

MÉTODO DE APRESENTAÇÃO DA REALIDADE E METODOLOGIA DIDÁTICA

Marlene Lucia Siebert Sapelli¹

Há muito tempo a compreensão diferenciada entre método e metodologia me incomoda. Nas relações pedagógicas escolares e nos manuais didáticos, em geral, as duas expressões, ou são inclusivas uma da outra, mas não explicitam sua especificidade, ou são consideradas sinônimos, ou ainda são definidas a partir da ênfase unilateral na prática, esvaziada de compreensão teórica, explicitando-se num receituário de execução alienada e conseqüentemente alienante.

Há ainda uma dificuldade de formação para avançar na discussão. Em geral, os filósofos bem verbalizam as questões do método sem, no entanto, dar-lhes o chão da escola (o que também, em geral, não é seu intuito), ou seja, sem explicitar as relações com a metodologia didática. Por outro lado, nós, pedagogos e professores em geral, bem verbalizamos as questões da metodologia didática sem, no entanto, dar-lhes o chão da filosofia, ou seja, sem explicitar seus pressupostos, ou o conjunto de princípios que regem nosso modo de investigar a realidade. Tentando, então, superar esses limites de formação vou propor reflexões acerca do método e da metodologia no sentido de explicitar suas relações na prática escolar.

Cabe, então, uma problematização inicial da questão: temos consciência dos pressupostos filosóficos, ou seja, da concepção de homem e sociedade que sustentam nossa prática? Que concepção de desenvolvimento e aprendizagem estariam em harmonia com tais pressupostos? O que caracteriza nosso método? É possível ter um método sem consolidá-lo numa metodologia ou uma metodologia que não se sustenta num método? É possível ter um método sem ter consciência dele? É possível adotar uma mesma metodologia para métodos diferentes ou um mesmo método para metodologias diferentes? Qual a importância de se ter consciência do método que adotamos? Por que o movimento pós-modernista leva a relativizar as discussões sobre método?

As questões de método estão intimamente ligadas às questões do conhecimento e têm, portanto, suas origens na filosofia. Se as questões de método estão

¹ Professora do curso de Pedagogia da Unicentro, Guarapuava (PR), marlenesapelli@yahoo.com.br

ligadas às questões de conhecimento, faz-se necessário iniciarmos nossa discussão pelo entendimento de como se produz o conhecimento, dos tipos de conhecimento e dos modos de conhecer e do que é conhecimento. Há várias compreensões do que seja conhecimento. Deteremo-nos à discussão do conhecimento que o ser humano pode ter. Observemos as seguintes definições:

a) Conhecimento é o resultado (a imagem produzida) da relação entre o sujeito e o objeto. Nesse sentido a função do sujeito é apreender o objeto. Conhecer é, então, apreender espiritualmente um objeto por meio de uma pluralidade de atos. (HESSEM, 1970)

b) Conhecer é transformar informações obtidas na relação sujeito-objeto, segundo o código complicado das determinações sociais que penetram no psiquismo humano pela mediação da sua prática social. (SCHAFF, 1991)

c) Conhecimento é a capacidade de representar para si o estado do mundo em que se encontra, de reagir a ele conforme a qualidade das percepções que tem, e sempre no sentido de superar obstáculos, resolver situações problemáticas. (PINTO, 1985)

d) O conhecimento é o processo pelo qual o pensamento se aproxima, infinita e eternamente, do objeto. O reflexo da natureza no pensamento humano deve ser compreendido, não de maneira ‘morta’, não ‘abstratamente’, não *sem movimento*, do nascimento das contradições e de sua resolução. (BESSE E CAVEING, 1970)

Há elementos diferentes em cada definição, porém, o que há de comum é que conhecimento sempre subentende a relação entre sujeito e objeto. Podemos entender objeto como o conjunto de elementos presentes na realidade, na materialidade. Esse entendimento nos levaria a questionar como o conhecimento é produzido. Numa perspectiva idealista diríamos que ele é fruto dos processos mentais do sujeito e assim concluiríamos que educação é processo de socialização de informações e de desenvolvimento das capacidades mentais para fazê-lo de forma cada vez mais complexa. Numa perspectiva materialista histórica dialética diríamos que ele é fruto do trabalho humano e a partir dela poderíamos explicitar uma outra relação entre trabalho e educação.

