

ALGUMAS SUPOSIÇÕES SOBRE UMA METODOLOGIA DE ENSINO CONTEXTUALIZADA

Oswaldo Alonso Rays

A análise crítica da história da educação escolar deixa cada vez mais explícito que com o advento da Revolução Industrial, a organização dos processos educativos vem se ajustando, com maior ou menor grau de correspondência, à organização dos processos produtivos dominantes. Via de regra, essa correspondência resulta cada vez mais promissora quanto ao estabelecimento da conexão entre as relações sociais de trabalho (a forma capitalista e industrial) e as relações sociais da educação. Esse fato nos leva a entender as razões da necessidade da ligação das finalidades da educação não se distanciarem das finalidades das metodologias de trabalho utilizadas nos currículos escolares. Com isso, entende-se, também, que a opção por métodos de ensino e o tratamento dado pelo educador aos conteúdos curriculares tornam-se não apenas uma opção didática mas, igualmente, uma opção política.

O trabalho pedagógico em suas diferentes variantes necessita, atualmente, ser submetido a uma profunda revisão. Revisão que não pode ser distanciada do contexto social e das modificações históricas que o geraram. A revisão da escolarização no seu todo é processo que enlaça passado, presente e futuro a partir do entorno sócio-educativo do momento em que a revisão ocorre. O paradigma da qualidade da educação escolar necessita, pois, ser pensado e proposto a partir desse entendimento de revisão, isto é, como processo em transformação. Todo processo de transformação deve guiar-se pela perspectiva histórica, devendo ocorrer, portanto, em meio ao próprio processo de transformação.

O paradigma da qualidade da educação que deseja promover a

pedagogia da inclusão (não-excludente) e abolir a pedagogia da exclusão dos currículos escolares, somente poderá ser materializado se pensado-executado em função do pleno desenvolvimento do ser humano e não em função das estruturas dominantes. A qualidade educacional somente terá resultados significativos se o seu processo de implementação for organizado política e pedagogicamente para enfrentar satisfatoriamente as necessidades emergentes da população com vista a uma cidadania efetiva. Uma educação de qualidade não pode distanciar-se da promoção da qualidade de vida da totalidade da população.

A escolarização para a cidadania, ao contrário da escolarização para a exclusão e para a submissão, requer uma metodologia de trabalho pedagógico que propicie ao educando o domínio de conhecimentos e de habilidades, que contribuam para o desvelamento das contradições sociais impostas pelo projeto político dominante aos trabalhadores que vendem a sua força de trabalho pelo salário-proletário oferecido pelo modelo capitalista. Esses conhecimentos e habilidades podem ser diluídos pedagogicamente nos conteúdos curriculares e nas relações sociais materializadas pela escola, objetivando o questionamento e a construção coletiva de proposições-ações que resultem em modificações alternativas que façam frente às imposições estruturais governamentais, para que estas, redefinidas, passem a existir em função de todos. Não interessa a uma verdadeira educação de qualidade pautar-se por meio de padrões definidos exclusivamente pelos interesses da indústria capitalista. A finalidade da educação escolar não é preparar os educandos exclusivamente para o mundo das empresas, como sempre desejaram as políticas liberais e neoliberais.

A opção por uma metodologia de ensino que atenda aos interesses imediatos e mediatos dos educandos, só pode ser originada da análise crítica do contexto social e das características individuais e grupais daqueles que freqüentam e que virão a freqüentar nossas escolas, em razão das especificações e padrão do “produto final da educação” interessar ao próprio educando e à sociedade como um todo e não apenas aos processos produtivos capitalistas. A eficiência-qualidade educacional deve ser gerenciada em função do crescimento do educando, do desenvolvimento de suas potencialidades e de seus interesses que devem ser entendidos como parte dos interesses da coletividade. A eficácia-qualidade dos métodos de ensino está

diretamente ligada à formação integral do educando e não às necessidades imediatistas do mercado de trabalho.

