

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO - UNI-RIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU
CURSO: FORMAÇÃO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

**METODOLOGIA DE ENSINO: PARA ALÉM DA
PERSPECTIVA TÉCNICO-INSTRUMENTAL**

Marta Helena Nenice Cardim

Rio de Janeiro
Dezembro, 1998

**Metodologia de ensino: para além da
perspectiva técnico-instrumental**

por

Marta Helena Nenice Cardim

**Professora-Orientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho
Doutora em Educação pela UFRJ**

**Monografia apresentada ao Curso
de Pós-Graduação Lato Sensu
da Universidade do Rio de Janeiro
Formação de Docentes Universitários**

**À memória de Paulo Freire,
educador otimista e ético,
que nunca abandonou seus sonhos e utopias.**

**Aos profissionais da educação que,
apesar das adversidades,
continuam educando e se educando.**

Agradecimentos

**à professora Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho,
orientadora e amiga,
pela seriedade e profissionalismo.**

**à professora Martha Alkimin,
que me mostrou como aliar, em sala de aula,
competência intelectual e afetividade.**

**Ao meu grande amigo Francisco (Chico) Carlos Gomes,
companheiro de andanças e livrarias.
Que a nossa amizade seja eterna.**

**à Secretária de Educação de Quissamã,
Francisca Celina (France) Moreira da Silva Barcelos,
que me ajudou a ir e vir.**

**à José da Penha,
pela paciência e profissionalismo.**

**ao meu eterno mestre, Ângelo Mário do Prado Pessanha,
que continua acreditando no meu trabalho.**

**à professora Neuza Bahú,
exemplo de seriedade e dedicação à educação.**

SUMÁRIO

Introdução	1
Primeira Parte - Situando o problema	6
Segunda Parte - As teorias da educação e a função social da escola	9
Capítulo I - As teorias funcionalistas (ou não-críticas) e o mito da neutralidade	11
1. A pedagogia tradicional e o método tradicional.....	12
2. A pedagogia escolanovista e os métodos ativos	16
3. A pedagogia tecnicista e sua influência na educação.....	22
3.1. A abordagem técnico-instrumental da metodologia.....	26
Capítulo II - As teorias crítico-reprodutivistas e o fatalismo pedagógico	30
Capítulo III - As teorias críticas: novas perspectivas de análise da educação	37
Considerações finais	51

INTRODUÇÃO

A idéia de fazer um estudo sobre as questões que envolvem o tema METODOLOGIA DE ENSINO surgiu em função das atividades que tenho desenvolvido nos últimos 11 anos: o trabalho com a disciplina Didática nos cursos de Pedagogia e Letras da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Macaé, cuja clientela é constituída, na sua maioria, por professores das séries iniciais do ensino fundamental, e a coordenação pedagógica dos professores de 5^o à 8^a séries, na Secretaria Municipal de Educação de Macaé.

No contato diário com esses profissionais percebemos que os dois grupos, apesar de terem passado por uma formação pedagógica, seja no ensino médio ou no ensino superior, não têm clareza sobre a metodologia que utilizam em sala de aula. Observamos também que a maioria atribui pouca ou nenhuma importância às disciplinas pedagógicas estudadas no seus cursos de formação - principalmente à Didática, onde a questão da metodologia é abordada, chegando a questionar a sua permanência nos currículos.

Pudemos também constatar que, embora as pesquisas e produções na área de metodologia tenham avançado nas últimas décadas, os cursos de formação de professores, com raras exceções, têm tratado esta temática de forma parcial, o que pouco contribui para que o professor faça uma opção metodológica consciente.

Considerando a sala de aula o local por excelência onde “as coisas acontecem” na educação, acreditamos que esta opção metodológica irá interferir no resultado do trabalho do professor. O nosso problema é, portanto, a questão do método enquanto meio de apropriação do conhecimento e suas implicações na formação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Não queremos advogar, com isso, que as causas do fracasso escolar estão relacionadas somente à forma como o professor atua no cotidiano das escolas. Estaríamos, se assim o fizéssemos, imputando ao professor uma responsabilidade que não é só sua. Sabemos que esse fracasso envolve também, e principalmente, as relações de poder existentes entre o Estado, a escola e a sociedade, que podem ser compreendidas a partir de duas perspectivas: a primeira pressupõe uma análise das políticas educacionais implementadas no Brasil por meio de um novo padrão de desenvolvimento - o neoliberalismo. Ou seja, para compreendermos a situação (caótica) das nossas escolas, principalmente as públicas, seria preciso antes compreender as estratégias que o projeto neoliberal tem reservadas para a educação, principalmente no que se refere a sua redefinição em termos de mercado e também a sua negação enquanto direito social. Esta perspectiva nos remete não só a questão do acesso, mas também da permanência das crianças na escola, isto é, a garantia de uma educação de qualidade à todos.

Uma outra perspectiva de análise, que não está dissociada da primeira, privilegia a ação dos sujeitos no interior da escola. Longe de serem considerados agentes passivos

diante da estrutura, esses sujeitos participam da construção da escola - compreendida enquanto espaço sócio-cultural - cotidianamente, a partir de uma complexa trama de relações que incluem alianças e conflitos, aceitação de normas e elaboração de estratégias individuais e coletivas de resistência, transgressões e negociações. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais. Isto significa que, apesar das determinações macrossociais, é possível pensar a escola como um lugar privilegiado de luta pela democratização, socialização e produção do conhecimento. Um lugar que precisa ser ocupado por práticas educacionais e sociais alternativas.

É dentro desta perspectiva microsocial que pretendemos situar o nosso objeto de investigação. Considerando o professor como um dos sujeitos sociais pertencentes à escola, acreditamos que o seu “fazer pedagógico” interfere, de alguma maneira, na qualidade - inclusive política - da educação que a escola oferece àqueles que a ela têm acesso. Apesar das interferências das políticas públicas na definição de programas e projetos educacionais, existe uma especificidade neste “fazer” que confere ao professor uma “relativa autonomia”.

E, dentre os elementos que constituem este “fazer pedagógico”, nos interessa investigar a questão da metodologia de ensino. A princípio, consideramos que a opção por uma determinada metodologia de ensino se faz a partir da conjugação de dois fatores: os referenciais “teóricos” que são apresentados aos professores nos seus cursos de formação,

já que esta é uma temática que faz parte do programa das chamadas disciplinas pedagógicas do currículo, e as experiências vivenciadas no seu dia-a-dia em sala de aula, ou seja, os seus saberes de experiência.

O que pretendemos com este trabalho é abrir uma perspectiva de análise que possa interferir no tipo de abordagem que se tem feito sobre a metodologia de ensino nos cursos de formação de professores.

Na primeira parte do texto situaremos o problema, explicitando a importância e pertinência da metodologia no cotidiano do educador.

A segunda parte, que foi dividida em três capítulos, trata das teorias da educação e a função social que cada uma atribui à escola e ao educador. No capítulo I pretendemos discutir as teorias não-críticas e as pedagogias que delas se originaram: pedagogia tradicional, pedagogia escolanovista e pedagogia tecnicista. A nossa intenção é, a partir da análise da influência positivista nestas pedagogias, mostrar como cada uma delas trata a questão metodológica.

O capítulo II será dedicado aos teóricos crítico-reprodutivistas e ao impacto que esses autores causaram nos educadores na nossa história recente.

No capítulo III apresentaremos e discutiremos uma terceira posição, denominada “crítica” ou “histórico-crítica”. Dentre os vários autores que discutem a educação a partir desta perspectiva, optamos por fundamentar nosso trabalho no pensamento de ANTONIO GRAMSCI e PAULO FREIRE, tentando mapear as possíveis contribuições destes pensadores na construção de uma metodologia emancipatória.

Nas considerações finais retomaremos os principais pontos abordados no trabalho, esclarecendo o que entendemos por metodologia e método de ensino e apontando uma perspectiva de análise mais abrangente e crítica da questão metodológica.

PRIMEIRA PARTE

Situando o problema

A questão da metodologia de ensino tem ocupado, hoje, espaço significativo nas discussões sobre educação. Isto porque

“...a sala de aula, apesar das interferências da política administrativa e educacional, bem como da situação histórico-social do país, é vista como um dos últimos redutos onde ainda se pode trabalhar com educação hoje, dada a relativa autonomia do educador no encontro prolongado e sistemático com seus alunos.”(WACHOWICZ,1989:11).

O educador, ainda que sujeito a limitações e interferências, mantém um certo domínio sobre o seu método de trabalho, sobre a sua prática em sala de aula. A ele cabe decidir sobre o que e como ensinar; porque priorizar determinados conteúdos em detrimento a outros; como os alunos vão participar do processo de apropriação do saber e quais os meios que vão facilitar esta participação.

Negar esta “relativa autonomia” é imobilizar o educador, é destituí-lo de qualquer possibilidade de atuação crítica e transformadora. É sabido que, em alguns momentos, as dificuldades que enfrentamos - principalmente no que diz respeito ao autoritarismo dos que detêm o poder, nos colocam muito mais numa posição de resistência à ordem estabelecida.

Nesses momentos é preciso perceber a sala de aula como um espaço contraditório de avanços e recuos; é preciso, mais do que nunca, descobrir os espaços possíveis de atuação.

A busca por um método didático capaz de auxiliar o professor na sua tarefa de ensinar¹ não é uma preocupação recente. Comenius, já em 1632, demonstrava um grande interesse no assunto. Ele advogava que, se havia um método para conhecer, poderia haver também um método para ensinar. A partir desta constatação propõe, no seu livro “Didática Magna”, a criação de um método único capaz de ensinar tudo a todos. Um método capaz de dar a todos um mínimo comum e universal de escolarização padronizada e pública. (BUFFA,1993)

Entretanto, por trás desta preocupação com a universalização do ensino, esconde-se uma concepção elitista de educação. Comenius é um pensador da fase inicial do capitalismo e defende a mesma igualdade posta pelo liberalismo. Nas suas palavras fica evidenciada uma educação comum para todos até certo ponto:

“Devem ser enviados às escolas não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos, por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas (...). Assim, todos saberão para onde devem dirigir todos os atos e desejos da vida, por que caminhos devem andar, e de que modo cada um deve ocupar seu lugar.”(COMENIUS,1976:143)

¹ O termo ensinar não tem aqui o mesmo significado imputado pela chamada educação bancária. Compartilhamos do pensamento de Paulo Freire quando este afirma que “... ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE,1996:25).