Pode-se dizer que o trabalho é a forma do ser humano "ser" e como disse Marx "*é o que o distingue dos animais*", ou "*tal como produz assim ele é*". Nascemos potencialmente humanos. Segundo Saviani (2005, p. 225), "o ser do homem, a sua existência, não é dado por natureza, mas é produzido pelos próprios homens". Só o que

o homem traz no seu aparato biológico ao nascer não é suficiente para viver. E isso o difere dos animais que trazem no seu aparato biológico quase todos os elementos para sua sobrevivência.

Antunes (2004), ao analisar os escritos de Engels, afirma que neles o autor considerava o trabalho condição básica e fundamental de toda a vida humana ao ponto de afirmar que o trabalho criou o próprio homem. O próprio corpo do homem foi se transformando nesse processo, portanto, em parte, é produto dele. O trabalho coletivo levou à necessidade da linguagem. Com o trabalho e com a palavra articulada, o próprio cérebro foi se transformando. Com isso as necessidades humanas foram se modificando e, em consequência, também sua forma de viver. Passou a fazer uso do fogo, a domesticar os animais, a caçar, a pescar, a dedicar-se à agricultura e, mais tarde, à fiação e à tecelagem, à elaboração de metais, à olaria e à navegação. O homem foi modificando a forma de trabalhar e no, mesmo processo, a si mesmo. Assim, o homem foi atuando sobre a natureza cada vez de forma mais intencional. Passou a planejar o trabalho. Segundo Katz, Braga e Coggiola (1995, p. 11) “o intercâmbio que o homem realiza com a natureza mediante o trabalho não é um ato instintivo-biológico, mas uma ação consciente”.

Para realizar o trabalho, o homem foi criando vários instrumentos e várias formas, foi encontrando soluções para as situações problemáticas que precisava resolver para produzir sua vida material, ou seja, foi produzindo conhecimento. Então, o conhecimento é produto do trabalho humano e como tal precisa ser socializado aos outros homens. Isso acontece por meio da educação. Então, é preciso entender educação também como processo de socialização do que a sociedade já produziu, portanto, mediadora entre a sociedade e a "pessoa". As questões da educação são engendradas nas relações que os homens estabelecem ao produzir sua existência, portanto também é trabalho. É a educação que mantém viva a memória de um povo. A educação, portanto, não é neutra, é política; não é deslocada do contexto, é processo situado social e historicamente. Porém, educar não é apenas socializar o conhecimento que já foi produzido. Segundo Wachowicz (1995), a educação não se reduz à transmissão do conteúdo cultural, mas de apropriação de uma realidade, não só de um conteúdo elaborado sobre essa realidade. Assim, educar é, ao mesmo tempo socializar conhecimento produzido e levar à produção de novos conhecimentos.

Na sua relação com outros homens e com a natureza, o homem produz diferentes tipos de conhecimento: de senso comum, empíricos e científicos.

Se o conhecimento é fruto do trabalho humano, ele é propriedade da humanidade, portanto deve ser socializado igualmente entre todos os integrantes da humanidade por meio da educação. Nesse sentido, educar seria ‘atualizar’ o ser humano, torná-lo contemporâneo dos seus. Porém, não podemos esquecer que a educação, como processo social numa sociedade marcada pela divisão e desigualdade de classes, é também marcada por essa divisão e desigualdade. O conhecimento é socializado diferentemente para cada classe social. E quando consideramos o processo educativo que ocorre na escola, isso também se apresenta como realidade.

Então, se o processo de educar implica em não só socializar informações, mas apreender a realidade, como afirma Wachowicz (1995), faz-se necessário para tanto construir um método de pensamento, de apreensão da realidade.