Uma educação de qualidade engloba, na organização de seu processo de desenvolvimento, o passado, o presente e o futuro das necessidades concretas do homem e da sociedade coletiva. Uma educação de qualidade não pode se preocupar com a preparação e reprodução em série de trabalhadores, sejam eles burocratas, educadores, médicos, engenheiros, cientistas ou outros. As mudanças educacionais não podem ser exclusivamente influenciadas pela necessidade de mão-de-obra qualificada, principalmente quando essa qualificação vai privilegiar apenas o reino da mais-valia.

Nas sociedades contemporâneas, o ser humano, ao nascer, traz consigo o direito à educação escolar. Entretanto, nem sempre a educação escolar tem contribuído para a formação plena do homem a partir de suas necessidades bio-psíco-sociais. Esse fato é, hoje, consenso entre as classes sociais. A educação é hoje patrimônio do conjunto dos seres humanos, sem distinção de classe. No entanto, não basta simplesmente que a educação seja patrimônio do conjunto dos seres humanos. É preciso que além de atingir as diferentes classes sociais, a educação ocorra de forma processual e crítica e seja contextualizada.

Para tanto, a verdadeira educação escolar é intencional e necessita de sistematização real que envolva realidades sócio-educacionais concretas. A materialização da sistematização da educação exige, portanto, a opção por uma metodologia de ensino que realize a mediação entre: teoria e prática, pensamento e ação, sujeito e objeto, esferas heterogêneas da vida (vida cotidiana) e esferas homogêneas da vida (vida não-cotidiana); entre o saber que o educando domina e o saber que o educando não domina, e, enfim, entre as relações não-conscientes com o mundo (mecânicas) e as relações conscientes com o mundo (críticas).

A preferência por uma metodologia de ensino, cujas relações com o mundo sócio-educacional sejam conscientes, reflete a preocupação com o processo de superação da heterogeneidade da vida cotidiana, com a compreensão crítica das questões sociais e com a objetivação, também crítica, da prática social.

Essas considerações iniciais sobre a questão da metodologia do ensino tem gerado inúmeras polêmicas na área pedagógica, o que vem ocasionando proposições divergentes em relação às bases

epistemológicas da metodologia de ensino e suas decorrências para a prática pedagógica.

As polêmicas existem não só pela ausência de mediação concreta entre as bases epistemológicas propostas para a metodologia de ensino e a realidade educativa de nosso tempo, mas, também, pela excessiva preocupação com a decorrência técnico-instrumental acrítica para o trabalho docente. No predomínio da abordagem onde se verifica a supremacia da dimensão técnico-instrumental em detrimento de uma abordagem epistemológica crítica, a prática pedagógica e respectivas metodologias de ensino têm-se constituído no mero emprego de métodos e técnicas de ensino sem uma justificativa teórico-prática que se aproxime dos reais propósitos da ação pedagógica crítica.

O desenvolvimento crítico das ciências humanas vem contribuindo para que a metodologia de ensino se torne mais consistente do ponto de vista teórico-prático. Os avanços constatados ultimamente nos campos da reflexão filosófica, das pesquisas sociológicas e psicologia e da própria pedagogia, vem colaborando com elementos epistemológicos significativos para as transformações concretas que essa área de conhecimento vem implementando, no Brasil, desde a segunda metade da década de setenta. Os resultados dessas reflexões e pesquisas nos levam a refletir criticamente sobre o real significado que as metodologias de ensino devem assumir no contexto da atividade pedagógica escolar.

Cabe relembrar, ainda, nesta introdução, que as transformações ocorridas nos métodos de ensino, ao longo de sua história, sempre estiveram ligadas às modificações sócio-históricas e políticas da sociedade e, com efeito, não raras foram as vezes em que essas transformações ignoraram as relações requeridas entre o método e os objetivos reais da educação; entre o método e o conteúdo do ensino; entre o método e as capacidades de aprendizagem dos educandos. Em outras palavras, ignoraram-se as relações existentes entre o método e a lógica dialética do processo de ensino-aprendizagem e suas decorrências político-pedagógicas para a prática docente. Não se buscaram, assim, respostas adequadas às necessidades do desenvolvimento sócio-educativo e cultural contextualizados, isolando-se a escola da sociedade.