Mais adiante, ao propor quatro diferentes tipos de escolas, sugere:

“... as escolas inferiores , a materna e a primária, exercitam a juventude de ambos os sexos; a escola de latim deve educar sobretudo, de modo perfeito, os adolescentes que aspiram às coisas mais altas que os trabalhos manuais; e as Academias devem formar os doutores e futuros condutores dos outros, para que, nem às escolas, nem às administrações públicas, faltem dirigentes competentes.”
(COMENIUS,1976:413)

O método, segundo Comenius, possibilitaria ensinar de modo fácil, sólido e rápido, sem perda de tempo e sem fadiga, com ordem e medida. A arte de ensinar, para ele, exigiria apenas repartição de tempo, das matérias, das escolas.

Esta abordagem universalista de Comenius não é suficiente para dar conta da complexidade que envolve o problema que ora discutimos. É preciso buscar nas teorias da educação que influenciaram e ainda influenciam o educador os referenciais necessários que nos permitirão analisar criticamente a metodologia de ensino.

SEGUNDA PARTE

As teorias da educação e a função social da escola

Como afirmamos anteriormente, para melhor entendermos a questão da metodologia de ensino, é preciso investigar os referenciais teóricos presentes nas teorias que tentam dar conta do fenômeno educativo. Isto porque as orientações metodológicas de cada uma delas irá variar em função desses referenciais.

Até a década de 80, as pesquisas e produções desta natureza foram marcadas por análises do tipo macrossociais (ou macro-estruturais) que buscavam explicitar o tipo de serviço que a escola, no contexto de uma sociedade classista, poderia oferecer à população. Em outras palavras, procuravam evidenciar o papel social que a escola desempenharia dentro da sociedade.

Esta via de análise está representada, na literatura educacional, pelas teorias não-críticas (ou funcionalistas) e pelas teorias crítico-reprodutivistas. Segundo DAYRELL,

“... essas abordagens, umas mais deterministas, outras evidenciando as necessárias mediações, expõem a força das macro-estruturas na determinação da instituição escolar. Em outras palavras, analisam os efeitos produzidos na escola pelas principais estruturas de relações sociais que caracterizam a sociedade capitalista, definindo a estrutura escolar e exercendo influências sobre o comportamento dos sujeitos sociais que ali atuam.” (DAYRELL, 1996:136)

A partir da década de 80 uma terceira posição, denominada crítica (ou histórico-crítica), passa a influenciar as produções teóricas e a prática pedagógica dos educadores. Sem desprezar os determinantes sociais do fenômeno educativo, as teorias histórico-críticas concebem a relação entre educação e sociedade de forma dialética, *“onde as contradições da escola são evidenciadas e entendidas no movimento histórico.”* (PENIN,1989:5)

Nos próximos capítulos explicitaremos como cada uma destas teorias (não-críticas, crítico-reprodutivistas e críticas) analisam as relações entre educação e sociedade, que funções atribuem a escola e suas influências na postura metodológica dos educadores.

CAPÍTULO I

As teorias funcionalistas (ou não-críticas) e o mito da neutralidade

Segundo Dermeval Saviani, as teorias não-críticas concebem a sociedade como *“essencialmente harmoniosa, tendendo a integração dos seus membros.”* (SAVIANI,1991:16). Os conflitos que dela emergem são acidentais, são desvios que devem se devidamente corrigidos. Caberia a escola, como instituição autônoma diante da estrutura e conjuntura social, atuar no sentido de corrigir estes desvios e restabelecer a ordem das coisas. Dentro deste contexto, a escola teria a função de adaptar os indivíduos aos valores e às normas vigentes na sociedade, *“evitando sua degradação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária”*. (SAVIANI,1991:16).

Este tipo de análise está fundamentada numa concepção positivista de ciência.

Segundo esta concepção,

“as ciências da sociedade, assim como as da natureza, devem limitar-se à observação e à explicação causal dos fenômenos, de forma objetiva, neutra, livre de julgamentos de valor ou ideologias, descartando previamente todas as prenoções e preconceitos.”(LÖWY, 1998:17)

Advogando a favor do discurso científico e opondo-se ao discurso ideológico, que pode distorcer a realidade, o positivismo não considera a força que os condicionantes histórico-sociais exercem sobre os homens e suas produções.

Desta forma, consideram *“...a escola e a educação que aí se realiza como relativamente neutras, diante da estrutura e conjuntura social ...”* (PENIN,1989:4), devendo o professor - assim como o cientista - manter uma atitude de distanciamento e neutralidade diante dos “fatos e das coisas”, bem como do conhecimento e do aluno, *“...para que ele não se envolva e não permita que sua subjetividade afete a objetividade das afirmações.”*(ROMÃO,1998:29).

Essa perspectiva não-crítica manifesta-se na educação a partir de três tendências pedagógicas: tradicional, escolanovista e tecnicista, cada qual com uma leitura diferente do processo educativo. Analisaremos, a seguir, as características predominantes em cada uma delas e os pressupostos que embasam o trabalho do professor em sala de aula.

1. A pedagogia tradicional e o método tradicional

A pedagogia tradicional exerceu e ainda exerce grande influência na prática pedagógica dos educadores. Segundo essa concepção, o principal objetivo da educação

deve ser a transmissão e perpetuação dos valores e conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade. SILVA reforça esta concepção ao afirmar que

"o compromisso básico da escola tradicional é com a cultura. Ela é, por excelência, o local de preservação cultural, onde se processa o acesso as grandes produções culturais da humanidade (modelos) e aos valores essenciais." (1986:85)

Desta forma, o educando só se realizará plenamente como pessoa através do saber, do conhecimento. E, para adquirir esse saber, é necessário a autoridade do professor, que deve ser um especialista e organizador dos conteúdos e procedimentos de ensino, com competência suficiente para guiar o processo educativo. O professor é, portanto, intermediário entre o aluno e os modelos existentes em todos os campos do saber. Sua função é delinear o caminho do conhecimento e fixar os limites disciplinares que possam garantir o percurso e o sucesso do aluno.

Mas, apesar de tomar para si a função de preservar e perpetuar os conteúdos culturais produzidos socialmente, a escola tradicional mantém-se, contraditoriamente, desvinculada do mundo, da vida, dos contextos e problemas sociais. Por acreditar que a educação, longe de ser um fator determinante de mudanças sociais, atua no sentido de manter e consolidar as estruturas de classes, a pedagogia tradicional acredita que a escola deve manter-se afastada da vida e dos juízos de valores, para que não corra o risco das distorções derivadas de idéias e interpretações subjetivas. Ao contrapor objetividade e

subjetividade, enfatizando a primazia da primeira sobre a segunda, constatamos a influência positivista nessa concepção de educação.

E como se dá a estruturação da prática docente à luz dessas orientações? De que forma a pedagogia tradicional vai garantir a realização plena de seus objetivos? Como afirmamos anteriormente, caberá ao professor a tarefa de ordenar e organizar o processo de ensino e isso se dará através da adoção de um método que privilegie a retenção e a memorização, que busquem a atenção, a concentração, o esforço e a disciplina: o método expositivo, idealizado por Herbart (1766-1841), considerado o inspirador da pedagogia conservadora. Da mesma forma que Comenius, Herbart também buscava um método único de ensino, que pudesse provocar a acumulação de idéias na mente do aluno. Desta forma, estabeleceu cinco passos didáticos que deveriam ser rigorosamente seguidos pelo professor: preparação, apresentação, assimilação, generalização e aplicação. Saviani assim descreve o ensino herbatiano:

“... o passo da preparação significa (...) a recordação da lição anterior, logo, do já conhecido; através do passo da apresentação, é colocado diante do aluno um novo conhecimento que lhe cabe assimilar; (...) a assimilação ocorre por comparação do novo com o velho; (...) o passo seguinte, o da generalização, significa que, se o aluno já assimilou o novo conhecimento, ele é capaz de identificar todos os fenômenos correspondentes ao conhecimento adquirido. O passo da aplicação (...) coincide (...) com as lições de casa. (...) Trata-se de verificar através de exemplos novos, não manipulados ainda pelo aluno, se ele (...) assimilou o que foi ensinado.” (SAVIANI, 1991:55)

Apesar das críticas feitas à pedagogia tradicional e ao método expositivo, que corresponde ao que comumente chamamos aula expositiva, este ainda é um procedimento amplamente utilizado nas nossas salas de aula.. Segundo LOPES,

“...a aula expositiva tem sido identificada como a mais tradicional das técnicas de ensino. Na educação brasileira sua utilização como meio de transmissão de conhecimentos na sala de aula aparece desde o plano pedagógico dos jesuitas, considerado como o marco inicial do ideário pedagógico nacional, até os mais recentes livros de didática.” (LOPES, in VEIGA, 1996:36)

Dentro desta perspectiva, a aprendizagem vai ocorrer através da transmissão-assimilação de conhecimentos, ou seja, aquele que sabe - o educador - transmite o saber àqueles que não sabem - os alunos. Libâneo denuncia o caráter conservador do método expositivo quando afirma que o ensino, na pedagogia tradicional, vai ser

“... entendido como repasse de idéias do professor para a cabeça do aluno; os alunos devem compreender o que o professor transmite, mas apenas com a finalidade de reproduzir a matéria transmitida. Com isso, a aprendizagem se torna mecânica, automática, associativa, não mobilizando a atividade mental, a reflexão e o pensamento independente e criativo dos alunos.” (LIBÂNEO, 1991:61)

Assim, podemos concluir que na perspectiva tradicional de educação os valores e também o conhecimento se apresentam como absolutos, eternos e imutáveis, devendo a educação consolidar e reforçar os processos de dominação presentes na sociedade, à

medida que seus mecanismos reproduzem e perpetuam os referenciais ideológicos dominantes e as relações sociais.