A apreensão da realidade exige “articulações processuais entre as idéias, as quais por sua vez reproduzem as correlações entre as coisas e os fenômenos” (PINTO, 1985, p. 31) e isso se dá de diferentes maneiras, por diferentes métodos que tem diferentes regras e diferentes pressupostos. Essas regras, pressupostos indicam “o modo segundo o qual se deve operar experimentalmente sobre o mundo com o propósito de investigá-lo e desentranhar dele seus conteúdos inteligíveis (idem, p. 31). Esse modo de investigar a realidade, chamaremos de método. Segundo Pires (1996, p. 86) “compreender o método é instrumentalizar-se para o conhecimento da realidade”.

Pinto (1985, p. 39) entende que o método “representa os processos de pensamento e atuação sobre a realidade” e Besse e Caveing (1970) reforçam esse entendimento quando afirmam que método é o meio racional que utilizamos para atingir a verdade, é um modo de investigação da realidade.

Poderíamos apresentar aqui várias classificações de método, porém não o faremos, primeiro pelo limite de domínio filosófico e segundo para poder de forma mais simples explicitar o que muda na prática escolar quando adotamos o método materialista histórico dialético para orientar nosso trabalho, que é o objetivo principal desse artigo. Optamos, assim, em apresentar a contraposição entre a forma positivista e materialista histórica dialética de apreender a realidade e também de apresentar os conteúdos escolares.

Quando adotamos como referência o positivismo preocupamo-nos em descrever e mensurar os fatos, em quantificar, em analisar de forma objetiva a experiência, portanto reduzindo o grau de subjetividade, em analisar a constância das leis naturais e isso, em geral, leva-nos a um conhecimento quantitativo, isolado e

parcial. Nessa perspectiva, o homem que pesquisa a realidade torna-se mero coletor de informações e fatos presentes em documentos e assume postura de “neutralidade” já que não deve emitir juízos de valor sobre as questões. A aplicação dos pressupostos positivistas é muito comum nas práticas didáticas dos professores, especialmente, naquelas, nas quais se explicitam as tendências tradicional e tecnicista.

Na perspectiva do materialismo histórico dialético o processo de apreensão da realidade ocorre de outra maneira, ou seja, a partir de outros pressupostos. A análise da realidade dar-se-ia, em primeiro lugar, compreendendo que “tudo se relaciona”. Segundo Besse e Caveing (1970, p. 37) “ a dialética vê a natureza como um todo unido, coerente em que os objetos e os fenômenos são organicamente ligados entre si dependendo uns dos outros, e se condicionando reciprocamente”. Se tentarmos compreender os fenômenos fora das questões que os cercam, facilmente cometeremos equívocos na nossa análise, chegando a conclusões parciais ou superficiais demais. Segundo os autores (p. 43), “todos os aspectos da realidade prendem-se por laços necessários e recíprocos”. Por exemplo: podemos estudar a assinatura da Lei Áurea no dia 13 de maio de 1888, positivamente, enfatizando datas, locais, quantidades, sem discutir as causas ou conseqüências do processo de libertação dos escravos. Ou , ao superar a forma positivista, ampliar a análise do fato, percebendo como o mesmo está relacionado a várias questões econômicas, sociais, políticas, dentre outras. Segundo os autores a classe dominante não tem interesse nessa forma de análise, pois se tudo se relaciona nenhum esforço é inútil para alcançar nosso objetivo.

Em segundo lugar, percebendo que “tudo se transforma”. Segundo Besse e Caveing (1970, p. 45-46), “a dialética vê a natureza, não como um estado de repouso ou imobilidade, de estagnação ou imutabilidade, mas como um estado de movimento e de mudanças perpétuas, de renovação e de desenvolvimento incessante”. Para enfraquecer a crença nessa premissa, muitos discursos são articulados: “Haverá sempre ricos e pobres, explorados e exploradores”, “sempre houve e sempre haverá guerras”, “a mudança é temporária, tudo volta a ser como era, a essência não muda”. O que, em geral, nos convence da não possibilidade de mudança é a lentidão de algumas mudanças.

