

## Notas de Pesquisa

---

### *Perspectivas de Análise da Prática de Ensino*

**Pesquisadora:** Mary Rangel

**Instituições:** Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) **Fonte**

**Financiadora:** Universidade Federal Fluminense (UFF)

A prática de ensino é importante objeto de atenção por parte dos educadores, porque a qualidade do ensino — especialmente na escola pública, premida e oprimida pela conjuntura social — requer esta atenção.

Assim, a aula, enquanto meio de prática de ensino, torna-se objeto significativo de pesquisa, seja porque atende ao interesse da qualidade do ensino (estamos falando do ensino público e, portanto, da qualidade da educação popular), seja porque pode estabelecer um elo de ligação expressivo entre universidade e escola pública, enquanto projeto acadêmico de especial importância, hoje.

Os estudos que fazem a tematização da prática docente podem fundamentar as nossas investigações e nos aproximar da realidade da escola, seus problemas, mas também sua possibilidades e alternativas de superação.

A análise da literatura sobre prática de ensino publicada, traduzida ou referenciada em estudos no Brasil, permite identificar, basicamente, duas áreas predominantes de enfoques: a que enfatiza aspectos técnico-pedagógicos, a exemplo de Nérici (1973), Schmitz (1977) e Vilarinho (1984) e, com maior repercussão a partir do final dos anos 70, incrementando-se nos anos 80 e 90, análises críticas de cunho

sociopolítico, a exemplo de Alves (1985), Gadotti (1986) e Fleuri (1990).

A identificação do que convençamos chamar de "áreas predominantes de enfoque" da literatura explica-se pelos temas aos quais as perspectivas de análise se dirigem; o termo "predominante" (ao contrário de exclusivo) ressalva a complexidade deste tipo de identificação, que não pode ser feita ou entendida de maneira rígida, reconhecendo a possibilidade de que determinadas perspectivas de análise (seus temas e conceitos) se interpenetrem em vários enfoques.

Admitimos, também, que em outras leituras (outros leitores) se encontram outros enfoques, acreditando que, variando o leitor, possam também variar as percepções.

Feitas essas ressalvas, apontamos em seguida algumas das Perspectivas de análise cuja predominância observamos no enfoque técnico-pedagógico e sociopolítico da prática de ensino.

No enfoque técnico-pedagógico da prática de ensino observamos a predominância de perspectivas de

análise que se dirigem ao planejamento do ensino e à avaliação da aprendizagem, incluindo a formulação de objetivos, a escolha de atividades e recursos que favoreçam o seu alcance, a avaliação dos procedimentos, dos resultados e também da própria seleção de objetivos, alcançado ainda, especialmente em base existencialistas, princípios que orientam relações humanas positivas.

No enfoque sociopolítico, as perspectivas de análise dirigem-se, predominantemente, ao questionamento da sociedade capitalista e à relação ensino e emancipação social; nesta relação encontra-se a possibilidade de a escola contribuir para as mudanças sociais necessárias, em favor das camadas oprimidas.

No âmbito do enfoque sociopolítico (e privilegiando este enfoque) é importante assinalar a emergência de trabalhos que se aproximam da prática de ensino pela perspectiva de intercomplementaridade entre o desempenho técnico-pedagógico e o comprometimento sociopolítico, a exemplo de Hernández (1988), Koff e Pereira (1989), Martins

(1988), Wachowicz (1989), Veiga (1991), e Libâneo (1990).

O sentido de intercomplementaridade, que tomamos como referência em nossa leitura, compreende-se em Gurvitch (1962), quando estuda as relações dialéticas em diversos movimentos, entre eles o de reciprocidade. Na reciprocidade dialética, os elementos não se movimentam por antagonismos; antes, se intercomplementam, recorrem-se mutuamente, manifestam uma forte imanência recíproca.

A aproximação da prática de ensino pela perspectiva de intercomplementaridade entre o técnico e o político se dá em estudos que relêem as orientações técnicas, superando os reducionismos e simplificações tecnicistas, como também os pressupostos ideológicos da neutralidade, e que entendem a prática social como princípio e fim da prática de ensino e motivo maior da competência docente.

Ao rever e acompanhar a evolução do pensamento didático, estamos, na verdade, atentos ao processo escolar pelo qual, fundamentalmente, se realiza a sistematização do ato de ensinar e aprender: a aula.

A preocupação com a aula nos leva, também, a (re)aproveitar, numa nova perspectiva de entendimento (ampliando o seu alcance, pela dimensão e pelo compromisso social, político, histórico) os estudos que tratam dos aspectos técnico-pedagógicos dos ensino.

O (re)aproveitamento implica em (re)considerar, ou seja considerar novamente, revendo sob novos critérios (mais amplos porque associados à realidade em que se circunscrevem) a construção teórica da Didática, incluindo os elementos da técnica.

Acreditamos que o confronto entre diversos estilos de concepções, num movimento de reformulação ou intercomplementação — e recorremos, novamente, a Gurvitch (1962), quanto ao sentido dialético da intercomplementaridade —, possa contribuir com subsídios à competência do professor; e precisamos desta competência, no interesse da qualidade do ensino (qualidade da aula), tão prejudicada pelas pressões e opressões por que passa a sociedade.