2. A pedagogia escolanovista e os métodos ativos

A partir da influência do movimento escolanovista, cujas manifestações mais significativas começam a ocorrer no início do século XX, articula-se uma nova visão do processo educativo, que busca descentrar o ensino do professor para centrá-lo no aluno, na existência, na vida. Atribuiu-se grande importância à atividade da criança, suas necessidades e, principalmente, seus interesses: todo aprendizado deve partir do interesse da criança, aquilo que não lhe interessa não deve ser ensinado.

Tal proposta está fundamentada numa visão existencialista de homem, contrária a posição essencialista que até então vigorava². Surge, então, uma preocupação crescente com as diferenças individuais. Se na pedagogia tradicional a educação era aplicada à criança em geral, esta nova proposta tenta evidenciar ao máximo a individualidade do ensino, baseado na crença de que todos os homens são diferentes.

² A pedagogia tradicional deriva de uma compreensão do homem marcada pela visão essencialista, ou seja, o homem é encarado como constituído por uma essência imutável, submetida a valores e dogmas tradicionais e eternos. Neste caso, a educação pouco ou nada pode fazer para alterar essa essência imutável e submissa.

Como consequência, a educação tende a ser individualizada, a fim de respeitar as diferenças individuais e a subjetividade de cada aluno. A questão central não é mais a transmissão de conteúdos, mas sim o aluno e o processo pelo qual ele aprende, que passa a ser considerado uma atividade de descoberta, uma auto-aprendizagem. Dentro desta nova concepção, ao professor caberia tão somente facilitar essa aprendizagem, tendo como ponto de partida a iniciativa e a espontaneidade daqueles que estudam. Entretanto, apesar de alguns teóricos escolanovistas oporem-se radicalmente a qualquer interferência do professor no processo de aprendizagem do aluno³,

“... admite-se que a organização do meio se estenda até uma certa programação de estudos, elaborada e orientada pelo professor, o que significa um nível de intervenção, contrariando em boa parte a tese escolanovista do não-dirigismo.” (SILVA, 1986:100)

Consequentemente, na medida em que a criança é o centro do processo educativo, torna-se irrelevante e desnecessária a referência aos “modelos” pedagógicos, conforme preconizava a educação tradicional. Snyders contrapõe-se a essa negação radical dos modelos proposta pelos escolanovistas, citando como exemplo o processo de aquisição da linguagem:

³ Podemos citar, como exemplo, a posição de Cousinet, “...o mais radical adepto do não-intervencionismo docente. (...) Para ele, o professor não tem o direito de despertar qualquer curiosidade ou interesse na criança; todo juízo e qualquer controle (pelo professor) deverão ser abolidos.” (SILVA, 1986:100)

"... talvez numa primeira fase todas as crianças aprendam a falar por um processo que se pode apresentar como desenvolvimento espontâneo. Mas desde que se trate de atingir uma certa riqueza de expressão verbal, começa a intervir uma orientação metódica, minuciosa que se apóia naturalmente sobre os modelos." (SNYDERS, 1974:99)

Esses dois fatores - o não-diretívismo e o desprezo pelos "modelos" - culminam num outro ponto de igual importância que merece ser aqui analisado: a indiferença da Escola Nova para com os conteúdos de ensino. Se a preocupação dos escolanovistas é com o processo de aquisição do saber, e não com o saber propriamente dito, qualquer conteúdo serve e não há porque reformulá-los. Essa redução dos conteúdos a uma matéria neutra denuncia a influência positivista na concepção de educação emanada da Escola Nova. Ao afirmarem que "qualquer conteúdo serve", seus adeptos parecem desconhecer que *"toda e qualquer atividade humana é perpassada pela ideologia"* (ROMÃO, 1998:27), incluindo-se aí o conhecimento que é produzido pela humanidade. Consequentemente, os conteúdos que perpassam a sala de aula estarão "contaminados" pelos valores e concepções de quem os produziu.

Diante dessas considerações nos parece difícil, para não dizer impossível, que a Escola Nova consiga concretizar um dos seus principais objetivos: construir uma sociedade democrática, harmoniosa e organizada, livre de qualquer preconceito. Se sua proposta está baseada na vida, na existência, e se essa existência é marcada por uma sociedade dividida em classes,

"... a escola - considerada como uma miniatura [dessa] sociedade porque reflete e reproduz (...) os princípios fundamentais da vida social - irá pressupor a identidade entre os valores do mundo adulto e os valores da criança e trabalhar, portanto, numa perspectiva de reprodução desses mesmos valores." (SILVA, 1986: 102)

E como essa nova forma de pensar a educação repercutiu nas questões relacionadas à metodologia de ensino? Que modificações ela provoca na organização do trabalho do professor em sala de aula? Primeiramente é preciso considerar que à Escola Nova não interessava uma reformulação de conteúdos, e sim uma reformulação metodológica. Desta forma, buscou inspiração nas idéias de John Dewey (1859-1952), escolanovista norte-americano que exerceu uma significativa influência na América Latina e, particularmente, no Brasil e que se opunha radicalmente a todas as orientações da Escola Tradicional. Segundo Libâneo,

"... Dewey e seus seguidores reagem à concepção herbatiana da educação pela instrução, advogando a educação pela ação. A escola não é uma preparação para a vida, é a própria vida. (...) Por isso, a atividade escolar deve centrar-se em situações de experiência onde são ativadas as potencialidades, capacidades, necessidades e interesses naturais da criança. (...) O aluno e o grupo passam a ser o centro de convergência do trabalho escolar." (LIBÂNEO, 1991:62)

Para viabilizar esta proposta, *"... a Escola Nova buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa..."* (SAVIANI, 1991:56), isto é, todas as temáticas a serem estudadas deveriam ser encaradas como problemas, como assuntos desconhecidos pelos alunos e, em alguns casos, desconhecidos também pelo professor. Neste sentido, a

aprendizagem se daria não mais através da transmissão-assimilação de conteúdos, mas de um projeto de investigação, sistematizado em cinco etapas: proposição de uma atividade; suscitação de problemas; levantamento de dados; formulação de hipóteses; e experimentação. Novamente recorremos à Saviani para melhor entender a proposta da Escola Nova:

“...o ensino (...) começa por uma atividade; na medida em que a atividade não pode prosseguir por algum (...) problema que surgiu, é preciso resolver esse problema. Então, todos, alunos e professores, saem à cata de (...) dados dos mais diferentes tipos, dados documentais, bibliográficos, dados de campo etc. Esses dados (...) permitirão acionar uma ou mais hipóteses explicativas do problema. Formulada a hipótese, é preciso passar à experimentação, é preciso testar essa hipótese.” (SAVIANI, 1991:57)

Diferentemente da concepção tradicional, a escola nova vai advogar que a aprendizagem só vai ocorrer através da participação ativa dos alunos, ocupando o educador papel secundário no processo educativo. Por isso privilegia um método onde o aluno é o centro do processo.

Ao confrontarmos escolanovismo e tradicionalismo, veremos que o ensino tradicional se propõe a transmitir os conhecimentos obtidos pela ciência, portanto, já compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade. Eis porque este tipo de ensino se centra no educador, nos conteúdos e no aspecto lógico: o

adulto é que domina os conteúdos logicamente estruturados e organizados. Portanto, cabe a ele a responsabilidade de decidir como e em que momento deve transmiti-lo aos alunos.

Já o escolanovismo centra-se no aluno, nos procedimentos e no aspecto psicológico, isto é, centra-se na motivação e interesse do aluno para envolver-se nas atividades que o conduzirão à apropriação dos conhecimentos.

Em suma, os *métodos ativos* privilegiam os *processos* de obtenção dos conhecimentos, e não o conhecimento em si, enquanto que no *método tradicional* a ênfase está na transmissão dos conhecimentos já produzidos, ou seja, no *produto* da ciência.

Resta-nos agora questionar as conseqüências que a Escola Nova trouxe para a educação. Segundo Saviani,

“... com essa maneira de interpretar a educação, a Escola Nova acabou por dissolver a diferença entre pesquisa e ensino, sem se dar conta de que, assim fazendo, ao mesmo tempo que o ensino era empobrecido, se inviabilizava também a pesquisa. O ensino não é um processo de pesquisa. Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo.(...) [Além disso], o desconhecido só se defini por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido.” (SAVIANI, 1991:58)

É preciso perceber que cada um destes processos - ensino e pesquisa, tem uma especificidade própria, tem um lugar próprio dentro da educação. Desta forma, o maior mal que a Escola Nova causou à educação foi a desvalorização e o empobrecimento dos conteúdos, principalmente das classes populares. Isto porque,

“... ao dar ênfase aos métodos e não aos conteúdos, aprimorou o ensino das elites e aligeirou o ensino popular. Como? Ora, seus métodos exigem uma escola cara, com materiais de pesquisa, poucos alunos por classe, etc. (...) o desprezo pelos conteúdos atinge muito pouco os membros das elites, uma vez que eles têm muito maior facilidade de obtê-los em casa.” (DI GIORGI, 1986:48)

Para concluir, ressaltamos que o movimento escolanovista tentou solucionar os problemas educacionais numa perspectiva interna da escola, sem considerar a realidade em suas múltiplas determinações: social, política, econômica, histórica, etc. O problema educacional passa a ser, então, uma questão escolar e técnica, o que não é suficiente para dar conta de sua complexidade.

3. A pedagogia tecnicista e a sua influência na educação

Diante da crise da Escola Nova, que não consegue dar conta dos problemas educacionais, articula-se uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista. É importante salientar que este movimento - o tecnicismo, não ocorreu exclusivamente no campo educacional, mas foi parte constitutiva do processo de modernização da sociedade

brasileira⁴. A educação apenas compartilhou dos desdobramentos de uma visão tecnocrática que influenciou variados setores da sociedade, passando a desempenhar importante papel na preparação de mão-de-obra qualificada necessária ao crescimento econômico pretendido.