Em razão desses fatos, pretendo levantar, neste texto, alguns questionamentos a respeito do método de ensino e, de forma ampla,

propor algumas questões fundamentais sobre sua problemática, para, no final, refletir sobre a busca de princípios para um caminho concreto que possa colaborar com a construção de uma metodologia didática mais consistente e substancial, no sentido de se adequar perseverantemente à realidade em transformação.

Tanto no discurso como na prática pedagógica não é difícil encontrar momentos onde se tem distorcido o sentido etimológico do vocábulo método: do Grego **méthodos**, de **metá** (pelo, através) e **hodós** (caminho). O método, como se observa, grosso modo, na prática pedagógica desenvolvida nas escolas, é condicionado pelas suas regras internas e dificilmente consegue superá-las frente às necessidades concretas do processo de escolarização. O momento didático, a realidade em que o processo de aprendizado está se realizando é fator determinante para a busca do caminho através do qual se materializam situações didáticas contextualizadas. O método de ensino, desse modo, é condicionado e condicionador dos ambientes de aprendizagem. Nesse sentido, o método de ensino deve ser entendido como caminho através do qual se promova uma ação pedagógica consciente, organizada criticamente, com a finalidade de tornar o trabalho docente e discente mais fácil e mais produtivo para o alcance das metas desejadas e necessárias para o desenvolvimento integral dos educandos.

A atividade metódica, assim entendida, faz com que o ser humano se relacione de forma dialética e, por conseguinte, histórica, com o mundo da natureza e com o mundo da cultura. O método traz dentro de si a idéia de uma direção com a finalidade de alcançar um propósito, não se tratando, porém, de uma direção qualquer, mas daquela que leva de forma mais segura à consecução de um propósito buscado. O método implica, pois, um processo ordenado dialeticamente e uma integração, também dialética, entre pensamento, ação e reação, para a consecução de tudo aquilo que foi planejado. A idéia de organização nele contida implica o planejamento e o replanejamento (face ao aparecimento da reação) de procedimentos dialéticos coerentes e coesos para o seu desenvolvimento integral.

É a partir dessa visão de método aliada ao pressuposto de que todo processo de ensino pressupõe ordenação de princípios para o seu desenvolvimento, que surge a preocupação com o método de ensino no âmbito da educação escolar. Necessita-se, então, do método de ensino, desde que seja um caminho construído para o alcance de

metas educativas particulares e coadjuvante na transmissão-assimilação crítica do conhecimento elaborado - da ciência em seu movimento de transformação - de forma igualmente coerente e coesa para o momento circunstancial.

O método de ensino passa a ser, assim, um dos elementos possíveis para a estruturação dos caminhos a serem percorridos pela ação didática. Esses caminhos utilizarão, em suas trajetórias, diferentes procedimentos de ensino, objetivando motivar e orientar o educando para assimilação crítica do saber proporcionado pelo processo de escolarização em suas relações com os meios natural, cultural e sócio-econômico.

As considerações acima tornam-se relevantes para a implementação de métodos de ensino, uma vez que os diferentes pressupostos que embasam o fazer didático estão condicionados às diferentes interpretações do papel da educação na formação do homem em sua estrita correspondência com as necessidades básicas da sociedade. Nesse sentido, os métodos de ensino têm que considerar em seus determinantes não só a realidade vital da escola - representada principalmente pelas figuras do educador e do educando - mas, também, a realidade sociocultural em que está inserida.

Por essas razões, a tarefa educativa é variável e à metodologia do ensino não é aconselhável seguir dogmaticamente a definição geral de método como um caminho linear para a consecução dos objetivos da situação didática. Com isso, no emprego concreto da metodologia nas atividades teórico-práticas do cotidiano escolar, o educador consciente vê-se obrigado a afastar a idéia de caracterização de método como um procedimento que se realiza por si mesmo e com força própria¹. É preciso reconhecer que nem todo problema pedagógico pode ser reduzido à problemática didático-metodológica da prática pedagógica. O entendimento dessa questão faz-se necessário, uma vez que a redefinição concreta da metodologia do ensino exige alterações nos diferentes elementos estruturais que a condicionam, assim como nos estereótipos que sustentam o trabalho pedagógico. Isso torna premente o questionamento do "vício didático", onde a instrução escolarizada se expressa em unidades de ensino acabadas no tempo e no espaço.

