

# Metodologia de ensino: primeiras aproximações...

---

Léa das Graças Camargos Anastasiou\*

Abordar a questão da Metodologia de Ensino é sempre algo desafiante e alentador. Desafiante porque, quanto mais procuramos estudá-la, mais descobrimos o quanto temos a aprender sobre ela, e alentador exatamente porque nos possibilita, a cada momento, a tentativa de rompimento de nossos atuais limites.

É, portanto, dentro desta perspectiva de primeiras aproximações e da clareza da existência de estarmos vivendo um momento a ser superado por todos nós educadores, na construção de um vir-a-ser cada dia mais significativo metodologicamente, que nos propomos tratar neste artigo, desde o início.

Ao discutirmos método, muitos elementos nos vêm à mente, incluindo elementos referentes a técnicas e recursos. Etimologicamente, método vem do grego, sendo a composição de “metá”, que quer dizer “através, para” e de *ódos*, que quer dizer “caminho”. Portanto, método seria um caminho através do qual se chega a um determinado fim.

Gostaríamos de destacar que utilizamos métodos para as diferentes metas que buscamos alcançar. No caso do processo de construção do conhecimento, utilizamos método para pesquisa e método para transmissão do conhecimento, ou seja, é importante destacar que existem peculiaridades a cada um destes momentos.

Para o método de pesquisa, ou seja, para se “investigar” certos aspectos da realidade pesquisada, é necessário “apoderar-se da matéria em seus pormenores, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e

\* Professora do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação da Universidade Federal do Paraná.

perquirir a conexão interna que há entre elas”; ao pesquisador é necessário “descobrir a lei dos fenômenos que ele pesquisa. Importa-lhe não apenas a lei que os rege, enquanto tem forma definida e os liga a uma 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 relações para outra...” (Marx, 1987, p. 15-6).

Esta visão de metodologia de pesquisa já traz implícita em si a visão do movimento, da busca da lei de sua transformação e de seus determinantes, portanto, supera a visão cientificista do método científico de pesquisa.

Continuando, o autor nos alerta para o fato de que o método de pesquisa nos permite descrever adequadamente o movimento do real, pois se obteve seus pormenores, analisou-se suas diferentes formas de desenvolvimento e a conexão interna de seus determinantes. Pode-se, a partir dessa construção, construir uma estrutura teórica - a mais próxima e explicativa possível - do objeto pesquisado.

No método de investigação, o início é arbitrário, no que se diferencia substancialmente do método de explicitação, próprio do sistema de ensino.

Antes de iniciar o ato de ensinar em sala de aula, todo professor é um investigador que deve ter procedido conforme explicitamos anteriormente, pois, quando um professor se propõe a ensinar um conteúdo determinado, é necessário que o tenha aprendido neste nível anteriormente explicitado: deve-se dominar o fenômeno para além de sua aparência, em sua essência, com a clareza dos seus elementos determinantes, dos seus nexos internos, dos elementos que o fizeram ser assim como ele é: num quadro teórico de sua totalidade ou “rede”. Só depois de percorrido esse caminho é que se pode pretender sua explicitação. Esta afirmação inclui em si o pressuposto de que ensinar vai além do simples dizer o conteúdo.

É nosso pressuposto que a visão/conceito do que seja ensino/aprendizagem adotada pelo professor vai determinar sua adoção metodológica. Ensinar deriva do latim *in signare*, que significa marcar com um sinal da vida, de busca do conhecimento, do possibilitar o despertar da consciência do indivíduo para a percepção de sua própria existência e de seu papel na construção desta mesma existência (Moraes, 1986). Portanto, vai além de uma simples transmissão e do simples ato de dizer o conteúdo.

Analisando a significação do termo ensinar, temos a contribuição de Sheffler (1974), que nos coloca que muitos verbos referentes à ação, portanto, que se referem à obtenção de uma meta, implicam uma utilização intencional e/ou de êxito; neste caso, o atingir a meta é que definiria o

êxito da tentativa. Neste sentido, só se poderia dizer que houve ensino se de fato ocorreu a aprendizagem.

Ensinar é uma tarefa que inclui um uso intencional (algo que alguém se destina a fazer, portanto, com meta explícita) e um uso de êxito (resultado bem sucedido de ação). Inclui, assim, um conjunto de esforços e decisões práticas que se refletem em caminhos propostos, ou seja, nas opções metodológicas.