O tecnicismo representa um desdobramento radical do escolanovismo. Isto porque sua base ideológica, o liberalismo, é a mesma da pedagogia escolanovista. E, para o tecnicismo se impor no meio educacional, foi preciso apenas que o desenvolvimento da sociedade atingisse, naquele momento histórico, um grau maior de homogeneidade.

A principal crítica do tecnicismo à escola nova está relacionada justamente à questão dos métodos pedagógicos. Esta crítica, levada às últimas conseqüências, culmina na busca da eficiência instrumental, baseada na crença da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade que dominava o modelo empresarial. Transferiu-se para a escola, sob a justificativa de aumentar sua produtividade, a mesma divisão social do trabalho típica do modelo taylorista de administração. Esta separação entre o saber e o fazer propiciou a fragmentação do processo

⁴ De acordo com KAWAMURA, "as principais condições da modernização tecnológica no Brasil estão (...) presentes desde meados da década de 50, sustentadas por políticas econômicas favoráveis ao processo de internacionalização da economia. A crescente entrada de empresas estrangeiras significa a inserção (...) de tecnologias avançadas elaboradas nos países de origem, as quais passavam a definir novos parâmetros no processo de trabalho e de organização empresarial." (1990:9)

educativo e, com isso, acentuou a distância entre quem planeja - os especialistas em educação, e quem executa - o professor. De acordo com KAWAMURA,

"... o conteúdo tecnicista da educação influi na reorientação da formação do professor, cuja prática profissional torna-se eminentemente técnica. (...) O professor torna-se um técnico com um conhecimento parcelar que deve dar conta de um trabalho docente também segmentado. (...) Na realidade, a valorização do trabalho pedagógico tem como referência parâmetros técnicos e burocráticos..." (KAWAMURA, 1990:44)

Em nenhuma outra pedagogia a influência positivista esteve tão explícita. Ao defender o estatuto da neutralidade científica, a pedagogia tecnicista busca minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco a eficiência e a eficácia do processo educacional. Para tanto, a escola passa a adotar procedimentos técnicos que pudessem garantir a qualidade do ensino. Dentre as medidas adotadas, destacamos a mecanização do processo escolar, que aparece no interior da sala de aula sob a forma de operacionalização de objetivos instrucionais, micro-ensino, tele-ensino, instrução programada, módulos instrucionais e outros mecanismos de controle.

Além disso, a tendência tecnicista busca no behaviorismo - teoria psicológica também de base positivista - os fundamentos básicos necessários à aplicação do condicionamento e do controle do comportamento do aluno, a partir de aspectos observáveis e de fácil mensuração.

A supervalorização das técnicas, dos processos e dos recursos materiais tende a enfatizar a autonomia dos recursos técnicos face os problemas educacionais, gerando a expectativa de que os benefícios da tecnificação seriam salutares ao processo de ensino e aprendizagem. Para o tecnicismo, a questão central não é mais o conteúdo e o professor (pedagogia tradicional), nem o aluno e os métodos (pedagogia nova). Nesta nova abordagem,

"... o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção."
(SAVIANI, 1991:24)

O tecnicismo, assim como o tradicionalismo e o escolanovismo, concebe a escola como autônoma em relação à sociedade, atribuindo-lhe a função de atuar no aperfeiçoamento da ordem social vigente. A escola passa, então, a articular-se diretamente com o sistema produtivo: o importante é o aluno aprender a fazer, pois só assim se tornará um indivíduo eficiente e competente, com condições de garantir e aumentar a sua produtividade.

Apesar de não ter sistematizado um método de ensino, como o fez a pedagogia tradicional e a pedagogia escolonovista, a pedagogia tecnicista influenciou sobremaneira a prática pedagógica do educador, principalmente no que se refere às orientações metodológicas emanadas dos cursos de Formação de Professores, conforme veremos a seguir.

3.1. A abordagem técnico-instrumental da metodologia

Os cursos de Formação de Professores, seja no ensino médio ou no ensino superior, abordam componentes curriculares que orientam o fazer pedagógico do educador, inclusive os que se referem à metodologia de ensino. Analisando alguns dos livros que são utilizados na disciplina Didática, onde geralmente ocorrem essas discussões, observamos que estes, na sua maioria, tratam o tema de forma parcial, com nítida inspiração tecnicista. Analisaremos, a seguir, três dessas obras⁵

No livro *Didática Geral*, o autor Claudino Pilleti (1991) não discute metodologia de ensino. No capítulo 8 intitulado “Como ensinar?”, limita-se a conceituar, com uma grande dose de neutralidade, estratégia, método, técnica e procedimentos de ensino; classificar e

⁵ Os livros que iremos analisar foram selecionados a partir de uma pesquisa feita pelos alunos do 6º período do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Macaé, no 2º semestre de 1998, com professores das séries iniciais do ensino fundamental, que passaram somente pelo curso de Formação de Professores (ensino médio) até 1994. Esses profissionais citaram os livros em questão como os mais utilizados pelos professores de Didática.

diferenciar métodos e técnicas tradicionais de técnicas e métodos novos; e apontar critérios para selecioná-los. Tenta, em alguns momentos, contextualizar os métodos tradicionais e os métodos novos, mas não aprofunda a discussão a fim de permitir ao educador uma análise político-filosófica da questão.

Imídeo Nérici (1981), da mesma forma, dá um tratamento técnico-instrumental ao assunto. No livro *Didática Geral Dinâmica*, o autor limita-se também a conceituar método, diferenciando-o de técnica de ensino. Sugere que os métodos e técnicas são inspirados em teorias, mas não aponta que teorias são essas. Enumera, de forma genérica, alguns princípios gerais a que todos os métodos e técnicas devem atender e apresenta algumas técnicas de ensino como “... sugestões práticas de ação didática que poderão ser úteis, principalmente, para os que se iniciam no magistério.” (NÉRICE, 1981:280).

Num outro clássico da Didática, *Planejamento de Ensino e Avaliação*, de Clódia Maria Godoy Turra et al (1989), os autores dedicam um capítulo ao que chamam “Procedimentos de Ensino”, com o objetivo de

“... indicar ao leitor - professor, ou aluno dos nossos cursos de formação de professores - alguns procedimentos de ensino que podem ser utilizados na orientação da aprendizagem.” (TURRA, 1989:125).

A abordagem, carregada de uma pretensa neutralidade, gira também em torno do conceito de procedimentos de ensino, definidos como

"... ações, processos ou comportamentos planejados pelo professor, para colocar o aluno em contato direto com coisas, fatos, ou fenômenos que possibilitem modificar sua conduta, em função dos objetivos previstos." (TURRA, 1989:126)

Apresentam, ainda, algumas técnicas de ensino, subdivididas em dois grupos: técnicas de ensino individualizadas e técnicas de ensino em grupo. Além de não abordarem a questão da metodologia e dos métodos de ensino - pré-requisitos para a discussão das técnicas didáticas - tratam a questão superficialmente, se restringindo a descrever as técnicas, sem nenhuma preocupação em contextualizá-las.

Podemos observar que Piletti, Nérici e Turra (et all), pela forma como tratam a questão, parecem desconhecer que as *"... técnicas se prendem a um método vinculado a uma teoria que tem pressupostos filosóficos determinados socialmente."* (MARTINS, 1989:43).

A análise que fizemos nesta segunda parte do trabalho nos permite uma primeira conclusão: as três tendências pedagógicas aqui citadas tratam a questão metodológica de forma parcial: na pedagogia tradicional, a ênfase recai sobre o aspecto lógico; na pedagogia escolanovista, sobre o aspecto psicológico; e na pedagogia tecnicista, sobre o aspecto técnico-instrumental.

Para que possamos ultrapassar estas visões parciais, é preciso que a metodologia de ensino seja analisada a partir de uma perspectiva dialética de educação, ou seja, a partir de suas múltiplas determinações. Caso contrário, o educador continuará confundindo metodologia com métodos e técnicas didáticas, reproduzindo uma postura reducionista, neutra e acrítica, típica das pedagogias conservadoras.⁶

⁶ Quando utilizamos a expressão "pedagogias conservadoras", estamos nos referindo as pedagogias que foram analisadas nesta segunda parte do texto.

CAPÍTULO II

As teorias crítico-reprodutivistas e o fatalismo pedagógico

Um segundo grupo de teorias, que também faz uma análise macro-estrutural da educação e de suas relações com a sociedade, foi denominado por Dermeval Saviani teorias “crítico-reprodutivistas”. Diferentemente do primeiro grupo, que considera apenas a ação da educação sobre a sociedade, esses teóricos,

“... postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Há, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade.” (SAVIANI, 1991: 27)

O principal objetivo desse grupo de teorias é denunciar a suposta autonomia da educação em relação à sociedade, contrariando a visão otimista que até então apontava a escola como instrumento de equalização social, típica das pedagogias tradicional, escolanovista e tecnicista. Em vez de democratizar, afirmavam os crítico-reprodutivistas, a escola caberia a função de reproduzir as diferenças de classe, garantindo a manutenção da sociedade capitalista através da perpetuação do status quo. No Brasil, tal tendência desenvolveu-se a partir da década de 70, sob a influência de alguns teóricos franceses. Analisaremos aqui a *teoria da violência simbólica*, de Bourdieu e Passeron, e a *teoria da escola enquanto aparelhos ideológicos de Estado*, de Althusser.

Pierre Boudieu e Jean-Claude Passeron, no livro *A reprodução* (1970), desenvolveram rigorosa crítica à instituição escolar. Ao compreenderem a escola a partir dos condicionantes sociais, denunciam a total dependência desta em relação à sociedade. A grande contribuição que o pensamento desses dois sociólogos franceses trouxe para a educação está em desfazer a ilusão da autonomia absoluta da sistema escolar face à sociedade. Ao denunciarem o caráter reprodutor da escola, criticam aqueles que vêem a ação pedagógica como não-violenta, mostrando que sob o discurso da neutralidade, a escola dissimula o que eles chamam “uma verdadeira violência simbólica”.