A responsabilidade desse questionamento, como sua conseqüente intervenção na prática pedagógica, cabe especificamente ao educador no momento em que se defronta, em seu cotidiano

escolar, com situações didáticas que se circunscrevem apenas à transmissão pura e simples do conteúdo do ensino, sem qualquer conexão com o mundo social.

Outra questão que requer um estudo crítico no campo da metodologia do ensino é o da multiplicidade arbitrária de fórmulas didático-metodológicas que, no lugar de aprimorar a ação didática, têm contribuído para a dissolução do trabalho pedagógico². Verifica-se esse paradoxo uma vez que o processo de abstração daí derivado tem degenerado a essência da metodologia do ensino em relação a seus valores educativos. Com isso, ação didática autêntica distancia-se cada vez mais dos propósitos substanciais que justificam a existência da educação escolar³.

No entanto, a questão primordial que hoje se coloca para a metodologia do ensino é a da superação do apriorismo e do dogmatismo metódico reinante na prática pedagógica, cuja organização não é realizada a partir dos diferentes grupos sociais que hoje freqüentam a escola brasileira. Para que essa questão seja superada, é preciso partir do princípio de que a todo método de ensino deve corresponder um correto método de aprendizagem. Assim, um dos desafios didáticos do momento atual é o da concepção de uma metodologia de ensino que minimize as discriminações sociais, geradas fora da escola, porém refletidas e expressadas na escola por aqueles que dela participam.

Somente com a solução - política e didática - desses desafios é que o educador e o educando poderão transformar-se numa totalidade educativa, onde os destinos metodológicos do processo educativo são traçados a partir da inter-relação e integração concretas do educador e do educando no ato educativo.

A ação docente - quando concreta - parte de situações didáticas particulares e do exame dos principais fatores empíricos, científicos e sociais que as caracterizam. Esses fatores incluem evidentemente todas as pessoas que estão envolvidas direta e indiretamente no cotidiano da instituição em que ocorre a ação docente. A ação docente crítica preocupa-se, pois, com a diversidade de problemas e indagações inerentes ao ato educativo. Assim, os parâmetros político-pedagógicos da ação docente são buscados na própria ação docente, isto é, no ponto de conexão de suas contradições, que levam a um determinado estilo de trabalho que permeia o processo de ensino-aprendizagem que aí ocorre. Toda situação didática, por mais simples que possa parecer, é, pois, complexa. Requer que se faça sua

decomposição (política, sociocultural, econômica, psicológica e pedagógica) com base nos elementos reais que a caracterizam. Daí a afirmação de que todo método de ensino é intencional e não se constitui em um simples caminho atrelado a formas de agir determinadas a priori do ato educativo concreto. Dessa maneira, é também possível afirmar que um método de ensino torna-se concreto quando o mesmo se converte em método de aprendizagem.

Essas características e performances é que dão vigor político-científico ao método de ensino. Nelas estão explícitos os subsídios reais para a implementação de uma metodologia contextualizada. A metodologia contextualizada nasce e renasce da situação didática em desenvolvimento, de uma situação didática específica que envolva a totalidade das contradições da problematicidade do mundo educacional e do mundo social⁴.

Por outro lado, o método de ensino procura complementar sua ação na didática escolar, buscando subsídios nos conhecimentos úteis provindos da psicologia da aprendizagem (principalmente quando os resultados das pesquisas desse campo do conhecimento são provenientes da análise das relações dialéticas entre o processo de aprendizagem humano e o contexto sociocultural amplo)⁵ e, ao mesmo tempo, na estrutura lógica dos conteúdos programáticos das disciplinas curriculares. Nesse sentido, o método de ensino faz a mediação entre a estrutura da matéria de ensino, o contexto sociocultural e as reais condições de aprendizagem do educando.

Além dessas categorias - lógica, psicológica e sociocultural⁶ - o método de ensino deve possuir também uma outra categoria fundamental que justifica, de modo geral, sua razão de ser, que é aquela representada pela sua função político-educativa. Esta, por sua vez, tem uma finalidade formativa, em função do processo vital de emancipação teórico-prática do educando, que a educação escolarizada crítica deve proporcionar a todos os aprendizes.

