

REFLEXÕES SOBRE MÉTODO E METODOLOGIA DE ENSINO

Lúcia M. Frazzon

Muitos são os problemas que atingem o ensino superior, alguns de ordem administrativa, outros de ordem financeira, técnico-pedagógica; alguns crônicos, outros em condições de serem redimensionados em tempo. A questão do método e da metodologia, ou seja, “como ensinar”, preocupa grande parte dos educadores pelo alcance que apresenta no nível e qualidade da aprendizagem. Para MANACORDA (1992, p. 108), a questão do método ou da didática é “...o fastidioso problema pedagógico deste século”. Fazendo também referência ao clássico GUSDORF (1978, p. 302).

“... A tarefa é hoje mais difícil do que jamais foi. Aliás, a reflexão pedagógica atual é, ela mesma, o inegável da crise de consciência da nossa civilização. Nunca se inquiriu tanto sobre a questão de saber o que é ensinar, a quem e como.”

Este texto pretende apresentar algumas contribuições teórico-práticas no limite do “como ensinar” sem pretensões conclusivas, mas apenas reflexivas entre as contribuições teóricas e os encaminhamentos práticos.

Desde o século XVIII, aproximadamente, iniciaram-se as divergências entre as diferentes correntes pedagógicas. No princípio, as divergências se polarizaram entre o antigo (tradicional-diretivo) e o novo (não-diretivo), embora ambos ainda sejam atuais em determinados contextos e com diferentes intensidades.

“Por vezes o tradicional é rejeitado em nome do novo, como se o tradicional e o caduco fossem sinônimos ou como se, com o passar dos anos, o novo não se tornasse tradição.” (NOT, 1981, p.5)

Hoje, as discussões na educação permanecem no âmbito da polarização, porém a tendência tradicional e escolanóvica se enquadram no mesmo pólo, de caráter conservador, emergindo novas nomenclaturas para explicitar as tendências mais modernas e/ou progressistas. No âmbito destas polarizações surgem os defensores dos métodos diretivos que denunciam os limites dos métodos não-diretivos e vice-versa.

Passaram-se séculos e estas discussões caminham para a purificação de métodos e tendências exclusivistas, levando a petrificações dogmáticas desta ou daquela tendência, o que impede muito mais do que impulsiona os avanços pedagógicos.

A concepção de método tem uma longa história nos escritos de cientistas, filósofos e outros pensadores que apresentam diferentes abordagens, dependendo da concepção da realidade e dos pressupostos teóricos tomados por base.

Nos diferentes níveis de ensino, vários estudos, análises e reflexões sobre os métodos tiveram espaço desde o confronto entre os métodos diretivos e não-diretivos até as propostas mais modernas que, com diferentes nomenclaturas, apresentam novas formas de desencadear o processo ensino-aprendizagem. Algumas opções metodológicas carregam os limites dos exclusivismos dogmáticos, e outros trabalham na diversidade da dinâmica social, provocando reflexões que instrumentalizam a construção de novos caminhos para conhecer, compreender e interferir no contexto pedagógico, sem regras e padrões conclusivos.

Entende-se que é na diversidade da compreensão dos fenômenos sociais que se constitui o ambiente que provoca o aprofundamento de estudos e desenvolve atividades criativas na identificação dos rumos necessários para a assimilação e construção do conhecimento no processo de formação.

Partindo-se do pressuposto de que o método deve tomar forma no decorrer da ação educativa e que, educar é subsidiar o aluno de meios próprios para transformar-se e transformar o meio num processo permanente entre o micro e o macroambiente, os encaminhamentos metodológicos detêm um grande percentual de responsabilidade no “sucesso e/ou fracasso escolar”, daí a justificativa de dar significância ao estudo do método. Esta proposta nega os determinismos e dá ênfase à ação do homem no processo de autotransformação pela transformação da realidade em que vive. Para a concepção dialética

do método, o homem produz a si mesmo na ação que exerce sobre o meio em que vive.