Então, segundo o materialismo histórico dialético, tudo se relaciona e tudo se transforma, ou seja, há um todo em movimento. O terceiro pressuposto é que “há mudança qualitativa”.

Segundo Besse e Caveing (1970) há uma relação entre mudança qualitativa e quantitativa. Exemplo citado pelos autores para demonstrar essa relação é o nascimento de um novo ser vivo que não é simplesmente a multiplicação das células, mas o processo de transformação qualitativa que ocorre quando da multiplicação.

Se aplicarmos esse pressuposto ao processo de conhecer também podemos entender que o conhecimento não é a soma de informações, mas a qualidade das relações que somos capazes de estabelecer entre elas, ou seja, conhecer exige uma mudança qualitativa.

Se aplicarmos esse pressuposto, por exemplo, no estudo da história, não só nos interessaria a quantidade de anos, número de personagens envolvidos nos fatos, mas que transformações, ou mudanças qualitativas, isso provocou.

Segundo Besse e Caveing (1970), as mudanças qualitativas podem ocorrer em duas direções:

a) provocando uma mudança mínima no velho estado das coisas (levando à manutenção);

b) provocando o aniquilamento do velho estado das coisas (levando à construção de um novo estado das coisas).

O quarto pressuposto do materialismo histórico dialético é a “contradição” ou a “luta dos contrários”. Para Besse e Caveing (1970) a luta dos contrários é o motor das mudanças. Para os autores:

a) a contradição é interna, ou seja, a coisa é ela mesma e outra coisa. Por exemplo: a planta nasce da semente, mas para se tornar planta a semente precisa desaparecer.

b) a contradição é inovadora: as forças do novo se desenvolvem no seio do velho. A contradição pode levar à mudança qualitativa.

c) há unidade dos contrários, ou seja, não há possibilidade de mudar um e o outro permanecer imutável. Exemplo disso é a sociedade de classes: não dá para alterar apenas a situação da classe dominada e manter intacta a classe dominante.

Quando as contradições são agudas, ocorre o antagonismo.

Compreendendo esses pressupostos podemos aplicá-los no trabalho educativo que realizamos nas escolas. Se os adotarmos, o tratamento que damos aos conteúdos selecionados para serem a matéria prima do nosso trabalho exigirá que partamos da materialidade e que, ao construir um método de pensamento para apreendê-la, consideremos o seu movimento, as suas contradições, suas mudanças qualitativas.

Ao agirmos dessa forma, mediaremos um processo que auxiliará o educando e nós mesmos, a construir um concreto pensado (síntese) que poderá tornar-se um dos instrumentos para a transformação social na perspectiva da emancipação humana.

Nessa perspectiva, as disciplinas escolares serão percebidas e trabalhadas tendo como base pressupostos diferentes (SAPELLI, 2004):

- a) **Em Língua Portuguesa** partiríamos do pressuposto que a linguagem nasceu da necessidade do homem em se organizar socialmente, portanto sendo a representação do real e que a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (PARANÁ *apud* SAPELLI, 2004, p. 83). Nessa perspectiva romperíamos com práticas que pregam a suposta neutralidade dos textos e que enfatizam no ensino aprendizagem da língua o domínio da *forma padrão* como objetivo prioritário de maneira acrítica e desprovida da interferência das relações de poder e construiríamos uma prática que ao promover a apropriação da língua padrão, o fizesse no sentido de instrumentalizar o sujeito para uma leitura crítica da realidade que lhe impulsionasse a ações de intervenção significativa na mesma.
- b) **Em Matemática** partiríamos do pressuposto que ela faz parte do conjunto de conhecimentos científicos e que foi construída nas relações do homem com o mundo em que vive, portanto, contextualizada histórica e socialmente (PARANÁ *apud* SAPELLI, 2004, p. 83). Nessa perspectiva estaríamos rompendo com práticas que consideram a Matemática apenas uma ciência exata e a colocam de forma positivista isenta do caráter político e classista. Deixaria de ganhar ênfase a seqüência e o aprofundamento da lógica e ganharia significação o atrelamento da disciplina com a leitura dos fatos reais no sentido de explicitar-lhes a contradição, a totalidade, a mediação e as possibilidades. Assim, os números expressariam as desigualdades humanas, a supremacia de classe, os limites do progresso. Desta forma o sujeito teria no seu raciocínio matemático um instrumento para aguçar os olhos de ver e compreender que em cada quantidade há uma qualidade que define a vida de cada ser humano a sua volta e a sua própria. Pensamos que esta seja a disciplina na qual o caráter de suposta neutralidade (reforçado pelo caráter positivista que lhe é impresso) dificulte mais que em outras a possibilidade de revisão, de desconstrução e de uma reconstrução na perspectiva do materialismo dialético histórico.