É por essas razões que o formalismo metodológico, o determinismo e o apriorismo da ação didática necessitam ser repensados nas diferentes realidades do processo de ensino e de aprendizagem: políticas, sociais, culturais, lógicas, psicológicas, biológicas e pedagógicas. Assim, a metodologia do ensino precisa, urgente e criticamente, evitar métodos que fazem da ação didática uma rotina pedagógica sem sentido formativo. Para tanto, é imprescindível que o fazer didático seja guiado pela perspectiva

histórica e pela dialética dos fatos e fenômenos sócio-educativos⁷.

Os pressupostos epistemológicos de uma metodologia de ensino necessitam proporcionar aos sujeitos do ato educativo não só o conhecimento da estrutura teórico-prática dos procedimentos de ensino, mas ensinar, numa perspectiva substancial, a incorporação do pólo instrucional no pólo sócio-educacional: ligar as possibilidades didáticas às possibilidades educativas e estas ao contexto sociocultural⁸. Este, por sua vez, não deve ser um mero pretexto para a estruturação da ação didática, mas o ponto essencial para a valoração da matéria de ensino em estudo na educação escolar.

O que se pretende com o pressuposto acima é a proposição de métodos de ensino que proporcionem ao educando um modo significativo de assimilação crítica da ciência - representada na escola pela matéria de ensino - e o confronto desta com as necessidades socioculturais dos diferentes grupos sociais que freqüentam a escola⁹.

Sendo o ensino um processo dialético, seu movimento-essência estará no ideário político-pedagógico que se operará em suas contradições internas e externas. A história nos mostra que o processo de ensino se condiciona por suas contradições objetivas e subjetivas. Esse condicionamento representa o vetor principal do processo de ensino e do processo de aprendizagem que conduz à unidade da teoria e da prática pedagógica. A contradição é, sem dúvida, o elemento gerador que leva a ação didática a proporcionar a assimilação crítica e criativa do conhecimento e à elaboração de conhecimentos em situações didáticas específicas e às manifestações de fenômenos de natureza diversa. Entretanto, as contradições trabalhadas em situações didáticas específicas necessitam estar ao nível da capacidade assimilatória dos educandos. Caso contrário, torna-se praticamente impossível a assimilação crítica e criativa da matéria de ensino, o mesmo acontecendo em relação à elaboração do conhecimento, que provavelmente deixará de acontecer¹⁰.

A elaboração do conhecimento, por sua vez, é relevante para toda e qualquer situação didática, uma vez que está diretamente ligada à sua própria possibilidade dialética de promover mudanças na realidade que gerou a situação de contradição e sua subsequente superação, face ao aparecimento de novos fenômenos de natureza instrucional, educacional, política, social, cultural e econômica. O ensino como fenômeno da realidade concreta é um processo que se desenvolve dialeticamente. Para tanto, torna-se premente a correlação

entre a informação acabada (a cultura elaborada e sistematizada) e a elaboração do conhecimento. Nesse sentido, é preciso entender o processo de ensino e o processo de aprendizagem tal como ele se apresenta na situação didática. Esta necessita ser trabalhada em sua totalidade e articulada coerentemente em todo o seu desenrolar. Para tanto, é indispensável implementar um modo de trabalhar a realidade educativa concreta representada na situação didática totalizante.

Uma maneira concreta de trabalhar a realidade representada pela situação didática totalizante, que engloba a totalidade da realidade sócio-educativa, é fazer uso da metodologia da contradição. A opção pela metodologia da contradição é justificável, uma vez que não é possível prever teoricamente todos os casos e situações didáticas no desenrolar do processo educativo. Para que exista unidade entre escola e vida, entre instrução e educação, entre saber cotidiano e saber elaborado, é preciso que o educador e o educando tenham uma postura consciente e crítica dos contrastes sociais refletidos no processo de ensino-aprendizagem.

Por essas razões a assimilação servil do conhecimento estreita os horizontes tanto do educador como do educando¹¹. Essa forma de assimilação, que é uma constante no processo educativo em geral, somente será descartada a partir do momento em que a metodologia empregada fizer uso da contradição para o desvelamento da realidade sócio-educativa, gerando, assim, o conhecimento útil e, ao mesmo tempo, fazendo deste a origem da movimentação das contradições do ato de ensinar e do ato de aprender.