O método, no processo de formação, dá a dinâmica da forma do conhecimento na ação educativa. Enquanto:

“... o conhecimento é o reflexo subjetivo das qualidades existentes na realidade exterior e que portanto, o contexto de nossos conhecimentos tem caráter objetivo, isto é, real, exterior a nossa consciência.” (BAZARIAN, 1988, p. 134)

“O método é um meio de obtenção de determinados resultados no conhecimento e na prática. Todo o método compreende o conhecimento das leis objetivas (...) Por si mesmas as leis objetivas não constituem o método; tornam-se métodos os procedimentos que nelas se baseiam e servem para a sucessiva interpretação e transformação da realidade para a obtenção de novos resultados.” (KOPNIN, 1978, p. 91)

Assim, enquanto o conhecimento reflete o subjetivo, o método faz a intermediação entre o mundo objetivo e subjetivo a dinâmica do seu movimento encaminha os procedimentos que o sujeito cognocente deve assumir para resultar em novos conhecimentos e subsidiar uma nova prática. É na articulação do objetivo com a subjetivação da ação humana que acontece a sistematização da verdade. Para BAZARIAN (1988), verdade é o reflexo fiel do objetivo na mente. É todo o juízo que reflete a realidade na mente, é a correspondência entre o pensamento do sujeito e a realidade posta.

Para HEGEL *apud* KOPNIN (1978, p. 92), “... o método é colocado como instrumento, como certo meio situado no lado subjetivo através do qual este se correlaciona com o objetivo.” O método é entendido como instrumental que subsidia o sujeito cognocente a aprender através da abstração do objeto.

“Na ocasião da assimilação, o sujeito tenta apreender o objeto de acordo com uma estrutura similar aos esquemas de que ele dispõe, o que é afinal uma forma de estruturação mental do objeto.” (NOT, 1981, p. 11)

O método deve ser entendido como o procedimento dinâmico necessário para dar consistência à formação da estrutura mental sobre

o objeto. O método encaminha, organiza e desenvolve situações educativas.

Nos métodos tradicionais, o educador exerce uma ação sobre o educando, fazendo uso de informações, conhecimentos para sua formação ou transformação, conforme interesses externos ao aluno. Nos métodos modernos, o aluno é sujeito e se transforma pela ação, na interação entre sujeito e objeto, sem descaracterizar a especificidade da ação do educador. Todo conhecimento e informação, para atingirem sua finalidade no processo de formação, devem ultrapassar o limite da assimilação passiva e adentrar na exercitação, na aplicação e na reelaboração criativa de habilidades que refletem mudanças de comportamento.

“De maneira geral, toda a aquisição só assume seu verdadeiro valor por sua integração à personalidade total e no momento de sua utilização nos comportamentos que a significam.” (Idem, p. 13)

A “assimilação do objeto”, ou seja, a formação do pensamento, a abstração do real não acontece dissociada do ritmo de desenvolvimento intelectual e do nível sócio-econômico e cultural do sujeito cognoscente. Esta realidade deverá ser do conhecimento da escola, mas não é de seu controle. Não se pode fazer um corte do fenômeno educativo e ignorar as influências e interferências externas ao processo mas,

“O exagero de ênfase na dimensão política do ensino, por caracterizar uma nova moda no meio educacional, fez com que os professores partissem para uma denúncia participativa (...) ao abrir as janelas historicamente cerradas do político, fecharam-se as portas do didático pedagógico (dimensão técnica) e do conteúdo (conhecimento da matéria)”. (SILVA *apud* VEIGA, 1996, p. 18)

Não podemos, enquanto educadores, em nome do político, destruir o técnico ou didático-pedagógico, mesmo entendendo que as exigências da modernização, do desenvolvimento e da tecnologia não podem ser concebidas distanciadas do “para quê” e “a quem” servem.

O método deve ser exercido pela aplicação de um conjunto de procedimentos racionais nas atividades teórico-práticas do sujeito. O

conhecimento da realidade e suas limitações dá ao sujeito condições para investir na sua transformação e na transformação do meio em que vive.

“O método se apresenta na superfície como algo subjetivo, como contraposição ao objeto. Realizando os seus fins, o sujeito procura interpretar o objeto e transformá-lo por meio de um sistema até certo ponto assimilado.” (KOPNIN, 1978, p. 92)

O método não pode se limitar a procedimentos de pura subjetivação, o que poderá criar uma imagem estranha ao objeto, comprometendo a fidelidade da leitura do real, resultado em alcances limitados na produção do conhecimento e no encaminhamento da prática correspondente.