- c) **Em História** partiríamos do pressuposto que a História é produto da ação de todos os homens e se concretiza através da sua produção através dos tempos e que pelo trabalho (ação de todos) o homem, além de relacionar-se com o outro e com o meio, desenvolve-se a si mesmo, portanto assume a condição de sujeito da História (PARANÁ *apud* SAPELLI, 2004, p. 84-85). Nessa perspectiva romperíamos com práticas que trabalham a História como uma seqüência linear de fatos, engendrados pelos heróis da classe dominante com a participação secundária dos personagens da classe dominada e construiríamos uma prática na qual a História seria trabalhada para explicitar todas as vozes, as relações de poder que expuseram tantos à morte, ao sofrimento, à subjugação e poucos ao domínio, à hegemonia. Superaríamos práticas nas quais a memorização é enfatizada em detrimento da capacidade de análise e síntese.
- d) **Em Geografia** partiríamos do pressuposto que o homem que habita o meio é um homem concreto, situado social e historicamente e que a forma de ocupação do espaço geográfico tem determinantes econômicos, políticos, religiosos, culturais, etc. (PARANÁ *apud* SAPELLI, 2004, p. 85-86). Nessa perspectiva romperíamos com aquelas práticas nas quais se trabalha de forma fragmentada os aspectos físicos, econômicos, etc. e trata-se o homem ou países como “estatísticos” e construiríamos uma prática na qual a Geografia seria trabalhada para instrumentalizar o sujeito para realizar uma leitura mais crítica da realidade a partir da “análise histórica” da formação das diversas configurações espaciais a partir da análise das relações sociais de produção (*idem*), o que levaria o sujeito a uma visão de totalidade do espaço geográfico.
- e) **Em Ciências** partiríamos do pressuposto que a relação do homem com a natureza é determinada pelo desenvolvimento histórico-social, isto é, as necessidades históricas levaram o homem a compreender e apropriar-se das leis que movimentam, produzem e regem os fenômenos naturais e que o acesso ao conhecimento científico e aos benefícios que esses possam produzir, é desigual para pessoas de classes sociais diferentes (PARANÁ *apud* SAPELLI, 2004, p. 86-87). Nessa perspectiva romperíamos com práticas que adotam a análise evolucionista e que contribuem para legitimar o processo de desenvolvimento da produção e suas conseqüências de crescente exclusão social ou de aceitação de cada nova fase desse desenvolvimento como algo inquestionável e inevitável e construiríamos uma prática que objetivasse compreender o dinamismo das

transformações explicitando seu caráter excludente e instrumentalizando-se o “coletivo” para admitir e posteriormente construir novas formas de desenvolvimento da produção não excludente