Esta categoria - violência simbólica - é utilizado por Bourdieu e Passeron em contraposição à violência material. Nesta forma explícita de violência - a material - se percebe claramente a força exercida, isto é, a violência surge a partir da coerção ou imposição de força física. Já a violência simbólica é exercida de forma sutil e dissimulada, ou seja, pelo poder de imposição das ideologias transmitidas por meio da cultura, da doutrinação política e religiosa, da educação familiar e, principalmente, da educação escolar.

Por meio da violência simbólica as pessoas são levadas a agir e a pensar de uma determinada maneira imposta, sem se darem conta de que agem e pensam sob coação. Neste sentido, a cultura e os sistemas simbólicos em geral tornam-se instrumentos de poder quando legitimam a ordem vigente e tornam homogêneo o comportamento social.

Desta forma, a escola é considerada um instrumento de violência simbólica porque reproduz os privilégios existentes na sociedade, beneficiando os já favorecidos. Refutando os ideais das teorias não-críticas, Bourdieu e Passeron advogam que a educação, e mais especificamente a escola, não podem promover a democratização da sociedade e possibilitar a ascensão social. Para eles,

“... a função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela [a educação] contribui especificamente para a reprodução social.” (SAVIANI, 1991:31)

Louis Althusser (1918-1990), da mesma forma, considera que a função da escola deve ser compreendida não de forma isolada, mas enquanto inserida no contexto da sociedade capitalista. Em seu livro *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado* (1969), trabalha com uma outra categoria de análise - a escola enquanto aparelho ideológico de Estado.

Para desenvolver sua teoria, Althusser apoia-se no pensamento de Marx, reconhecendo que toda produção necessita assegurar a reprodução de suas condições materiais: matéria-prima, máquinas e força de trabalho. A análise de Althusser está voltada para esta última, ou seja, para a reprodução qualificada da força de trabalho que, segundo ele, vai ocorrer através do sistema escolar capitalista e outras instâncias e instituições. Assim, além de ensinar um saber prático, a escola vai reproduzir também a ideologia

dominante. E, por meio desta ideologia, a exploração é mascarada e os valores da burguesia passam a ser considerados “universais” - não mais valores de uma determinada classe - o que dificulta o desenvolvimento do pensar próprio e autônomo do trabalhador.

Mas de que forma essa ideologia é disseminada? Para responder a esta questão, Althusser recorre novamente à Marx, utilizando um elemento da superestrutura⁷: o Estado. Segundo Marx, o Estado não é garantia do bem comum, um valor “acima dos interesses de classe”. Numa sociedade dividida em classes, os interesses não são comuns, mas divergentes. Por isso o Estado é justamente um instrumento de repressão que assegura a dominação e uma classe sobre outra.

Segundo Althusser, o Estado é composto de dois tipos de aparelho que viabilizam a imposição da ideologia dominante: os aparelhos repressivos de Estado, que compreendem o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as prisões, etc.; e os aparelhos ideológicos de Estado: AIE religioso; AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares); AIE familiar; AIE jurídico; AIE político (o sistema político, os diferentes partidos); AIE sindical; AIE de informação (imprensa, rádio, televisão); e AIE cultural (letras, artes, esportes, etc.). Enquanto o aparelho repressivo

⁷ Para explicar as contradições da sociedade capitalista, Marx trabalha com duas categorias: infra-estrutura e superestrutura. A infra-estrutura é a base econômica, isto é, as formas pelas quais os homens produzem materialmente os bens necessários a sua vida; a superestrutura compreende as instituições criadas para organizar as relações entre os homens (Estado, Direito, formas de consciência social, etc.)

funciona pela “violência” (coerção), os aparelhos ideológicos funcionam “pela ideologia” (consenso). Althusser assim os distingue:

“... o Aparelho Repressivo de Estado funciona massivamente pela violência e secundariamente pela ideologia enquanto que, inversamente, os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam massivamente pela ideologia e secundariamente pela repressão.” (ALTHUSSER, s.d.: 46-7)

Dentre os vários AIE's, Althusser considera a escola o mais eficiente de todos, uma vez que esta marginaliza a classe trabalhadora quando não oferece condições iguais para todos, mas, ao contrário, determina de antemão a reprodução da divisão social de classes. Além disso, pela abrangência de sua ação, a escola inculca a ideologia dominante e impede a expressão dos anseios da classes trabalhadora. Desta forma, a escola, bem como outras instituições da sociedade capitalista, torna-se altamente discriminadora e repressiva.

E quanto às questões de ordem metodológica? Que contribuições esse grupo de teorias trouxe para a reelaboração do fazer pedagógico do educador? Ora, não há como negar que as teorias discutidas neste capítulo em muito contribuíram para que fossem formuladas críticas ao regime autoritário e a pedagogia também autoritária que dominava os meios educacionais: a pedagogia tecnicista. Entretanto, estas teorias não formularam uma proposta pedagógica. De acordo com Saviani,

“... foram se tomando cada vez mais evidentes os limites da teoria crítico-reprodutivista. Ela se revela capaz de fazer a crítica do existente (...) mas não tem proposta de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo. O problema, no entanto, que os educadores enfrentavam extrapola esse âmbito, porque a questão central era justamente como atuar de modo crítico no campo pedagógico, como ser um professor que, ao agir, desenvolve uma prática de caráter crítico. A teoria crítico-reprodutivista não pode oferecer resposta a estas questões, porque, segundo ela, é impossível que o professor desenvolva uma prática crítica; a prática pedagógica situa-se sempre no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção.”(SAVIANI, 1991a:72)

Nesmo reconhecendo a importância da análise feita pelos teóricos crítico-reprodutivistas para a compreensão dos mecanismos de dominação da escola na sociedade capitalista, ressaltamos que a referida tendência acabou por acentuar uma postura imobilista nos meios educacionais ao considerar as relações entre determinantes sociais e educação de modo externo e mecânico. De acordo com Penin, “... a posição desses autores obteve tal impacto sobre os educadores na história recente que provocou paralisia na prática pedagógica e muitos deles.” (PENIN, 1989:4-5)

Muito educadores assumiram esta posição pessimista e fatalista ao tomarem a contradição da escola como reflexo da contradição da sociedade. Percebendo a impossibilidade da escola dar conta desta problemática, passaram a acreditar que somente a partir da transformação da sociedade a escola poderia transformar-se.

Ao afirmarem que todas as práticas escolares são práticas de inculcação ideológica, os teóricos crítico-reprodutivistas não admitem a possibilidade de que os conhecimentos adquiridos na escola podem possibilitar a elaboração de um saber autêntico por parte da classe trabalhadora. Dentro deste contexto, uma questão passou a inquietar teóricos e educadores da época: é possível se construir uma teoria crítica e uma prática igualmente crítica que esteja voltada aos interesses das classes populares? É possível pensar a escola historicamente, passível de ser transformada pela ação intencional do homem? Estas questões serão por nos discutidas no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

As teorias críticas: novas perspectivas de análise da educação

Nos capítulos anteriores, vimos como as teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas, a partir de uma perspectiva macrossocial⁸, analisam a relação educação e sociedade e as conseqüências dessas concepções na postura metodológica do professor. Analisaremos, neste capítulo, um terceiro grupo de teorias que surge no contexto educacional brasileiro a partir da década de 80, fundamentado em estudos menos ortodoxos do pensamento marxista: as teorias críticas ou histórico-críticas.

Apesar de alguns dos teóricos críticos também privilegiarem a via macrossocial de análise, grande número desses estudos buscou um outro ponto de vista: o microssocial, isto é, das pessoas e de suas relações sociais. Esta nova abordagem “... *buscava superar os determinismos sociais e a dicotomia entre homem-circunstância, ação-estrutura, sujeito-objeto.*” (DAYRELL, 1996:136).

⁸ Conforme abordamos anteriormente, embora os dois grupos de teorias analisem a educação numa perspectiva macrossocial, cada um busca embasamento em concepções filosóficas diferentes: enquanto as teorias não-críticas fundamentam-se no positivismo, as teorias crítico-reprodutivistas recorrem ao pensamento marxista.

Desta forma, as relações entre educação e sociedade passam a ser discutidas a partir de uma perspectiva dialética⁹ que acredita que “... o conjunto de afirmações a respeito de um problema não constitui um quadro pronto e acabado, mas relacional às condições histórico-sociais de quem as formula.” (ROMÃO,1998:31). Sobre este assunto, PENIN afirma:

“... autores que (...) adotam a abordagem dialética de pesquisa(...) têm criticado análises que privilegiam as questões macrosociais por julgarem que elas não consideram de forma adequada as relações destas questões com aquelas produzidas e existentes no âmbito microsociais.” (PENIN, 1989:12)

Mas o que diferencia os teóricos crítico-reprodutivistas dos teóricos críticos, já que ambos fundamentam-se no marxismo? O que muda na análise das relações entre educação e sociedade? Ora, a diferença está na adoção, por parte desses últimos, de dois princípios básicos da dialética: a *contraditoriedade* e a *totalidade*.

Em primeiro lugar, as teorias que se utilizam da análise dialética passam a compreender o real na sua *contraditoriedade*, ou seja, na oposição entre *tese* e *antítese*. É na passagem do ser (*tese*) para o não-ser (*antítese*), que se chega ao terceiro momento da dialética: a *síntese*, que não significa a destruição ou negação do ser, mas o movimento

⁹ Segundo SAVIANI, apesar das teorias crítico-reprodutivistas estarem fundamentadas no pensamento marxista, estas não podem ser consideradas expressão da visão dialética. Isto porque “... trabalham as contradições apenas no âmbito da sociedade; não existe uma análise da educação como um processo contraditório. Para eles, a educação escolar é unicamente um instrumento da burguesia na luta contra o proletariado.” (SAVIANI:1991a:74)

para a construção de outra realidade. A síntese é uma forma de superar as contradições.

Segundo LÖWY,

“a hipótese fundamental da dialética é de que não existe nada eterno, nada fixo, nada absoluto. Não existem idéias, princípios, categorias, entidades absolutas, estabelecidas de uma vez por todas. Tudo o que existe na vida humana e social está em perpétua transformação, tudo é percebível, tudo está sujeito ao fluxo da história.” (LÖWY, 1996:14)

É a partir desta possibilidade de transformação da realidade que podemos compreender o homem como ser histórico e social, capaz de participar ativamente na construção dos processos sociais dos quais faz parte. Isto implica em se pensar a vida, os processos sociais como produto da ação de *sujeitos*, isto é, as “coisas” só acontecem a partir da vontade e da consciência dos homens.