“... o método científico é a regularidade interna do movimento do pensamento humano, tomada como reflexo subjetivo do mundo objetivo (...) o método de conhecimento implica sempre dois aspectos organicamente relacionados: um objetivo e um subjetivo, sendo que, no método, o primeiro deve converter-se no segundo.” (Idem, *Ibidem*)

No método, o aspecto objetivo está posto, é o concreto, o real e o seu reflexo na mente o transforma em subjetivação. Conforme afirma BAZARIAN (1988), a correspondência entre o pensamento do sujeito com o objeto real constitui-se em conhecimento, em verdade.

Na perspectiva da dialética, o método se constrói a partir da dinâmica da condição humana nos limites e avanços de sua contradição e bases teórico-objetivas.

“Na medida em que o método se baseia num sistema teórico objetivo-verdadeiro, ele não pode, em essência, ser incorreto. Incorreto pode ser a aplicação prática desse método pelo sujeito, sobretudo a extensão de seu campo de ação além dos limites do objetivo cujas leis se refletem no sistema teórico que serve de base a dado método”. (KOPNIN, 1978, p. 95)

O método, na perspectiva da dialética, é consistente pela ênfase que dedica ao movimento no sentido de resultados objetivo verdadeiros.

O método dialético é construído conforme o movimento e a dinâmica das circunstâncias reais, daí a sua eficiência em relação à ciência.

“Pensar dialeticamente implica pensar, num só ato mental, os elementos contraditórios que definem o fenômeno considerado. Vale dizer, para pensar dialeticamente não basta pensar a contradição; é preciso pensar por contradição”.
(SAVIANI *apud* WACHOWICZ, 1991, p. 7)

A opção por uma prática dialética pressupõe pensar e agir na e pela contradição. A abrangência da ação extrapola os limites da preocupação com a forma e permeia a formação da concepção de mundo, de sociedade, de homem, de trabalho, de escola, tendo como ponto de partida a prática social.

Na perspectiva da dialética, em MARX, a matéria é o ponto de partida e a sua abstração é constituída pela ação humana num processo de transformar e ser transformado pelas circunstâncias concretas, enquanto que para HEGEL, o ponto de partida é a idéia, como processo do pensamento e, posteriormente, vem a criação do real que se limita a manifestação externa.

MARX, no prefácio da segunda edição de *O Capital* (1987, p. 17), se revela discípulo de HEGEL, porém inverte a lógica da sua concepção de dialética.

“A manifestação por que passa a dialética nas mãos de HEGEL não o impediu de ser o primeiro a apresentar suas formas gerais de movimentos, de maneira ampla e consciente. Em HEGEL, a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de construir a substância racional dentro do invólucro místico”.

A concepção dialética, em MARX, coloca como ponto de partida a realidade concreta e situa o homem como sujeito que transforma e é transformado pelo meio.

“... só uma coisa importa: descobrir a lei dos fenômenos que ele pesquisa. Importa-lhe não apenas a lei dos fenômenos que ele pesquisa. Importa-lhe não apenas a lei que os rege, enquanto têm forma definida e os liga à relação observada em

dado período histórico. O mais importante, de tudo, para ele, é a lei de sua transformação, de seu desenvolvimento, isto é, a transição de uma forma para outra, de uma ordem de relação para outra. Descoberta esta lei, investiga ele, em pormenor, os eleitos pelos quais ela se manifesta na vida social (...). Em conseqüência, todo o esforço de MARX visa demonstrar, através de escrupulosa investigação científica, a necessidade de determinadas ordens de relações sociais e, tanto quanto possível, verificar, de maneira irrepreensível, os fatos que lhes servem de base e de ponto de partida. (MARX, 1987, p. 15)

Para MARX, a observação sistemática do fenômeno externo na sua pluralidade e diversidade determina de forma consciente ou inconsciente e faz nascer a necessidade e a intenção da transformação das circunstâncias reais pelas circunstâncias desejadas e ele completa: “O que lhe pode servir de ponto de partida, portanto não é a idéia mas exclusivamente, o fenômeno externo” (Idem, Ibidem).