O professor, ao se propor a ensinar, realiza “uma atividade a que alguém se dedica, dirigido por uma meta, cuja consecução envolve normalmente atenção e esforço, proporcionando, ao mesmo tempo, uma definição relevante do êxito (Scheffler, 1974, p. 75).

Assim, o ensino se constitui numa atividade que exige esforço, deixando lugar reservado ao exercício realizado pelo aluno, buscando o desenvolvimento de uma certa eficiência, dentro de um tempo determinado, sendo sempre orientada por uma meta. Esta atividade é constituída de períodos programados – lições – com características unitárias, contínuas ou não (conforme as metas), sendo que a seqüência estruturada das lições constitui um período mais complexo de atividades.

Isto vem ocorrendo de diferentes maneiras ou seguindo diferentes opções metodológicas. Nos estudos realizados pela Prof.<sup>a</sup> Lilian Anna Wachowicz, registra-se que existe uma lógica – isto é, o elemento que trata do método do pensamento – que fundamenta essas opções metodológicas.

O método de ensino se dirige ao conhecimento a ser apreendido pelas novas gerações e, no caso da Universidade, pesquisado por cientistas/professores. Quanto à lógica que fundamenta a visão do ensinar é a lógica formal, baseada nos princípios de identidade e de negação, os conceitos são vistos como conteúdos mentais a serem assimilados pelos alunos e elaborados a partir de experiências chamadas concretas. Ainda sob essa lógica, para possuir um conceito, a pessoa deve ser capaz de atribuir-lhe um signo e de dar-lhe um sentido, daí a importância das experiências chamadas “concretas”. Para isso, seguem-se as etapas de introdução, generalização, abstração e simbolização dos conceitos. Se o aluno é capaz de chegar ao símbolo e através dele conceituar o objeto estudado, considera-se que ele aprendeu o conceito.

Diante desta lógica, o professor se preocupa em organizar situações onde o conhecimento seja apresentado – geralmente através de aula expositiva – e, quando tem a visão da necessidade das outras etapas, organiza atividades onde o aluno possa generalizar, diferenciar, abstrair e simbolizar os conceitos trabalhados. Quando o aluno demonstra, através da

avaliação, que aprendeu o conceito ensinado, o professor considera que já realizou o seu papel de “ensinante” e passa a dizer o novo conteúdo do programa. Neste tipo de relação de ensino, o que se requer do aluno é o aprendizado do conceito enunciado, geralmente através de memorização. Isto, normalmente, propicia ao aluno o resultado necessário para sua aprovação na disciplina, ano e curso.

A proposta da Prof.<sup>a</sup> Lilian é que, daí onde a lógica formal propõe a verificação do domínio do conteúdo, qual seja, no símbolo, se continue a caminhada em direção à construção daquilo que chama de “o concreto pensado”, isto é, a possibilidade do aluno reproduzir no pensamento e pelo pensamento os conteúdos trabalhados.

Nas palavras de Wachowicz,

aquilo que se convencionou chamar de cognição, enquanto possibilidade de expressar em símbolos conteúdos mentais apreendidos, não termina após formada a abstração desse mesmo conteúdo, mas inicia-se justamente aí, na abstração. Incorporando as operações realizadas, a cognição se realiza quando supera o isolamento em que se definem os conceitos, pondo-os em relação uns com os outros, de modo a comporem estruturas teóricas, estas sim, explicativas da realidade.

Esse método de ensino está fundamentado na lógica dialética, que considera que a realidade não pode ser diretamente apreendida pelo sujeito, sendo imprescindível que a mesma seja apreendida pelo pensamento e no pensamento, portanto, tendo a reflexão como condição básica. Isto vem responder também a muitos anseios dos professores, que constantemente vêm denunciando que “os alunos não sabem ou têm dificuldade em pensar, em raciocinar”.

A lógica dialética considera que, além dos princípios de identidade e negação, na base do processo de construção do conhecimento estão princípios como o movimento, a contradição, a existência da tese, antítese e síntese sempre provisórias, a serem considerados no processo do pensar humano. Neste processo, a apreensão da realidade se efetiva a partir da determinação dos seus elementos constitutivos, que são apreendidos por um processo de reflexão que mediatiza a apreensão da realidade, devendo a escola considerar que o momento de chegada ao símbolo – etapa final do ensino baseado na lógica formal – se torna ponto intermediário do processo de apreensão pela lógica dialética. É necessário realizar-se todo um “caminho de volta” do símbolo ao ser confrontado com realidade e com a teoria existente.

