

A busca da integração entre didática e prática de ensino na formação do educador

A perspectiva que adoto, neste trabalho, implica a defesa de, pelo menos, cinco pontos que constituem os seus pilares.

Em primeiro lugar, julgo que um dos germes para saltos qualitativos na compreensão de um dado fenômeno está no rompimento com pressupostos que tendem a ter um caráter de crença inquestionável e imperativa a seu respeito. Inicialmente, pretendo, então, negar alguns possíveis pressupostos do tema sugerido.

Além disso, defendo a idéia de que a reflexão sobre um dado tema não pode prescindir da obra coletiva de construção do saber a seu respeito. Assim, pretendo resgatar, ainda que brevemente, discussões sobre assuntos implícitos no tema em questão e que foram objetos de debate em encontros anteriores de Didática e de Prática de Ensino.

Um outro aspecto que fundamenta a abordagem pela qual optei para o tratamento do tema é o de que o estudo das relações entre Didática e Prática de Ensino, no momento atual, está a exigir um posicionamento claro, que ultrapasse um certo grau de esterilidade, comum às elocubrações acadêmicas, e forneça alguma resposta – um ponto de partida – para o trabalho do professor das áreas em pauta. Nessa direção, procuro tecer algumas considerações a respeito de uma proposta de trabalho com essas áreas.

Aos pontos anteriores, acrescenta-se o fato de que, como já expressei em situação semelhante, na última Conferência Brasileira de Educação – CBE – (OLIVEIRA, 1988b) considero difícil contribuir significativamente para o entendimento de um dado objeto de estudo através de um discurso sobre ele. Mesmo quando a exposição é uma explicitação do fenômeno estudado em seu “desdobramento, manifestação e complicação das antíteses” (KOSIK, 1986, p. 32), ela não é condição suficiente para se captar um fenômeno substancialmente. Nesses termos, as considerações aqui apresentadas têm um caráter de hipótese de trabalho, cuja validade deverá passar pelo crivo da concretidade teórico-prática do trabalho dos professores de Didática e das Práticas de Ensino.

Finalmente, a necessidade de estabelecer os limites do contexto de discussão do tema sugerido leva-me a restringi-la ao âmbito do currículo da formação do educador.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-Aprendizagem – Didática – Prática de Ensino – Formação de Professores

Maria Rita Neto Sales OLIVEIRA**

*Texto que serviu de base à exposição sobre o tema em Simpósio realizado no V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - V ENDIPE - ocorrido em Belo Horizonte, em outubro de 1989.

**Prof.^o do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da FAE/UFMG

I – A negação de possíveis pressupostos implícitos no tema

Em primeiro lugar, tal como apresentado, o tema **A busca da integração entre Didática e Prática de Ensino na formação do educador** traz consigo, ao se empregar o singular **Prática de Ensino**, duas possibilidades: ou a denominação está sendo usada como uma expressão geral, para se referir a qualquer das Práticas de Ensino dos currículos dos Cursos de Licenciatura, ou está sendo entendida como a atividade pedagógica do professor em sala de aula. Num ou noutro caso, podem-se apontar os seguintes pressupostos implícitos:

A – É desejável a integração entre duas disciplinas ou dois aspectos do currículo da formação do educador. Essa integração ou não existe ou está em construção. O tema fala de busca de integração.

O significado de **integração**, enquanto ato ou efeito de “tornar inteiro, completar, inteirar, integralizar”, se aqui aplicado a partes ou elementos que se devem juntar aditivamente, para formar um todo, leva-me a negar o pressuposto apontado. Por um pressuposto contrário, eu diria que a Didática e a Prática de Ensino devem ser consideradas como unidades que possuem uma especificidade própria, que contribui para a formação do educador. Nem a Didática nem a Prática de Ensino são, pois, vistas como partes que podem ser somadas uma à outra, no currículo dessa formação. Assim, o pressuposto de integração, sem se mencionar a natureza daquilo que se deseja integrar e das relações implícitas no inteiro que se deseja, é, a meu ver, inadequado. Com ele, corre-se, no mínimo, o risco essencial de se passar em silêncio por questões que têm a ver com a própria concepção sobre a natureza do real.

Estritamente ligado ao pressuposto anterior e em função do mencionado uso do singular **Prática de Ensino**, define-se um segundo pressuposto.

B – Na formação do educador, existem alguns aspectos a serem considerados: um deles é a prática, o que torna, portanto, implícita a natureza teórica do outro.

Por esse pressuposto, a Didática é teoria. Além disso, se Prática de Ensino está sendo entendida, aqui, como qualquer das Práticas de Ensino dos currículos de Licenciatura, caracteriza-se um terceiro pressuposto.

C – As disciplinas Didática e Prática de Ensino distinguem-se não em função de objetos de estudo diferentes, mas, sim, em função da sua natureza teórica ou prática, respectivamente.

Observe-se que o tema não faz menção aos conteúdos específicos das Práticas de Ensino. Eles parecem não importar, pois “tudo é prática”.