Partindo da realidade vivenciada para a construção de encaminhamentos metodológicos, precisamos definir algumas categorias para que a intermediação didática obtenha alcances significativos na visão, compreensão e transformação das circunstâncias postas. Uma das categorias de análise, básicas para que os encaminhamentos metodológicos não caiam no relativismo, é a categoria da totalidade. “Um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo; desempenha, portanto, uma função dupla, (...) definir a si mesmo e (...) definir o todo...” (KOSIK, 1976, p. 40)

Ao mesmo tempo que trabalhamos a especificidade dos fenômenos sociais precisamos estabelecer uma inter-relação do todo para as partes e das partes para o todo, num processo de concreticidade entre teoria e prática.

“A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e como o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes.” (Idem, p. 42)

Para o autor, o pensamento dialético parte do pressuposto de

que o conhecimento humano se processa num movimento em forma de espiral, sendo que, no início, o conhecimento é relativo e abstrato e que na articulação do todo para as partes e das partes para o todo dos fenômenos sucessivamente, num processo de correlação, os conceitos entram no movimento dinâmico e atingem a concreticidade.

"Cada processo cognitivo da realidade social é um movimento circular em que a investigação parte dos fatos e a eles retorna (...). O conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica, isto é, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos - processo em que a atividade do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento objetivo dos fatos". (Idem, p. 45)

Neste movimento de apreensão do real se processa a elevação do nível de compreensão da realidade materializando o educativo na relação sujeito objeto.

O método dialético apresenta suas especificidades para os diferentes alcances pretendidos.

"É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus por menores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído este trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real". (MARX, 1987, p. 16)

Nesta perspectiva a investigação precede a exposição e justifica a afirmação de que "a Universidade ensina porque pesquisa". Este entendimento reduz o caráter de reprodução das Instituições de ensino, o que implica em mudanças metodológicas do processo ensino/aprendizagem. Mesmo entendendo que a especificidade do método de ensino diverge do método de pesquisa, existe uma interdependência no nível de satisfação de um em relação ao outro. Tanto é pobre a ação do professor que ensina sem pesquisar, como o pesquisador que não ensina o que pesquisa.

"... há vários métodos de ensino determinados pelo seu objeto, mas há uma lógica que comanda a apreensão da realidade pela

inteligência, lógica essa que vai determinar a forma pela qual se dá a mediação da ciência e a mediação do saber". (WACHOWICZ, 1991, p. 25)

O método, aqui é entendido como estruturante didático que estabelece a mediação entre o conhecimento existente e a apreensão do educando. A adaptação do método às determinações de seu objeto de ensino se processa na prática pedagógica pela ação do professor e depende do seu nível de compreensão, visão de mundo, sociedade, homem, escola e demais intervenientes do ato pedagógico. A especificidade das diferentes áreas do conhecimento, seus interesses e objetivos delimitam os alcances, porém, os princípios básicos, a opção metodológica constituem-se parte da essência do método e nem sempre sofrem alterações.

Sendo assim, não cabe neste estudo questionar o método dialético, mas levantar a compreensão teórica e alternativas de encaminhamentos práticos para a sua viabilidade na prática pedagógica. Entende-se que:

"Essa capacidade do método dialético de mudar a sua forma segundo o nível de conhecimento científico garante-lhe eficiência e relação indiscutível com a ciência. (...) é um método de aquisição da verdade objetiva e está subordinada a tarefa de representar as leis da natureza e da vida social tais elas existem na realidade". (KOPNIN, 1978, p. 98)

A dialética materialista é o método da explicitação científica da realidade e enquanto método apresenta uma multiplicidade de formas e procedimentos inter-relacionados que fazem uso de categorias de análise da realidade.

Para CURY (1986, p. 21), "As categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações". As categorias não estão previamente definidas e não possuem fim em si, mas como instrumento metodológico de compreensão da dinâmica da realidade social. Para CURY, as categorias não são formas fixas de análise da realidade a qualquer tempo, são identificadas e alteradas na relatividade de tempo e espaço. Na obra "Educação e contradição", CURY elegeu cinco categorias para analisar o fenômeno educativo: contradição, totalidade, mediação,

reprodução e hegemonia.

As categorias de análise da realidade devem ser identificadas no movimento e a partir do movimento, o que lhes confere potencial do que há de mais novo em termos de ciência e método.