Uma outra questão fundamental para a dialética é o princípio de *totalidade*, pela qual o todo predomina sobre as partes que o constituem¹⁰. Assim, a sociedade passa a ser concebida como uma realidade complexa e articulada, constituída a partir de mediações, contradições e processos. Busca-se, então, relacionar dialeticamente objetos e fenômenos com a totalidade social, fazendo com que estes deixem de ser meros fatos e se convertam

¹⁰ Edgar Morin, sociólogo contemporâneo, chama atenção para algumas questões relacionadas ao problema “do todo e das partes”. Vejamos o que ele diz: “...a tendência dominante do ensino e de nossas tradições de pensamento, sobretudo sob a influência do desenvolvimento das ciências, é de privilegiar o conhecimento das partes e até mesmo de pensar que é somente pelo conhecimento das partes que chegaremos ao conhecimento do todo. (...) Eu considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes. (...) o todo é mais que a soma das partes. Mas, há também (...) qualidades e propriedades das partes que são freqüentemente inibidas

em processos. Isto significa que os objetos, os fenômenos, não podem ser compreendidos isoladamente - eles estão em constante relação.

Estas primeiras reflexões nos remetem, conforme afirmamos no início do capítulo, a base teórica das concepções críticas ou histórico-críticas: o pensamento marxista. Mas, apesar de inúmeros teóricos partilharem desta via de análise, nos deteremos, neste trabalho, somente nas idéias de Antonio Gramsci (1891-1937) que, segundo COUTINHO,

“... pode ser (...) considerado como um dos marxistas que mais contribuiu para o desenvolvimento concreto das chamadas ciências sociais. (...) O autor dos *Cadernos* não é um cientista político, nem um sociólogo, nem um pedagogo, nem um antropólogo, nem um assistente social; mas, apesar disso (...), tem muito a dizer e a ensinar aos cientistas políticos, aos sociólogos, aos pedagogos, aos antropólogos e aos assistentes sociais.” (COUTINHO, 1996:113-114)

Ressaltamos, ainda, que não é nossa intenção abordar todo o pensamento gramsciano. Evidenciaremos somente aquelas categorias que nos permitirão discutir a educação e a escola a partir de uma perspectiva histórico-crítica: sua *teoria ampliada de Estado*, sua concepção de *hegemonia* e o papel que esse autor atribui aos *intelectuais* na sociedade.

pelo todo: portanto, o todo é também menos que a soma das partes.” (PETRAGLIA, 1995:80-82)

Vejamos, primeiramente, como Gramsci trabalha o conceito de Estado. Enquanto em Marx e Engels o Estado aparece como “comitê das classes dominantes” e como “poder de opressão de uma classe sobre outra”¹¹, Gramsci distingue duas esferas em seu interior: “sociedade política” e “sociedade civil”:

“... essa última (...) designa (...) o conjunto de aparelhos através dos quais a classe dominante detém e exerce o monopólio legal ou de fato da violência; trata-se, portanto, dos aparelhos coercitivos de Estado, encarnados nos grupos burocrático-executivos ligados às forças armadas e policiais e à imposição das leis. (...) o termo sociedade civil designa o conjunto das instituições responsáveis pela representação dos interesses de diferentes grupos sociais, bem como pela elaboração e/ou difusão de valores simbólicos e de ideologias; ela compreende assim o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, as organizações profissionais, os meios de comunicação, as instituições de caráter científico e artístico, etc.”
(COUTINHO, 1996:53-54)

Gramsci distingue essas duas esferas (sociedade política e sociedade civil) em decorrência da função que cada uma exerce na organização da vida social e também na articulação e reprodução das relações de poder. E quais seriam as funções dessas esferas? De que forma elas atuam na sociedade? Citando novamente Coutinho,

“... as duas esferas servem para conservar ou transformar uma determinada formação econômico-social (...). Mas a maneira de encaminhar essa conservação ou transformação varia nos dois casos. No âmbito da ‘sociedade civil’, as classes buscam exercer sua hegemonia, ou seja, buscam ganhar aliados para os seus projetos através da direção e do consenso. Por meio da ‘sociedade política’ (...), ao contrário, exerce-se sempre uma ‘ditadura’, ou, mais precisamente, uma dominação fundada na coerção.”[grifo nosso] (COUTINHO, 1996:54)

¹¹ Para uma leitura mais aprofundada a respeito da concepção de Marx e Engels sobre o Estado, ver COUTINHO, Carlos Nelson. Marxismo e Política: a dualidade de poderes e outros ensaios. 2ª ed., São Paulo:Cortez, 1996.

Aparece aí uma outra contribuição importante de Gramsci para a análise da educação: o conceito de hegemonia. Mudanças no processo produtivo das sociedades capitalistas alteram as formas de organização tanto da sociedade civil quanto da sociedade política, inaugurando

"... um novo período histórico, cuja característica principal consiste no fato de que o Estado, para funcionar e para legitimar sua existência precisa do consentimento ativo ou passivo dos cidadãos. Este é o 'lugar' no qual realiza-se a hegemonia através da organização do consenso e da luta contra opositores." (STACCONE, 1991:91)

Hegemonia significa *dirigir, guiar, conduzir* e, segundo Gramsci, uma classe é hegemônica não só quando exerce a dominação por meio do poder coercitivo (sociedade política), mas também quando o faz pelo consenso, pela persuasão como 'direção intelectual e moral' (sociedade civil). Nesse sentido, somente a partir da disseminação de uma ideologia unificadora uma classe torna-se dirigente, assegurando que sua concepção de mundo seja aceita pelas classes opositoras.

Entretanto, a conquista da hegemonia não se dá sem lutas e conflitos. Apesar de Gramsci concordar que a ordem social é, em grande parte, estruturada a partir de valores ideológicos, tais valores, por representarem diferentes classes sociais, estariam sempre em contradição, atuando não apenas para conservar uma ordem social, mas também para transformá-la.

É na esfera da sociedade civil que a classe dirigente procura impor às classes dominadas sua concepção de mundo, que, assimilada e aceita, transforma-se em senso comum. Desta forma, a sociedade civil torna-se o lugar específico de circulação de ideologias e contra-ideologias. Quando a classe no poder consegue neutralizar a propagação de contra-ideologias, consegue obter hegemonia, ou seja, o consenso e a colaboração da outra classe. E, segundo Gramsci, essa função hegemônica é realizada pelos aparelhos privados¹² - portadores materiais da sociedade civil. Bárbara Freitag reforça esta afirmativa quando analisa, a partir dos referenciais gramscianos, a sociedade civil:

"é nesse contexto que assume importância a concepção da sociedade civil como o lugar da circulação (livre) de ideologias. Só não haverá essa circulação numa situação ditatorial, em que a sociedade política invade o terreno da sociedade civil, transformando o que Althusser chamou de aparelhos ideológicos em aparelhos repressivos. Desde que uma classe pretenda assegurar seu domínio pela hegemonia, precisa conceder, mesmo ilusoriamente, um momento de liberdade, insinuando à classe oprimida que ela livremente opta por sua concepção de mundo." (FREITAG, 1984: 39)

Assim, este momento de "aparente" liberdade deve ser ocupado pelas classes populares para disseminar sua concepção de mundo. E a quem competiria elaborar e disseminar essas concepções? Este papel caberia aos intelectuais, que Gramsci distingue em dois tipos: os intelectuais orgânicos e os intelectuais tradicionais. Segundo COUTINHO, na concepção gramsciana

¹² Enquanto a sociedade civil tem seus portadores materiais nos "aparelhos privados de hegemonia", os portadores materiais da sociedade política são os "aparelhos coercitivos de Estado". Esta é uma outra forma utilizada por Gramsci para distinguir as duas esferas que formam o Estado em sentido amplo: cada uma possui uma materialidade (social) própria.

"... intelectual orgânico é aquele gerado pela classe social em seu desenvolvimento, sendo seu papel fundamental o de dar uma consciência homogênea à classe a que se vincula. Mas há também uma categoria muito ampla de intelectuais, que ele [Gramsci] chama de 'tradicionais', os quais - por não estarem diretamente ligados às classes sociais fundamentais - possuem uma maior autonomia em face aos interesses sociais imediatos." (COUTINHO, 1996:115)

Concluimos, então, que intelectual orgânico é o indivíduo comprometido com sua classe - dominante ou dominada - cuja atuação irá determinar o saber que está sendo veiculado na sociedade. Assim, através da atuação de seus intelectuais orgânicos, a classe dominada pode elaborar e difundir uma concepção de mundo capaz de minar o poder hegemônico da classe dominante.