As transformações do processo de instrução se viabilizarão, tanto pelas transformações do conhecimento elaborado e veiculado na escola, como também pelas correlações e confrontações do conhecimento com o contexto social.

A metodologia do ensino passa, assim, a se preocupar com a atividade teórico-prática da ação didática, a partir de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão e para a intervenção no processo educativo. Para tanto, a metodologia necessita penetrar mais e mais na concretude desse processo e compreender as causas e contradições que lhe são inerentes e suas propriedades determinantes.

É preciso, pois, superar a imagem falsa da metodologia do ensino que preconiza a unilateralidade do processo educativo e despreza a dialeticidade dos fatos educativos e sociais existentes na prática

pedagógica. Trata-se, pois, de dialetizar a didática¹².

A decorrência metodológica unilateral do processo educativo encontra sua justificativa no ideário pedagógico dos representantes do formalismo pedagógico e na teoria positivista do conhecimento, que isola radicalmente a teoria da prática. Toda metodologia decorrente dessa teoria do conhecimento faz com que a prática educativa se manifeste fora do âmbito da realidade concreta e imediata. Sua metodologia é, portanto, inconseqüente, em razão de não proporcionar ao processo de ensino a ordenação necessária que permita passar da aparência à concretude do ato educativo.

No lado oposto ao da metodologia unilateral e formalista, está a metodologia do ensino decorrente da teoria dialética do conhecimento, que não aceita a dualidade entre teoria e prática. A unidade da teoria e da prática é que dá à metodologia do ensino subsídios para a superação do processo de ensino que causa a ruptura da visão totalizante da prática pedagógica. Com isso a metodologia pode trabalhar o conhecimento sistematizado e o conhecimento social em seu próprio desenrolar e de forma crítico-globalizada.

As hipóteses apresentadas no decorrer deste texto objetivaram indicar, de modo conciso, algumas proposições no sentido da metodologia de ensino evitar desenvolver o processo instrucional de forma superficial. Nesse sentido, fez-se a crítica da ação didática que não proporciona ao educando e ao educador a oportunidade de penetrar na concretude dos fenômenos e dos objetos que compõem o fazer pedagógico, e neles interferir criticamente, buscando mudanças significativas para as diferentes classes sociais que freqüentam a escola atual.

Uma metodologia de ensino, na perspectiva aqui defendida, não se reduz a uma mera formulação de procedimentos técnicos de ensino, mas pauta-se por princípios teórico-metodológicos, entendidos como fontes geradoras de linhas de ação, e construídos/reconstruídos no processo da produção da ação. É no processo da ação que se produz a ação e que se avalia a qualidade da ação produzida. O pensar-fazer, mediado pelo acontecer concreto, não pode ser diferente do trabalho coletivo crítico, historicizado, situado. Não pode ser diferente do desejo incessante dos anseios, interesses e expectativas da construção solidária e coletiva do projeto de ação - político e epistemológico-didático - das comunidades escolares. A consciência prática-crítica, ou seja, a epistemologia da ação, é geradora das

potencialidades da produção da existência de educadores e educandos concretos. Educando e educadores concretos nada mais são que o resultado da autotransformação que ocorre na ação mediadora-transformadora e no confronto com as divergências. Assim, toda e qualquer metodologia de ensino possui uma intencionalidade política. Não existe, pois, uma metodologia de ensino despolitizada, assim como toda ação pedagógica supõe uma atitude metodológica.

Por essas razões, o paradigma metodológico implícito no corpo deste texto supõe uma **epistemologia de ação-correlacional** entre o sujeito, o objeto de conhecimento e o entorno sociocultural, que busca promover a articulação crítica entre as seguintes dimensões que subsidiam simultaneamente o trabalho pedagógico, ou seja, onde nenhuma dessas dimensões suplantam as outras: a) dimensão histórica (a mudança em seu processo de transformação); b) dimensão política (opções por fins e compromissos com articulações para gestões de ações concretas); c) dimensão antropológica (o homem concreto existindo concretamente, produzindo e reproduzindo a existência humana, considerando as potencialidades e limites da própria existência); d) dimensão epistemológica (preocupação com as correlações forma-conteúdo, teoria-prática, objetividade-subjetividade, saber derivado da ação cotidiana e conhecimento científico) e, e) dimensão pedagógica (conteúdo e forma do processo de gestão do ensino e da aprendizagem e correlações potenciais em relação à prática sócio-pedagógica; o pedagógico como trabalho construído socialmente no âmbito da especificidade da escola e em sua conexão historicizada com a sociedade e o contexto cultural).