“As leis e as categorias existem objetivamente. Isto é, não são expressões subjetivas nem apriorísticas da consciência humana. Elas se formaram no processo de desenvolvimento histórico do conhecimento e da prática social, características do devenir da humanidade”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 54)

Para CURY (1986) e TRIVIÑOS (1987), as categorias são entendidas como encaminhamentos de compreensão das relações do homem com o mundo e refletem as prioridades e leis da essência da natureza, do homem e do pensamento. As categorias são expressas através de juízos formulados a partir de situações concretas; são tipos de conceitos e abstrações que auxiliam na análise da realidade social.

Na dialética as categorias e as leis apresentam semelhanças e diferenças substanciais. Uma das categorias essenciais do materialismo dialético é a contradição que se apresenta na realidade objetiva.

“... a categoria da contradição, ao mesmo tempo que se refere ao conteúdo da lei mencionada, estabelece, por exemplo, que a contradição é uma interação entre aspectos opostos, distingue os tipos de contradições (...), determina o papel e a importância que ela tem na formação material e ressalta que a categoria da contradição é a origem do movimento e do desenvolvimento”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 54)

As categorias de análise da realidade se constituem com a história do conhecimento e sua relação com a prática social. Para o autor (1987, p. 55), isso significa que “... o sistema de categorias surge como resultado da unidade do histórico e do lógico, é movimento do abstrato ao concreto, do exterior ao interior, do fenômeno à essência”. Estas categorias não são pré-definidas, elas surgem e se constituem na medida em que o homem implementa sua ação sobre a natureza e, na sua condição de sujeito, cria e recria o conhecimento, transformando e sendo transformado num processo dinâmico e permanente.

Para TRIVIÑOS (1987) e BAZARIAN (1988), vários foram os critérios de verdade desenvolvidos e aceitos desde os povos primitivos, sendo que alguns apresentaram maior repercussão no decorrer da história.

“O Materialismo Dialético sustenta como critério de verdade a Prática Social. Ele afirma que a prática é o critério decisivo para reconhecer se um conhecimento é verdadeiro ou não. Mas também diz que ela está na base de todo o conhecimento e no propósito final do mesmo”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 27)

A sociedade contemporânea tem colocado na ciência a sua expectativa de melhorar as condições de vida. O poder do conhecimento científico vem ganhando espaço, se sobrepondo ao poder religioso, poder da força, poder da moeda e respaldando os posicionamentos éticos.

“... encontramos-nos num estágio da evolução histórica em que são desqualificados os saberes não científicos e não técnicos, o poder e a autonomia da ciência já se encontram tão bem assegurados que ela procura até mesmo erigir-se em juízo de moral”. (JAPIASSU, 1991, p. 13)

O reconhecimento da supremacia da ciência nos remete a repensar a metodologia do Ensino Superior, investindo para que os limites da reprodução do conhecimento gradativamente subsidiem a produção de novos conhecimentos. Mesmo sabendo que a metodologia do ensino tem uma especificidade e a metodologia da pesquisa tem outra, precisamos provocar a ruptura da proposta tradicional de ensino e caminhar para a produção do conhecimento. Como construir o ensino com a pesquisa? Como fazer nascer no docente a necessidade de ser um profissional da educação pela pesquisa, sem ser um profissional da pesquisa? A relação professor-aluno precisa ser uma relação de sujeitos participativos com objetivos de reconstruir o conhecimento. Sabe-se, empiricamente, que o problema principal não está no aluno, mas na competência dos cursos de formação de docentes e na dificuldade de uma capacitação permanente destes dentro de novos valores didático-pedagógicos exigidos para a formação que a modernidade exige.

A dinâmica interna de cada aluno é diferente. Enquanto que alguns encontram satisfação e prazer, outros poderão encontrar aborrecimentos e frustrações. O professor também tem as suas especificidades próprias e diferenciadas, tem uma história de formação com realizações, frustrações, valores, crenças e emoções que se refletem no seu desempenho profissional, consciente ou inconscientemente. Assim como o professor foi influenciado na sua formação, ele influencia os alunos num ciclo vicioso. Como reverter estes encaminhamentos e desenvolver um processo empático, sadio e de satisfação mútua? A grande e permanente interrogação que deve acompanhar a prática-pedagógica do docente preocupado em superar estes limites e avançar com o aluno é: qual a melhor metodologia para este determinado tipo de aluno e com a especificidade desta ou daquela disciplina? Entendemos que os princípios pedagógicos da opção metodológica são de alcance universal, mas as exigências da especificidade de cada disciplina merecem ser consideradas para direcionar as adaptações necessárias.