Também aqui sou levada a negar as afirmações expressas e que podem estar ocultas no tema. Em oposição, afirmo que a Didática é prática e a Prática de Ensino é teoria. Na verdade, a meu ver, a formação do educador só terá a ganhar quando nós, professores, começarmos a pensar na idéia de prática, quando trabalhamos com a Didática, e na idéia de teoria, quando trabalhamos com a Prática de Ensino. Além disso, afirmo, também, que o caráter definidor de uma disciplina é menos a sua natureza teórica ou prática do que o seu objeto de estudo. Assim, existem como disciplinas: Didática, Prática de Ensino de Português, Prática de Ensino de Biologia, Prática de Ensino de História, Prática de Ensino de Psicologia, etc. Essa afirmação leva-me a negar um quarto pressuposto, igualmente implícito no tema, e decorrente dos anteriores.

– Pelo tema proposto, se existem duas disciplinas ou perspectivas na formação do educador que se devem unir – uma teórica e outra prática –, o currículo dessa formação de-

verá incluir, a rigor, em termos de Didática e Prática de Ensino, apenas uma disciplina. E, se o conteúdo – Português, Biologia, História, Psicologia ... – não define essa disciplina, fica implícita a forma ou o método como seu fundamento. Isso nos leva a deduzir a possibilidade de se extrair, do tema, a negação das Práticas de Ensino e a exaltação da Didática.

A essa altura, percebo como tudo isso é provocador e, assim, por um pressuposto contrário ao mencionado, afirmo a existência de mais de uma disciplina e a importância do conteúdo no ensino.

Cabe, agora, perguntar: Como os impasses expressos nas colocações anteriores vêm sendo tratados por nós, professores de Didática e Práticas de Ensino? A busca de respostas levamos a uma reflexão sobre o tratamento do tema na produção intelectual, que é fruto de discussões, pesquisas e estudos na área.

II – O tratamento do tema na produção intelectual

O tema deste simpósio e os seus pressupostos, já discutidos giram em torno de, pelo menos, três assuntos: a questão do relacionamento entre teoria e prática no contexto dos debates da interação entre a Didática e as Práticas de Ensino, a identidade dessas disciplinas e as relações entre elas na formação do educador.

Nos últimos dez anos, tem sido significativo o volume da produção intelectual sobre tais assuntos junto à, ainda, incognita necessidade de trazê-los à tona, como evidencia a ocorrência do presente Simpósio. Essa produção tem estado voltada para aquilo que vem sendo denominado de Movimento de Revisão Crítica das Áreas da Didática e das Práticas de Ensino. Nesse movimento, que teve início nos primeiros anos da década de 80, vêm representando marcos fundamentais os seminários nacionais de Didática e Prática de Ensino. Entre eles, assumem papel relevante o 3º **Seminário de Didática e o III Encontro de Prática de Ensino**, ocorridos em São Paulo, em 1985, e ainda o **IV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** (ENDIPE) realizado em Recife, em 1987.

Naqueles momentos, procurou-se defender a concepção dialética da unidade entre teoria e prática, no contexto das discussões sobre o ensino.

Abordando essa temática no 3º **Seminário A Didática em Questão** SOARES (1985b) registra a importância de a análise da prática não só estar na base da construção da teoria, como também de ser a sua realimentação e regulação. E afirma, em debates que se seguiram, a importância de

“Formar o professor dentro da escola, de modo que pudéssemos realmente fazer esse jogo dialético da prática para a teoria, da teoria para a prática, a prática da teoria, a teoria da prática”. (SOARES, 1985c, p. 139).

A questão da indissociabilidade entre teoria e prática é reiterada, após o **III Encontro Nacional de Prática de Ensino**, nas discussões desenvolvidas sobre os “encontros e desencontros” das duas disciplinas, e que deram origem ao Caderno CEDES número 21. Dessas discussões, importa lembrar, aqui, o que DUPAS PENTEADO (1988) aponta sobre as conseqüências não-desejadas de um “entendimento dicotomizado do fazer pedagógico e do fazer científico” (p. 6). Entre elas, destacam-se, de um lado, o distanciamento das questões do cotidiano por parte dos agentes do fazer científico e, de outro, a castração da postura indagativa, problematizadora e crítica dos agentes do fazer pedagógico em relação às teorias.

Quanto ao segundo assunto apontado, ou seja, a questão da identidade das disciplinas Didática e Práticas de Ensino, naqueles encontros foram freqüentemente lembradas as denúncias da inespecificidade e imprecisão do campo de estudo da Didática e da sua postura de pretensa neutralidade científica. Essas denúncias, que colocaram a Didática "em questão" no início dos anos 80, levaram ou à negação da área, que chegou a ser eliminada de currículos de formação de professores, ou à sua revisão crítica. Nessa revisão, encontram-se posições que enfatizam o caráter de síntese da Didática ou a redefinição de seu objeto de estudo.

Assim, PARRA (1985) chama a atenção para uma Didática entendida como uma reflexão sobre o ensino, de caráter sintético, histórico, mediador entre o plano teórico e a realidade escolar.