E é o interesse pela qualidade da aula (qualidade do ensino) que mo-

tiva estudos sobre competências do professor. Seja em André e Mediano (1986), ou Cunha (1988), quando procuram e encontram procedimentos que identificam professores competentes (apesar das circunstâncias difíceis que refletem a sociedade no interior da escola); seja em Moraes (1980) e Patto (1990), quando denunciam procedimentos que afetam a competência docente, o que se quer, o que se procura, é o ensino de qualidade.

A tematização da prática de ensino supera, hoje, posições ingênuas, que limitam à escola as condições de garantia do conhecimento, ao mesmo tempo em que também supera o descrédito nas suas possibilidades de assumir, de modo competente, sua ação pedagógica e social.

A *revisão da Didática*, que encontramos em estudos como os de Candau (1989), Enricone e outros (1988), Libâneo (1990) e Veiga (1988), além de outros que dão densidade teórica a esta revisão (como os dos autores com os quais exemplificamos o foque sociopolítico e de intecomplementaridade) *confirma* a percepção de que, *am-*

*pliando-se os conceitos e práticas*, pode-se, também, ampliar as possibilidades de ação pedagógica e social da escola.

*Entendemos*, hoje, que o *planejamento* não é limite, mas previsão das ações orientadas pela realidade e pela prática social; que o *conteúdo* não se restringe à erudição ou ao subconceito de objeto deteriorável pelo tempo, mas alcança, pela contribuição ao interesse emancipatório, ou seu significado maior, sociopolítico; que as *atividades de ensino* não são formas vazias, ou auto-suficientes, mas que adquirem consistência pela aplicação a conteúdos específicos, cuja aprendizagem as envolve, enquanto procedimentos e recursos técnicos de apoio; que a *avaliação* é vinculada à transformação e não à opressão; que a *disciplina* adquire sentido como organização democrática e participativa do trabalho e perde sentido como imposição de condutas.

Com esse entendimento, que associa (pelo compromisso com a qualidade do trabalho e pelos fins que o orientam) o desempenho técnico ao sociopolítico, estamos, também, sublinhando a idéia de que

*não existe incompatibilidade entre consciência e competência.*

A visão mais ampla da aula e do processo didático (mais ampla, no sentido de sua vinculação às questões sociais, mas também mais ampla no sentido de incorporar a esta visão os recursos técnicos ao trabalho) pode encontrar alternativas de ação que respondam a preocupações, como a de Moreira (1991), quando observa que o enfoque crítico, que caracteriza literatura educacional brasileira, a partir dos anos 70, ainda não trouxe subsídios à prática.

Acreditamos que, pela consciência e competência, ou pela *competência consciente*, possamos (re)-construir os fundamentos e processos de nossa prática educativa.

#### Referências bibliográficas

- ALVES, R. A. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1985.
- ANDRÉ, M. E. D. A., MEDIANO, Z. D. O cotidiano da escola: elementos para a construção de uma Didática fundamental. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1989, p.157-168.
- CANDAU, V. M. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- CUNHA, M. I. da. A relação professor-aluno: In: VEIGA, I. P. A. (Coord.). *Repensando a didática*. Campinas: Papyrus, 1988, p.145-158.
- ENRIQUE, D., GRILLO, M. HERNÁNDEZ, I. C. *Ensino: revisão crítica*. Porto Alegre: Sagra, 1988.
- FLEURI, R. *Educação e disciplina: notas sobre as relações de saber e poder na escola*. Florianópolis: Sagra, 1988.
- GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 1986.
- GURVITCH, G. *Dialectique et sociologie*. Paris: Flammarions, 1962.
- HERNÁNDEZ, I. R. C. Planejamento: compromisso com a ação. In: ENRIQUE, D, GRILLO, M., HERNANDES, I. C. *Ensino: revisão crítica*.

- tica. Porto Alegre: Sagra, 1988. p.25-34.
- KOFF, A. M. M. S., PEREIRA, A. B. C. Disciplina: uma questão de autoridade ou de participação? In: CANDAU, V. M. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1989. p.118-132.
- LIBÂNEO, J. C. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre Pedagogia e Didática*. São Paulo, 1990. Tese (Doutorado) — PUC.
- MARTINS, P. L. O. Conteúdos escolares: a quem compete a seleção e organização? In: VEIGA, I. P. (Coord.). *Repensando a didática*. Campinas: Papirus, 1988, p.65-82.
- MORAIS, G. S. (Org.). *Pesquisa e realidade no ensino de 1º grau*. São Paulo: Cortez, 1980.
- MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o ensino de Currículos e Programas no Rio de Janeiro. *Revista ANDE*, v 10, n.17, 1991.
- PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar*. S. Paulo: Quairós, 1990.
- NERICI, I. G. *Didática geral dinâmica*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.
- SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo*. São Paulo: Cortez, 1988.
- SCHMITZ, E. F. *Didática moderna: fundamentos*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1988.
- TURRA, C. M. F. et al. *Planejamento de ensino e avaliação*. Porto Alegre: PUC, EMMA, 1977.
- VEIGA, I. P. A. (Org.). *Repensando a Didática*. Campinas: Papirus, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas, Papirus, 1991.
- VILARINHO, L. R. G. *Didática: temas selecionados*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1984.
- WACHOWICZ, L. A. *O método dialético na Didática*. Campinas: Papirus, 1989.