A partir desta nova perspectiva de análise torna-se possível a estruturação de uma pedagogia social e crítica, denominada progressista¹³. Ao contrário das pedagogias tradicional, nova e tecnicista, a tendência progressista valoriza a ação pedagógica articulada com a prática social concreta, prevendo assim a influência do social e do político sobre o educacional e vice-versa. LIBÂNEO advoga que essas tendências, "*... partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades socio-políticas da educação.*" (LIBÂNEO, 1987:32)

¹³ O termo "pedagogia progressista" foi usado pela primeira vez pelo pedagogo francês Georges Snyders ao propor uma teoria que superasse a escola tradicional e a escola nova. Segundo Libâneo, "... a pedagogia progressista tem se manifestado em três tendências: a **libertadora**, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire, a **libertária**, que reúne os defensores da auto-gestão pedagógica; a **crítico-social dos conteúdos** que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais." [grifo do autor] (LIBÂNEO, 1987:32)

Assim, a escola passa a ser vista não mais como “instituição” (teorias não-críticas), nem como “aparelho ideológico de Estado” (teorias crítico-reprodutivistas), mas como um espaço sócio-cultural próprio, que é construído a partir da trama de relações que perpassam os sujeitos históricos que a integram. Um espaço que, apesar de sofrer as influências dos determinantes sociais, possibilita a elaboração de uma educação a favor das classes populares. Isto significa que, apesar das determinações macrossociais, é possível encontrar espaços possíveis de atuação dentro das escolas, conforme advoga PENIN:

“(…) é no âmbito da análise do cotidiano que podemos melhor entender as ações dos sujeitos que movimentam a escola e com isso alcançar a natureza dos processos constitutivos da realidade escolar, tendo em vista a sua transformação.” (PENIN, 1989:13)

Conseqüentemente, a escola não será mais concebida nem como instrumento de equalização social - teorias não críticas, nem como instrumento de reprodução da sociedade - teorias crítico-reprodutivistas. Fundamentados nas idéias de Antonio Gramsci, os teóricos críticos vão atribuir à escola, aparelho privado da sociedade civil, uma dupla função: ela pode contribuir tanto para a reprodução quanto para a transformação do status quo. Segundo Freire,

“... o que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante.” [grifo do autor] (FREIRE, 1997:126)

Mas como construir uma práxis¹⁴ pedagógica que supere o formalismo da concepção tradicional, o espontaneísmo da escola nova e o objetivismo da escola tecnicista? Que proposta metodológica poderia mediatizar uma educação transformadora?

Ao analisarmos alguns autores que compartilham da concepção progressista aqui explicitada, percebemos alguns pontos de partida:

“É interessante notar que muitos dos conhecimentos que são transmitidos de forma a privilegiar a aprendizagem automática poderiam ser perfeitamente trabalhados no sentido da compreensão. Bateria para isso que o professor procurasse se acercar do saber espontâneo de seus alunos, de sua cultura, de suas vivências e experiências anteriores. [grifo nosso] (MOYSÉS, 1995:30)

“A mudança do professor de ‘auleiro’ para orientador e, do aluno, de objeto de aprendizagem para parceiro da construção de conhecimento, altera substancialmente o ambiente. Mais importante que escutar, copiar, aprender matéria, é fazê-la com as próprias mãos, por elaboração própria, teorização das práticas, argumentação pessoal.” [grifo nosso] (DEMO, 1995:59)

“Apesar de tudo, existe algo que pode mudar, ainda que não se tenha produzido a mudança global e profunda da sociedade e da escola: é o modo de agir dos educadores, sua maneira de relacionar-se com os pais e as crianças, os objetivos do trabalho, a maneira de enfocar os conteúdos.” [grifo nosso] (NIDELCOFF, 1993:19)

Nas três citações, os autores apontam para a necessidade do educador estabelecer novas formas de atuação em sala de aula, imputando também à escola uma nova função: permitir ao aluno uma apropriação mais significativa de sua existência no mundo, fazendo dele um sujeito histórico e social, que participa e interfere diretamente na realidade. Ou

¹⁴ Entendemos práxis como “...unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.” (FRIGOTTO, 1994:73)

seja, a educação progressista deve estar voltada à compreensão das práticas sociais nas quais homens e mulheres estão inseridos.

Novamente questionamos: mas que proposta metodológica poderia mediatizar uma educação transformadora, uma educação voltada para a formação desse sujeito histórico e social? Segundo WACHOWICZ, para que essa formação ocorra, é preciso que a escola e também os educadores tenham como ponto de partida e ponto de chegada, no processo de ensino, a prática social:

"Trazida para a sala de aula, (...) a prática social seria o objeto de diálogo entre alunos e educadores. Como (...) forma de trabalho didático, o diálogo seria estabelecido; como conteúdo, a prática social na sua leitura cotidiana seria explicitada." (WACHOWICZ, 1989:96)

Tomando por base a afirmativa de Wachowicz e considerando que é a teoria dialética do conhecimento que afirma que o processo de conhecimento tem como ponto de partida a prática social, podemos concluir, então, que o único método possível de trabalho em sala de aula, numa proposta progressista de educação, seria o método dialético, que concebe o mundo em movimento, vendo-o tal como é. Assim, todos os seus conceitos, categorias e leis desempenham o papel de princípios metodológicos.

Não se trata aqui, conforme preconizou Comenius, de um método didático único ou geral, mas de um método de pensamento que supera a lógica formal e indica as etapas para que o pensamento se aproprie da realidade: a) partir da prática social, ou seja, tomar

consciência de situações e fatos significativos da realidade, que estão articulados com a totalidade social e perpassados por contradições; b) teorizar sobre ela a fim de desvelá-la, explicitá-la, descrevê-la e explicá-la, ou seja, ir além das aparências imediatas; c) e voltar à prática para transformá-la, o que vai pressupor a aquisição de referenciais teóricos mais elaborados e mais consistentes. Tendo passado por esse processo, o sujeito “volta” à prática diferente, isto é, nem ele nem sua prática serão mais os mesmos. Assim, enquanto o positivismo se funda na linearidade, harmonia, a-historicidade e neutralidade, podemos perceber que a dialética materialista recorre as categorias de totalidade, contradição, mediação, ideologia e práxis.

Nesse sentido, é possível ao método dialético de pensamento, e somente a ele, abordar a prática social como uma totalidade, pois trata-se de uma realidade, a realidade social. Paulo Freire, bem como outros teóricos progressistas, explicita que o ato educativo só pode se realizar efetivamente quando tomado nessa perspectiva. Diante disso, afirma Paulo Freire, o educador tem

“... o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela [a escola] - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.” (FREIRE, 1997:33)

Podemos perceber que a perspectiva dialética atribui ao professor um novo papel, que nada tem a ver com o autoritarismo da escola tradicional, o espontaneísmo da escola

nova e o mecanicismo da escola tecnicista.: mediar o individual e o social, oportunizando ao aluno, através de uma participação interativa no processo de ensino e aprendizagem, a construção de um saber criticamente elaborado, inicialmente confuso e fragmentado, mas que torna-se organizado e unificado à medida em que o processo avança.

A dialética entre teoria e prática, reflexão e ação, constitui a essência político-pedagógica do educador progressista. Qualquer outra manifestação educativa será domesticadora, pois em nada contribuirá para desvelar a realidade social de opressão. Este processo culminará no que Paulo Freire denomina conscientização e Pedro Demo, emancipação.

Dentro deste contexto, o *diálogo* assume papel relevante, não como uma técnica que podemos usar para obter bons resultados, nem como uma tática para agradar nossos alunos. Na perspectiva freiriana,

"... o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. (...) Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem." [grifo nosso] (FREIRE & SHOR, 1986:122-123)

Dentro desta concepção, a aprendizagem ocorrerá através da relação que se estabelece entre o aluno, o mundo físico (natureza) e o mundo social (sociedade), onde

tanto o educador quanto o educando têm participação ativa no processo. O educador como mediador e problematizador e o educando como elemento construtivo e participativo, capaz de realizar atividades que denotam espírito crítico e criativo: perguntar, questionar, criar, elaborar, pesquisar. Somente assim a escola pode auxiliá-lo na elaboração de uma visão mais articulada e crítica do seu cotidiano.

Através dessa nova concepção de educação podemos pensar na possibilidade de se alterar a ordem das coisas, a partir da adoção de novas formas de atuação no cotidiano. Entretanto, não podemos assumir uma postura ingênua a ponto de esquecer que a transformação da prática social é apenas mediatizada, de modo indireto, pela educação, que age sobre os sujeitos dessa prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões que apresentamos neste trabalho monográfico partiram da seguinte premissa: os cursos de formação de professores, na sua maioria, abordam a metodologia de ensino de maneira parcial, o que pouco tem contribuído para que os professores que a eles têm acesso façam uma opção metodológica consciente.

Primeiramente, cabe esclarecer o que entendemos por *abordagem parcial*. O termo é aqui utilizado para se referir àquelas abordagens que discutem a metodologia de ensino somente enquanto um recurso técnico-instrumental do professor, desvinvolvendo-o da perspectiva político-ideológica que lhe é inerente. No Capítulo I, a partir da análise dos referenciais teóricos das pedagogias tradicional, escolanovista e tecnicista, que fazem parte do grupo das chamadas teorias não-críticas, procuramos evidenciar o caráter a-crítico e a-histórico com que tratam a questão, especialmente no que se refere à influência do tecnicismo nos livros didáticos mais utilizados nos cursos de formação de professores.

Esse reducionismo explícito nos remete a um ponto de extrema relevância que merece ser aqui levantado: aos professores não se é dado a conhecer que esta maneira de

conceber a metodologia está permeada por uma concepção positivista do mundo, da história, do conhecimento¹⁵, que partem do pressuposto de que

“... os fenômenos sociais se regem por leis ‘do tipo natural’ e, enquanto tais, são passíveis de observação neutra e objetiva. A separação de fatos e valores, ideologia e ciência, sujeito e objeto não só é possível, mas necessária à objetividade.” (FRIGOTTO, 1994:74)

Neste tipo de abordagem a educação, que é um fenômeno social, é tratada de forma linear, objetiva e neutra, o que pressupõe também uma prática pedagógica livre de julgamentos de valor e ideologias. A escola e, conseqüentemente, o professor, devem manter uma atitude de distanciamento e neutralidade diante dos fatos, do conhecimento e do aluno, bem como da estrutura e conjuntura sociais nas quais estão inseridos. À escola e ao professor caberia, então, a função não de questionar e refutar a sociedade, a história, o conhecimento, mas de tão somente reproduzir a realidade dada, caminhando na perspectiva da manutenção do status quo.

Diante desta constatação, acreditamos que falta ao professor clareza de que é preciso estabelecer uma linha coerente entre concepção filosófica de mundo e concepção metodológica. O que queremos dizer é que quando o professor seleciona o conteúdo da disciplina que vai ensinar, quando decide por um método de ensino em detrimento de outro, quando enfrenta as dificuldades de aprendizagem de seus alunos ou quando se

¹⁵ Discutimos a influência do positivismo nas pedagogias tradicional, escolanovista e tecnicista na introdução do Capítulo I.

depara com qualquer outra questão pedagógica, ele não faz isso livre de ideologias e valores. Estas decisões são tomadas, consciente ou inconscientemente, a partir de um posicionamento ideológico frente ao mundo, a partir de uma visão específica da realidade, que podem ser traduzidas, no caso específico da educação, nas seguintes questões: *qual a minha concepção da realidade social? Como relaciono educação e sociedade, fatos e valores, ideologia e conhecimento, sujeito e objeto? Qual a função da educação e da escola na sociedade?* Obviamente a resposta a essas questões vai variar de acordo com as concepções dos sujeitos envolvidos no processo.