Essas hipóteses de ação pedagógica é que caracterizam uma metodologia de ensino contextualizada. Em poucas palavras, a reflexão-formulação de uma metodologia de ensino contextualizada, interativa e dialógica, estará sempre centrada no processo em construção - que incorpora por superação momentos do ato pedagógico anteriormente elaborados - que se refaz a partir das transformações que ocorrem no dia-a-dia do contexto sociocultural e pedagógico. A característica de uma metodologia de ensino contextualizada está, pois, em sua capacidade permanente de fazer-se e refazer-se a partir de problemas e desafios postos por ações e reações que acontecem concomitantemente a cada momento histórico. Uma metodologia de ensino contextualizada não se desenvolve independente do mundo dos atores que fazem o processo educacional e nem independente do

mundo social. Uma metodologia de ensino contextualizada utiliza-se de uma epistemologia contextual, que causa e constrói transformações alternativas para além do desenvolvimento real dos educandos.

Notas

* . FAED. UPF.

¹ . Todo método de ensino deve corresponder às necessidades de situações de aprendizagem específicas. Neste sentido, PISTRÁK (1981, p. 30) observa o seguinte: “Não podemos aplicar as mesmas regras à todas as condições escolares: seria um comportamento contrário à própria essência da (...) escola”.

² . Para SUCHODOLSKI (1976, p. 145-146), o trabalho pedagógico deve basear-se (...) nos aspectos mais diversos do mundo social e cultural (...) seu ponto de partida é a esfera da civilização criada pelos homens, todos os aspectos da vida em que o indivíduo destaca a atividade multifacetada do homem. Baseando-se neste critério fala-se hoje em dia cada vez mais acertadamente de educação através da ciência, educação através da arte, de educação através do meio social e das instituições sociais, de educação através de empresas de trabalho etc. Estas definições não são a introdução de uma nova terminologia, mas servem para esclarecer a reorientação essencial do trabalho pedagógico”.

³ . Um dos propósitos que justificam a educação escolar tem sua síntese nas seguintes afirmações de RADICE (1968, p. 5, 6, 39): “(...) a escola é por sua natureza, e hoje mais do que nunca um terreno de luta em prol do novo contra o velho. Estou convencido, também, de que as forças portadoras de progresso podem e devem hoje, com maior confiança do que no passado, e liquidando qualquer esquematismo, empenhar-se na escola, na cultura, na educação, como terrenos de luta que lhes são excepcionalmente favoráveis. (...) a escola é uma instituição que por sua íntima natureza, pertence ao futuro. (...) a escola de hoje é pensada no futuro. E vice-versa: o futuro não me parece possível de ser pensado sem escola. (...) a escola pode ser considerada uma instituição que caracteriza a espécie homo sapiens. Podemos muito naturalmente dizer, no entanto, que a condição para ter uma história é ter uma escola: uma instituição cujo objetivo seja a transmissão da produção e da capacidade produtiva paulatinamente conquistadas e acumuladas. (...) não consigo ver uma sociedade humana sem escolas”.

⁴ . Para KOKÍK (1976, p. 35-36), “... totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa

ainda conhecer a realidade e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético - isto é, se são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída - se são entendidos como partes estruturais do todo. O concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto dos fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, visto que a tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade. Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta - que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos - o conhecimento da realidade concreta não passa de coisa mística, ou coisa incognoscível em si”.

⁵. Estudos importantes sobre essa questão podem ser encontrados em VYGOTSKY, LURIA e LEONTIEV, na obra *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo : Ícone-Edusp, 1988.

