez Editora Autores Associados, 1980. p. 120.
- 48 _____. **Escola e democracia**. São Paulo : Cortez, 1984.
- 49 _____. **Pedagogia histórico-crítica : primeiras aproximações**. São Paulo : Cortez, 1991.
- 50 SCHAFF, Adam. **História e verdade**. São Paulo : Martins Fontes, 1978.
- 51 SHEIBE, Ieda. **Pedagogia universitária e transformação social**. São Paulo, 1987. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- 52 SNYDERS, Georges. **Para onde vão as pedagogias não directivas?** Lisboa : Moraes Editores, 1978.
- 53 _____. **Correntes atuais da pedagogia**. Lisboa : Livros Horizonte, 1984.
- 54 _____. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa : Moraes, 1981.
- 55 _____. **Pedagogia progressista**. Coimbra : Almedina, 1974.
- 56 TADEU DA SILVA, Tomas (org.). **Trabalho, educação e prática social : por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.
- 57 THIOLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo : Polis, 1982.
- 58 TRIGUEIRO, Dermeval M. (coord.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1985.
- 59 VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da praxis**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1977.

- 60 VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência.** São Paulo : Paz e Terra, 1979.
- 61 WACHOWICZ, Lilian A. **O método dialético em didática.** Curitiba, 1988. Tese (Professor Titular do Ensino Superior) - Departamento de Métodos e Técnicas da Educação, Universidade Federal do Paraná.

8

ANEXO

Curitiba, abril de 1991.

Prezado Colega:

Como é do seu conhecimento, estou realizando o Curso de Doutorado em Educação - Área de Metodologia de Ensino, na UNICAMP. Os créditos das disciplinas teóricas já foram concluídos e atualmente estou na fase de elaboração da tese. O tema que estamos desenvolvendo é a questão da relação conteúdo-forma nas metodologias de ensino.

Durante o processo de investigação evidenciou-se a necessidade de pesquisa de campo, tendo em vista a minha opção teórico-metodológica.

Mesmo reconhecendo suas limitações de tempo por força de suas inúmeras atividades, solicito encarecidamente a sua colaboração no sentido de responder ao questionário que ora lhe estou enviando. Enfatizo a importância de suas respostas a todas as questões.

Acrescento ainda que me disponho, em momento oportuno, a apresentar ao Departamento os resultados da pesquisa.

Peço a gentileza de devolver as respostas ao questionário com a máxima brevidade na Secretaria do DMTE.

Sinceramente obrigada,

(a) Marisa Fernandes Nunes.

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DO DMTE/UFPR

1. QUAL SUA ÁREA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL?
Curso de licenciatura/bacharelado e subsequentes, tais como: especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado. Especifique qual o curso e onde foi realizado.
2. QUAL SUA ÁREA BÁSICA DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL?
Considere suas atividades profissionais como um todo, sempre enfatizando o campo de conhecimento específico em que atua.
3. NO DMTE, QUAIS AS DISCIPLINAS QUE VOCÊ JÁ MINISTROU OU ESTÁ MINISTRANDO?
4. MESMO QUE VOCÊ NÃO ESTEJA FORMALMENTE LIGADO À DISCIPLINA, QUAL O SEU CONCEITO SOBRE METODOLOGIA DE ENSINO?
5. VOCÊ RECONHECE A RELAÇÃO ENTRE METODOLOGIAS CIENTÍFICAS ESPECIAIS DE UM CAMPO DE CONHECIMENTO E METODOLOGIAS DE ENSINO? DE QUE FORMA?
6. COM ALGUMAS ALTERAÇÕES, A EMENTA COMUM DAS METODOLOGIAS DE ENSINO NO DMTE É: "DIFERENTES ENFOQUES DAS CIÊNCIAS E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO EDUCATIVO. ANÁLISE DA SITUAÇÃO DO ENSINO DESTA CIÊNCIA E A REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA. ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS E ELEMENTOS DIDÁTICOS NO ENSINO DA CIÊNCIA. TREINAMENTO DE HABILIDADES DE ENSINO E CONSTRUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO".
Face a essa ementa, que temas ou conteúdos você desenvolveria na disciplina Metodologia de Ensino?
7. ALÉM DAS QUESTÕES ANTERIORES, QUE COMENTÁRIOS GOSTARIA DE ACRESCENTAR?