“Não existe um só que tenha dado o mesmo resultado com todos os alunos (...) O ensino torna-se mais eficaz quando o professor conhece a natureza das diferenças entre seus alunos”. (MCKEACHIE *apud* BORDENAVE, 1991, p. 59)

A formação pedagógica do professor deve dar-lhe suporte para conhecer e compreender o nível e condições de seus alunos, bem como conhecer as exigências da especificidade da disciplina que está sob sua responsabilidade para fazer uma opção metodológica, vislumbrando seus alcances, limites e conseqüências.

“(...) a opção metodológica feita pelo professor pode ter efeitos decisivos sobre a formação da mentalidade do aluno, de sua cosmovisão, de seu sistema de valores e, finalmente, de seu modo de viver. (...) Dependendo de sua metodologia, o professor pode contribuir para gerar uma consciência crítica ou uma memória fiel, uma visão universalista ou uma visão estreita e unilateral, uma sede de aprender pelo prazer de aprender e resolver problemas ou uma angústia de aprender apenas para receber um prêmio e evitar um castigo”. (BORDENAVE, 1991, p. 68)

Na afirmação do autor se percebe a importância da opção metodológica no processo de formação do aluno, não só enquanto profissional em formação, mas, também, e, principalmente, enquanto cidadão. Assim como a escola desperta consciências, pode também anulá-las pela influência dos seus procedimentos metodológicos.

Partindo das afirmações feitas quais seriam os pressupostos teórico-metodológicos que o professor deveria considerar para um melhor e maior alcance na sua prática pedagógica?

Considerando que: “Uma pessoa só conhece bem algo quando o transforma, transformando-se ela também no processo” (Idem, p. 10), o professor deve construir o seu encaminhamento metodológico, visando ao alcance de quatro objetivos básicos que oportunizam ao aluno: assimilar os conhecimentos historicamente produzidos; exercitar o domínio destes conhecimentos; aplicar estes conhecimentos em situações diversas das quais manteve o primeiro contato e recriar, produzindo novos conhecimentos e informações que melhorem sua visão de mundo e das coisas.

É a partir da observação, compreensão da realidade e sua sistematização que o aluno constrói condições de apresentar novas e criativas soluções para os problemas e desafios que as circunstâncias apresentam. Este é o aluno que não fica nos limites da passividade, copiando conteúdos para devolver no dia da prova.

Como garantir esta articulação entre as circunstâncias reais e a sua transformação necessária sem incorrer no risco dos extremos do pragmatismo e/ou teoricismo?

“É preciso que os professores construam uma ponte entre o conhecimento teórico e a explicitação da sociedade na qual o aluno se insere. A construção dessa ponte implica numa prática docente, pautada em alguns pressupostos: ao mesmo tempo que não se deve abandonar a teoria sociológica, é preciso considerar o conhecimento do senso comum, que o aluno traz à escola”. (MEKSENAS, 1995, p. 77)

O professor deve considerar a compreensão da realidade do aluno (senso comum) como ponto de partida do processo, estimulando a construção de uma compreensão mais elaborada com contribuições filosófico-científicas. O trabalho pedagógico se justifica quando a aula ultrapassa os limites das noções iniciais de senso comum, e esta

aquisição é interiorizada mudando o próprio comportamento do aluno.

“De maneira mais geral, toda a aquisição só assume seu verdadeiro valor por sua integração à personalidade total e no momento de sua utilização nos comportamentos, que a significam”. (NOT, 1991, p. 13)

A relação professor-aluno deve garantir esta mudança de comportamento construída a partir do senso comum num processo de elaboração gradativa, em termos de complexidade e, permanente, em termos de persistência.

Todo o conhecimento da realidade que os alunos trazem às instituições escolares encontra expressão por meio da fala, daí a importância do diálogo na relação professor-aluno. Num primeiro momento o espaço para o conhecimento existe (senso comum) que se constitui ponto de partida para a construção do conhecimento científico.