⁶. Sobre a ordenação lógica e psicológica dos conteúdos de ensino e a necessidade de se estabelecer um equilíbrio entre o lógico e o psicológico como fatores que influem no desenvolvimento da capacidade de aprender do educando, ver KNELLER, G. *La lógica y el lenguaje en la educación*. Buenos Aires: El Aterneo, 1969 (Especialmente o capítulo IV, p. 59-87). Para uma apreensão imediata dessa questão, vale a pena registrar aqui as palavras de LIBÂNIO (1991, p. 87): “Os conteúdos e as ações mentais que vão sendo formados dependem da organização lógica e psicológica das matérias de ensino. A organização lógica se refere à seqüência progressiva dos conceitos, ideais, habilidades, em nível crescente de complexidade. Organização psicológica se refere à adequação ao nível de desenvolvimento físico e mental que, por sua vez, é condicionado pelas características socioculturais dos alunos”.

⁷. Argumentos esclarecedores sobre a ação didática guiada pela perspectiva histórico-dialética estão no livro de Dermeval SAVIANI, intitulado *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*.

⁸. Para tanto, faz-se necessário o estudo da realidade atual que o contexto sociocultural representa. “Estuda-se a realidade atual, diz PISTRÁK (1981, p. 106), pelo conhecimento dos fenômenos e dos objetos em suas relações recíprocas, estudando-se cada objeto e cada fenômeno de pontos de vista diferentes. O estudo deve mostrar as relações recíprocas existentes entre os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros, ou seja, o estudo da realidade atual deve utilizar o método dialético”. Por sua vez, o emprego do método dialético não se faz mecanicamente, exige, antes de tudo, que o educador pense dialeticamente. Para SAVIANI (1987, p. 7), “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, D. In : Prefácio ao livro de WACHOWICZ, L. A. **O método dialético na didática**. Campinas : Papirus, 1989).

⁹. Para que a metodologia de ensino seja materializada pelos pressupostos epistemológicos indicados, faz-se necessários que o educador preocupasse, antes de mais nada, com a educação do homem numa perspectiva pedagógica revolucionária. E o que podemos entender por uma pedagogia revolucionária? Para SAVIANI (1984, p. 68), “A pedagogia revolucionária é uma pedagogia crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada (...) e entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. (...) a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular”.

¹⁰. RADICE (1968, p. 15-16), ao mesmo tempo em que defende a idéia de que a reforma das estruturas escolares implica em uma renovação dos conteúdos escolares, propõe, também, ser preciso passar da erudição à sutileza crítica e da pura receptividade mental à coragem intelectual. Esta, para RADICE, “(...) significa não considerar absoluta conquista alguma, hipótese alguma, formulação alguma, por fecundas que elas tenham sido; significa o hábito de levar seriamente em conta aquilo que o ‘senso comum’ da época vê como absurdo (...)”.

¹¹. A assimilação servil do conhecimento precisa ser substituída pela assimilação crítica do conhecimento, para que a aprendizagem escolar seja plenamente significativa. A assimilação crítica do conhecimento não ignora o patrimônio cultural acumulado pela humanidade e o supera criticamente por incorporação, temporalizando-o.

¹². SAVIANI (1989, p. 8), entende que “(...) dialetizar a didática significa compreender num mesmo movimento o momento da formalização (próprio da definição dos procedimentos didáticos) e o momento da reflexão (que envolve a consciência dos determinantes e a impregnação das formas pelas finalidades do ato pedagógico)”.

Referências Bibliográficas

KNELLER, G. **La logica y el lenguaje en la educación**. Buenos Aires : El Ateneo, 1969.

KOKÍK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed., Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo : Cortez, 1991.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo : Brasiliense, 1981.

RADICE, L. L. **Educação e revolução**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1968.

SAVIANI, D. In : Prefácio ao livro de L. A. Wachowicz. **O método dialético na didática**. Campinas : Papirus, 1989.

_____. **Pedagogia histórico-crítica** : primeiras aproximações. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1991.

_____. **Escola e democracia**. 2. ed., São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1984.

SCHODOLSKI, B. **Fundamentos da pedagogia socialista**. 3. ed., Barcelona : Editorial Laia, 1976.

VYGOTSKY, Luria e Leontiev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo : Icone/Edusp, 1968.