Assim,

o trabalho da educação escolar, no cotidiano da sala de aula é um trabalho de reflexão pelo qual o pensamento dos alunos e professores vem a aposar-se do significado da realidade concreta, retomando-a a partir do abstrato, que é o conhecimento existente. Não se despreza o processo de formação de conceitos, tal como é visto na lógica formal. Apenas se considera que este, ao atingir a simbolização, é a pré-partida para a cognição. (Wachowicz, p.4)

A construção do concreto pensado se dará por ser o concreto a síntese das múltiplas determinações, síntese esta obtida pelo processo sistematizado de reflexão escolar, prevendo-se para isto, metodologicamente, ações docentes e discentes, próprias a cada área de conhecimento, respeitando-se suas especificidades, determinadas pelo objeto de conhecimento da área.

Num seminário onde se discute “Ensino Jurídico, Cidadania e Mercado de Trabalho”, a proposta de se discutir a questão metodológica nos mostra que coordenações de curso/centros acadêmicos, portanto, docentes e discentes, encontram-se preocupados com a construção do conhecimento em sala de aula.

Estamos num momento histórico em que se discute a mudança de paradigma em várias dimensões do fazer humano. A história da Universidade nos impingiu um paradigma predominantemente marcado pela fala do professor, tomando-se o dizer do conteúdo como ato predominante no ensino. Sabemos hoje que, embora explicitar o conteúdo seja condição necessária ao ensino, ela não é condição suficiente, sendo necessário que o aluno realize, através das situações propostas pelo professor, a construção do conhecimento.

Nós, atuais docentes, fomos marcados pela Universidade do “dizer do professor” e precisamos construir hoje a sala de aula onde co-habitem tanto o dizer da ciência - através ou não do dizer do professor - quanto a leitura da realidade adversa que enfrentamos, da qual o aluno - futuro profissional - terá que dar conta. Esse desafio nos é posto em relação ao paradigma tradicional que vivenciamos como alunos e professores e a crescente necessidade da construção de um paradigma atual.

Caracterizando-os brevemente, podemos dizer que o paradigma tradicional é marcado pelo dizer o conteúdo por parte do professor que, desta forma, acaba por agir tal qual um palestrista, e pelo ouvir/memorizar o conteúdo por parte do aluno, que se torna, assim, um repetidor do que ouviu em sala de aula. Nesse modelo, alunos e professores estabelecem uma relação de sujeitos não-integrados, em relação a um conteúdo a ser medido e pontuado via avaliação, geralmente usada como instrumento de

medida do saber memorizado e repetindo *ipsis litteris*... Podemos simbolizar esta relação pela equação *professor x aluno*.

No paradigma proposto atualmente, professores e alunos têm como compromisso “dar conta” do conhecimento científico existente, através de um contrato onde a parceria é elemento fundamental da relação. Cabe ao professor organizar, então, as atividades de ensino, de sua inteira responsabilidade -atividades estas que deverão atender às características do conteúdo, do curso, da disciplina e dos alunos envolvidos no processo. Sob este referencial serão também organizadas as atividades de aprendizagem dos alunos, atividades previstas para dentro e fora da sala de aula, individuais e coletivas, visando possibilitar aos alunos a apreensão do conteúdo em suas relações necessárias. O grande desafio nesta relação é o conteúdo a ser apreendido: desafio pela sua complexidade, heterogeneidade, singularidade e flexibilidade constante, uma vez que a ciência – também ela – está em constante mudança e construção. Esse é um dos elementos fundamentais a ser dominado por nós, docentes e pelos futuros profissionais que saem da Universidade. Em termos de equação, essa relação se representaria assim: *(professor + aluno) x conteúdo*.

Isto se constitui em mudança fundamental em relação ao atual fazer docente dominante na Universidade hoje.