“O professor que, num primeiro momento, estimula o discurso do aluno, por meio de uma técnica, deve num segundo momento, questionar esse discurso, apontar suas lacunas e contradições. É preciso relativizar o discurso do aluno, enquanto verdade acabada sobre determinado tema. (...) Trata-se de quebrar o equilíbrio do conhecimento de senso comum e confrontá-lo com o conhecimento sociológico.” (MEKSENAS, 1995, p. 78)

O professor deve, a partir da manifestação inicial dos seus alunos, apresentar contribuições que retratem as intenções das últimas produções científicas sobre a temática trabalhada. O conhecimento científico não prescinde do conhecimento do senso comum. Sendo assim, a aula passa a ser uma recriação permanente, tendo como ponto de partida problemáticas concretas das circunstâncias imediatas e, avançando gradativamente, vai fazendo uso das contribuições teóricas produzidas historicamente. É a reconstrução da prática pela teoria e a revisão crítica da teoria pelo seu uso na prática, num processo permanente de “vir a ser melhor”, tanto na teoria quanto na prática.

É da posse de informações teóricas, construídas a partir das problemáticas reais, que nasce a possibilidade da reelaboração do

conhecimento de senso comum, aflorando novos hábitos, novas habilidades, novas atitudes, novos comportamentos. É na elevação do nível de ser, compreender e interferir na realidade, que se constrói o processo de formação.

Optando por este encaminhamento de aula, possibilita-se que o senso comum seja permanentemente reelaborado, fazendo uso das contribuições da ciência. Este movimento de problematização-teorizada reflete uma opção metodológica. É a construção do processo educativo a partir da elevação da teoria pelas contribuições da prática e vice-versa. "Na perspectiva dialética, o concreto e o abstrato não são apenas conceitos que se opõem, antes complementam-se como faces de uma mesma moeda" (Idem, *ibidem*).

O concreto é ao mesmo tempo, ponto de partida e ponto de chegada. A construção do fenômeno educativo parte da situação real que é a compreensão, mesmo que precária, do aluno para uma elaboração filosófico-científica que se processa numa via de mão dupla: do concreto para o abstrato, do abstrato ao concreto, do empírico ao científico, do científico para explicitar o empírico e, assim, sucessivamente nas mais diferentes categorias que explicitam e oportunizam a elevação do nível de compreensão da realidade.

Para a concretização desta opção metodológica, o professor deve investir na quebra do bloqueio, que foi construído historicamente, na relação professor-aluno. O professor deve desenvolver uma empatia na relação com o aluno e olhá-lo como sujeito situado num determinado tempo e espaço, não apenas como mais uma "unidade discente".

Referências Bibliográficas

- BAZARIAN, Jacob. **O problema da verdade**. 3 ed., São Paulo : Alfa-Omega, 1988.
- BORDENAVE, Juan Diaz & PEREIRA, Adir Martins. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 12 ed., Petrópolis-RJ : Vozes, 1991.
- CURY, Carlos Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo : Cortez, 1986.
- GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** Uma pedagogia da pedagogia. 4 ed., Lisboa : Moraes, 1978.

- KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. (Trad. Paulo Bezerra), Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1978.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 3 ed., Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1976.
- JAPIASSU, Hilton. **As paixões das ciências**. São Paulo : Letra e Letras, 1991.
- LÜDKE, Menga & ANDRÊ, M. E. da. **A pesquisa em educação** : abordagens quantitativas. São Paulo : EPU, 1986.
- MANACORDA, Mário A. **História da educação** : da antiguidade aos nossos dias. São Paulo : Cortez, 1992.
- MARX, Karl. Posfácio à 2 ed., de O Capital. **O capital**. São Paulo : Difel, 1987.
- MEKSENAS, Paulo. O ensino da sociologia. In : **Leituras & imagens**, CCE, Florianópolis-SC: UDESC, 1995, p. 67-79.
- NOT, Louis. **As pedagogias do conhecimento**. São Paulo : Difel, 1981.
- VEIGA, Ilma P. A. et al. **Técnica de ensino** : por que não? 4 ed., Campinas-SP : Papyrus, 1996.
- WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. 2 ed., Campinas-SP : Papyrus, 1991.