- f) **Em Educação Artística** partiríamos do pressuposto que a arte é um instrumento para se refletir sobre as relações sociais e que tal reflexão se expressa de diferentes maneiras em consequência das relações sociais de produção, portanto a arte possibilita satisfazer a necessidade humana de expressão, afirmação e interação com a realidade (PARANÁ *apud* SAPELLI, 2004, p. 87). Nessa perspectiva romperíamos com práticas que enfatizam num extremo o mero domínio da técnica e noutra a expressão espontaneísta e construiríamos uma prática que estimulasse a partir da realidade social a capacidade criadora do homem e a leitura das expressões artísticas a partir do seu contexto unindo o fazer, o olhar e o pensar (Idem, p. 87).
- g) **Em Educação Física** partiríamos do pressuposto que o “movimento humano é expressão objetivada da consciência corporal, formada pelo conjunto das relações que compõem uma determinada sociedade e dos saberes sistematizados pela classe dominante sobre esta consciência corporal” (PARANÁ *apud* SAPELLI, 2004, p. 87-88), e que o domínio da expressão corporal pode sustentar o sujeito para que expresse e defenda sua visão de mundo. Nessa perspectiva romperíamos com práticas de mero adestramento do corpo como propriedade do trabalhador para o capitalismo ou do exercício para o prazer e construiríamos uma prática na qual se trabalhasse o movimento objetivando desenvolver coordenação ampla buscando o controle total do corpo para servir como instrumento de possibilidades de posicionamento na relação com os outros e no processo de trabalho, ou seja, um sujeito que domina seu corpo pode usá-lo para criar, para defender suas idéias, para relacionar-se e para exercitar a empatia.
- h) **No ensino de qualquer Língua Estrangeira Moderna** partiríamos dos mesmos pressupostos que foram definidos em Língua Portuguesa. Nessa perspectiva romperíamos com práticas que enfatizam a memorização e o trato de conteúdos distantes da realidade do aluno e construiríamos uma prática na qual se contemplasse os vários tipos de textos aproximando-os da realidade dos alunos (PARANÁ *apud* SAPELLI, 2004, p. 88-89), contribuindo para que o aluno se situasse como sujeito. Assim, a apropriação da Língua Estrangeira Moderna

tornar-se-ia um instrumento para que o aluno tivesse acesso mais amplo às informações e para que ele percebesse as relações de poder engendradas entre países e conseqüentemente entre culturas, economias, e outros.

Com certeza, a adoção do método do materialismo histórico dialético, exigirá do próprio educador um aprofundamento e uma ampliação da sua própria compreensão da realidade e possivelmente a mudança de postura política. Isso significa afirmar que só ocorrerá mudança profissional se houver mudança pessoal, comprometimento político com a classe trabalhadora para torná-la classe para si. Não há como ser um novo educador sem transformação pessoal.

Compreender a realidade a partir do método do materialismo histórico dialético também nos colocará diante de conflitos de poder, especialmente, quando essa realidade for próxima, pois estaremos explicitando as contradições visíveis. Isso exigirá firmeza e coragem. Se isso for um ato coletivo, o caminho será mais suave.

Essa mudança também exigirá a produção de novos materiais, pois, em geral, nossos livros didáticos e outros materiais que utilizamos não atendem às necessidades do novo método, apesar de podermos aplicá-los a eles.

Diante das considerações feitas nesse artigo, podemos perceber o quanto a definição de um currículo (pautado num determinado método) e sua consolidação são atos políticos e exigem de nós, educadores, posicionamento claros e muito bem definidos. Currículo não se impõe!

Referências

- ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- BESSE, Guy e CAVEING, Maurice. **Politzer, princípios fundamentais de filosofia**. Tradução de João Cunha Andrade. São Paulo: Hemus, 1970.
- HESSEM, Johannes. **Teoria do conhecimento**. Tradução de Antônio Correia. 5 ed. Coimbra: Armado Armênio, 1970.
- KATZ, Cláudio; BRAGA, Ruy e COGGIOLA, Osvaldo. **Novas tecnologias: crítica da atual reestruturação produtiva**. São Paulo: Xamã, 1995.
- PINTO, Alvaro Vieira. **Ciência e existência**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.
- SAPELLI, Marlene Lucia Siebert Sapelli. **Escola: espaço de adestramento ou contradição?** Cascavel-PR: Coluna do Saber, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da sociedade de Classes. In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Dermeval (orgs). **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

SCHAFF, Adam. **História e verdade.** 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético da didática.** 3 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.