Sem pretensão de esgotar a riqueza deste tema, deixaremos aqui registradas algumas considerações a respeito de um *método dialético de ensino*:

- O professor é responsável pela explicitação do quadro teórico a ser dominado pelo aluno em cada conteúdo. Para isso, é preciso que o domine ao nível de quadro teórico ou em rede, tendo, portanto, clareza do conteúdo a ser trabalhado, em suas relações necessárias, para aquele grupo de alunos, naquele momento do curso.

- A imagem da rede, tratada por Machado (1994), coloca que

compreender é apreender o significado; apreender o significado de um objeto ou de um acontecimento é vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos; os significados constituem, pois, feixes de relações; as relações entretecem-se, articulam-se em teias, em redes, construídas socialmente e individualmente, e em permanente estado de atualização; em ambos os níveis -individual e social - a idéia de conhecer assemelha-se à de enredar. (p. 21)

- Para dar conta do “enredamento”, há que se superar por incorporação a simples memorização. O aluno tem que ativamente refletir (no sentido de dobrar-se de novo e de novo – tanto quanto seja necessário)

para apropriar-se do quadro teórico objetivado pelo professor/currículo/processo de ensino.

- É função do professor, na efetivação de sua profissão de docente, organizar atividades de ensino ( de sua responsabilidade de ação, que também inclui o dizer, explicitar o conteúdo ) e atividades de aprendizagem a serem realizadas pelo aluno – em processos individuais e de parceria, portanto, envolvendo o professor, os colegas e os autores/teorias estudados.

- Ensinar é uma tarefa extremamente complexa e que exige do professor um contínuo pesquisar dos elementos intervenientes do processo construído com o aluno, pelo aluno, pelo coletivo, na transmissão – assimilação – construção do saber escolar. O quadro teórico precisa ser dominado e estar sob constante processo de reflexão do docente, para que se garantam q as relações necessárias sejam dominadas pelos alunos.

- As ações docentes deverão respeitar tanto as características do conteúdo estudado, quanto as dos sujeitos da aprendizagem. Deverão proporcionar e objetivar que *todos* alunos teçam, enlacem, enredem as relações necessárias daquele conteúdo, naquele momento do curso – que deverá ocorrer *em curso*, portanto, como elementos de um quadro teórico global maior e cada vez mais atualizado.

- O quadro teórico que o aluno traz inicialmente para a escola deve ser o ponto de partida do trabalho docente, poi a “rede” poderá ser tecida a partir daí. Por isso, conhecer os alunos se torna condição fundamental do ensinar sob este enfoque.

- A metodologia utilizada pelo docente reflete a sua visão de mundo, do conhecimento, do aluno, de seu papel profissional, do processo de ensino/aprendizagem. Esta metodologia também é passível de mudanças quando ao professor é possibilitada uma reflexão sistemática sobre sua prática profissional.

- A universidade hoje, no que se refere à sua função de ensino, precisa estar comprometida com a capacitação de profissionais que dêem conta de lidar com a realidade em constante movimento e plena de contradições. Há, portanto, que possibilitar objetivamente o desenvolvimento de um conjunto de operações de pensamento que habilitem o futuro profissional aqui formado a lidar com os conhecimentos apreendidos para enfrentamento da realidade adversa de um país de Terceiro Mundo à virada do século.

- A idéia e a efetivação de um *curso* precisa ser revista constantemente pelos profissionais que nele atuam. O conjunto de disciplinas não deve se constituir em mero aglomerado ou ajuntamento de dados do con-

teúdo, mas em *grade curricular*, portanto, *curso em curso*, no sentido das relações de conteúdo necessárias à formação profissional.

Para um início de reflexão, deixamos estas anotações que esperamos nos sejam úteis, pois deverão despertar contra-argumentos que auxiliarão na construção desta metodologia que propomos – ainda que sempre provisoriamente – contruir em nosso cotidiano da sala de aula.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MACHADO, Nilson José. Conhecimentos como rede: a metáfora como paradigma e como processo. *Série educação para cidadania*. São Paulo: USP, 1994. n.º 9.
- MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: Difel, 1987. v. I.
- SCHEFFLER, I. *A linguagem da educação*. São Paulo: Saraiva, 1974.
- WACHOWICZ, Lilian Anna. *O método didático: sua fundamentação na lógica dialética*. Curitiba: UFPR (mimeo). [s.d.].
- \_\_\_\_\_. *O método dialético na didática*. Campinas: Papirus, 1989.