Isto justifica porque tentamos, no decorrer deste trabalho, analisar duas concepções opostas sobre o mundo e a realidade e suas consequências na prática pedagógica dos educadores: uma positivista e outra dialética materialista. Conscientes das implicações e consequências de cada uma dessas concepções no trabalho do professor em sala de aula, acreditamos que as questões relacionadas à metodologia de ensino não podem mais ser abordadas, nos cursos de formação de professores, a partir de uma concepção positivista, não só no que diz respeito ao seu conteúdo específico mas também na forma como esse conteúdo é abordado em sala de aula. Isto porque acreditamos que o conhecimento que levamos para a escola “... *somente será progressista se o meio pelo qual é transmitido for progressista.*” (WACHOWICZ, 1989:91).

Assim, para que esta mudança de postura ocorra, é preciso fomentar no educador uma atitude polêmica e crítica, uma atitude de desobediência que, segundo Moacir Gadotti, pode ser o ponto de partida para a construção de uma práxis pedagógica progressista:

"Reivindico para o educador o direito à desobediência. A prática da educação começa pela desobediência e pelo desrespeito. (...) É preciso ser desrepeitoso, inicialmente, consigo mesmo, com a pretensa imagem do homem educado, do sábio ou mestre. E é preciso desrespeitar também esses monumentos da pedagogia, da teoria da educação (...) porque é praticando o desrespeito a eles que descobriremos o que neles podemos amar e o que devemos neles odiar." (GADOTTI, 1995:71)

Somente rompendo com todas as formas dominantes do pensamento podemos nos aventurar por um outro caminho. Frigotto reforça esta questão quando afirma: *"Romper como o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação."* (1994 :77).

O que nos cabe, então, conforme abordamos no Capítulo III, é trabalhar no sentido de construir uma postura metodológica que tenha como referencial a perspectiva dialética materialista, que entende que o método

"... está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais." [grifo nosso] (FRIGOTTO, 1994:77)

Compartilhamos da idéia de método como *mediação no processo de aprender e entendemos metodologia de ensino como uma postura, como a articulação de uma teoria de compreensão e interpretação da realidade com uma prática pedagógica específica*. Assim, definir uma metodologia de ensino implica, primeiramente, que o educador defina que concepção de mundo e, conseqüentemente, de educação irá fundamentar seu “que fazer” pedagógico. A partir daí, todas as decisões por ele tomadas irão refletir essa opção, revelando suas ideologias e valores, isto é, sua visão social de mundo.

Diante destas argumentações, podemos afirmar que a metodologia de ensino adotada por um educador envolve mais que a simples escolha deste ou daquele procedimento ou técnica de ensino, como evidenciou as pedagogias conservadoras aqui apresentadas. A opção metodológica do educador envolve também:

- a) a forma como organiza as aulas e o espaço físico da sala;
- b) o relacionamento que mantém com o aluno;
- c) a bibliografia que utiliza;
- d) a avaliação que faz da aprendizagem dos alunos;
- e) as atividades que propõe e as questões que levanta em sala de aula;
- f) a priorização de determinados conteúdos em detrimento de outros e a maneira de abordá-los em sala de aula;
- g) a relação que estabelece entre as diferentes culturas que perpassam a escola;

- h) a seleção e utilização dos recursos didáticos;
- i) e também a seleção de procedimentos e técnicas de ensino.

Pudemos perceber, no curso dessas reflexões, que na pedagogia progressista a questão do valor não se polariza na imutabilidade do conhecimento (pedagogia tradicional), nem na subjetividade e necessidades do sujeito (pedagogia nova), e muito menos na objetividade e neutralidade dos meios (pedagogia tecnicista). Na pedagogia progressista os valores, assim como as demais manifestações ideológicas, não podem ser tomados

"... como entidades absolutas, mas como categorias que refletem e apreendem a atividade humana, dialética e histórica, prático-teórica. É dessa teia de relações recíprocas entre o homem e o real, sua consciência e condições concretas de existência, que emanam os valores como totalidades prático-teóricas, (...) produtos históricos e transitórios, sempre em movimento." (SILVA, 1986:127-128)

Desta forma, os valores, bem como o conhecimento e a própria realidade histórica, vão se construir na interrelação sujeito/objeto, numa sociedade, cultura e época histórica determinadas. E, na medida em que as relações se alteram, alteram-se também os valores, o conhecimento e a realidade que, longe de serem reproduzidos, são reformulados e reinterpretados pelo momento real presente.

Sabemos que a opção por uma postura progressista de educação está, em última instância, nas mãos de cada educador. A efetivação de um trabalho pedagógico com

qualidade formal e qualidade política (DEMO,1995) só será possível se assumirmos a direção do nosso trabalho: cada educador, em cada sala de aula, junto com seus alunos para o confronto de saberes, para o diálogo, para o questionamento, para a reflexão, para a dúvida, para a desobediência ...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa:Editorial Presença, s.d.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2ª ed., São Paulo:Moderna, 1996
- BUFFA, Ester (et all). **Educação e Cidadania**. 4ª ed., São Paulo:Cortez, 1993
- COLL, César (org.). **O construtivismo na sala de aula**. 5ª ed., São Paulo:Ática, 1998
- COMENIUS, **Didática Magna**. 2ª ed., Lisboa:Fundação Calouste Gulbenkian, 1976
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. 2ª ed. São Paulo:Cortez, 1996
- DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte:Editora UFMG, 1996
- DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 2ª ed., Campinas/SP:Papirus, 1995
- DI GIORGI, Cristiano. **Escola nova**. São Paulo:Ática, 1986
- ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo:Perspectiva, 1989
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. 2ª ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa.** 6ª ed., São Paulo:Paz e Terra, 1997 (Coleção Leitura)
- _____. **Pedagogia da esperança - um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 2ª ed., São Paulo:Paz e Terra, 1992
- _____. **Pedagogia do oprimido.** 21ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1987
- FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e ousadia - o cotidiano do professor.** 4ª ed., Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1986
- FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade.** 5ª ed. São Paulo:Moraes, 1984
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional** in Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo:Cortez, 1994
- GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo:Scipione, 1989
- _____. **Pedagogia da práxis.** São Paulo:Cortes:Instituto Paulo Freire, 1995
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre:Artes Médicas, 1997
- INÁCIO FILHO, Geraldo. **A monografia na universidade.** Campinas:Papirus, 1995
- KAWAMURA, Lili. **Novas tecnologias e educação.** São Paulo: Ática, 1990
- KONDER, Leandro. **O que é dialética.** 14ª ed., São Paulo:Brasiliense, 1986 (Coleção Primeiros Passos)

- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 5ª ed., São Paulo:Loyola, 1987
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo:Cortez, 1991
- LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen - marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento.** 6ª ed., São Paulo:Cortez, 1998.
- LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciências Sociais: elementos para uma análise marxista.** 11ª ed., São Paulo:Cortez, 1996
- MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática Teórica/Didática Prática: para além do confronto.** São Paulo:Loyola, 1989
- MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola.** 2ª ed., São Paulo:Ática, 1990
- MOYSÉS, Lucia. **O Desafio de saber ensinar.** 2ª ed., Campinas:Papirus:Rio de Janeiro:EDUFF, 1995
- NÉRICI, Imídeo G. **Didática geral dinâmica.** 6ª ed., São Paulo:Atlas, 1981
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Brasil 2000: uma nova divisão de trabalho na educação.** Rio de Janeiro:Papéis e Cópias, 1997
- NIDELCOFF, María Teresa. **Uma escola para o povo.** 34ª ed., São Paulo:Brasiliense 1993
- PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola: a obra em construção.** São Paulo:Cortez, 1989
- PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber.** Petrópolis:Vozes, 1995

- PILETTI, Claudino. **Didática geral**. 14^a ed., São Paulo:Ática, 1991
- ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**.São Paulo: Cortez, 1998 (Guia da Escola Cidadã-v.2)
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 23^a ed., São Paulo: Cortez:Autores Associados, 1991
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeira aproximações**. São Paulo:Cortez:Autores Associados, 1991a
- SILVA, Sônia Aparecida Ignacio. **Valores em educação: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa**. Petrópolis:Vozes, 1986
- SNYDERS, Georges. **Pedagogia Progressista**. Coimbra:Livraria Almedina, 1974
- STACCONE. Giuseppe. **Gramsci: 100 anos de revolução política**. Petrópolis:Vozes 1991
- TURRA, Clódia Maria Godoy (et all). **Planejamento de ensino e avaliação**.11^a ed., Porto Alegre:Sagra, 1989
- VEIGA, Ilma P. Alencastro (org.). **Técnicas de ensino: por que não?** 4^a ed., Campinas: Papyrus, 1996
- WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**.Campinas:Papyrus, 1989



UNI-RIO

Universidade do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO – PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU

**FORMAÇÃO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS
AVALIAÇÃO DE MONOGRAFIA**

PARECER FINAL DO ORIENTADOR

Título da Monografia : Metodologia de Ensino : Para além da
perspetiva técnico-instrumental

Pós-Graduando : María Helena Almeida Cardim

Parecer : O trabalho monográfico prima pela competência teórica, sólida na análise de conceitos, além de possuir coesão e coerência textuais.

O tema escolhido abre perspectivas para o trabalho nos cursos de graduação em Pedagogia, principalmente pelo tratamento que lhe foi dado pela pós-graduanda.

Nota : 10,0 (dez)

Conceito : E (excelente)

Coelho

Data : 14/04/99

Orientador : Lúcia Elvira Coimbra da Costa Coelho

llk