SOARES (1985a), rejeitando o processo ensino-aprendizagem como objeto de estudo da Didática, define-o pela "aula, em sua essência", ou seja, como a autora definiu no 2º **Seminário A Didática em Questão**, ocorrido no Rio de Janeiro em 1983,

"a aula como fenômeno que apresenta certas peculiaridades e regularidades, independentemente da diversidade de contextos em que se dá e da diversidade de conteúdos que nela se desenvolvem". (p. 41)

Já no **IV ENDIPE**, CANDAU (1988) chama a atenção para a importância do conteúdo específico como um dos elementos estruturantes do método didático e define o objeto da Didática como sendo a prática pedagógica.

Quanto à situação das Práticas de Ensino, pode-se apontar, inicialmente, uma certa rejeição à denominação **Prática de Ensino**. Segundo SOARES (1985c), esse termo refere-se mais "a um problema de metodologia, da forma de agir dentro da disciplina Didática Especial" (p. 140), ou ao estágio, sendo, portanto, uma parte da Didática Especial. **Didática Especial** seria o termo adequado para identificar as Práticas de Ensino que cuidam da ação docente, ou seja, "a ação específica de en-

sinar um conteúdo e tentar levar os indivíduos a aprender esse conteúdo". (p. 135)

Discutindo a identidade da Prática de Ensino, FAZENDA (1988) chama a atenção para o seu papel de

"busca de um diálogo interdisciplinar com as diferentes ciências, numa tentativa de analisar, tentar compreender e propor soluções para os impasses do dia-a-dia do trabalho escolar". (p. 14)

Essas discussões sobre o objeto da Didática e das Práticas de Ensino têm levado os educadores e professores dessas áreas a refletir sobre o relacionamento entre conteúdo-forma, conteúdo-método.

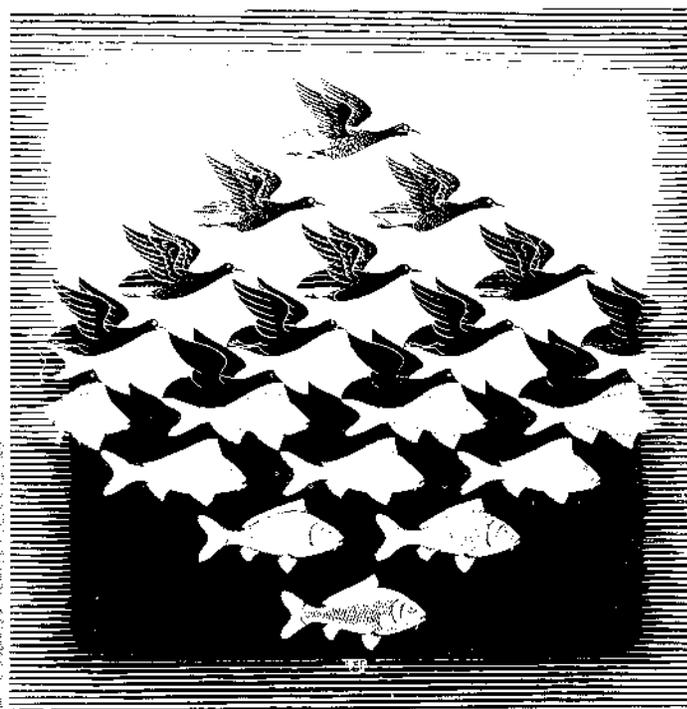
Assim, no 3º **Seminário A Didática em Questão** BOULOS (1985) chama a atenção para o tema conteúdo-forma como sendo central à questão da relação entre a Didática e as Disciplinas de Conteúdo.

E, no **IV ENDIPE**, CANDAU (1988) denuncia as posições formalistas predominantes na história da Didática e defende a importância do "conteúdo, entendido este como a estrutura e a constituição interna das diferentes áreas do conhecimento humano" (p.37), como um dos estruturantes do método didático, ao lado do elemento lógico, do sujeito e do contexto em que se dá a prática pedagógica.

Finalmente, nos encontros mencionados, salientam-se pelo menos três posições referentes à questão das relações entre a Didática e as Práticas de Ensino.

Discutindo sobre o relacionamento entre a Didática e as Disciplinas de Conteúdo, SOARES (1985b) argumenta que

"não existe nem pode existir relação entre uma Didática geral e uma prática docente específica de determinado conteúdo, portanto, entre uma Didática geral e disciplinas de conteúdo; existe, sim, e deve existir relação entre uma Didática específica de um conteúdo e as disciplinas que têm por objeto esse conteúdo". (p. 111-12)



A autora distingue o campo de ação pedagógica como próprio da Didática e o da ação docente como próprio das Didáticas específicas. Assim, coloca a Didática não a serviço da formação do professor, no sentido de instrumentalizá-lo para a ação docente de um determinado conteúdo, mas, sim, para formá-lo para algo mais amplo, ou seja, a ação pedagógica. (SOARES, 1985c)

Outra posição é a de KRASILCHIK (1988), que propõe o estabelecimento, pelo professor de Prática de Ensino, de uma ponte entre a sua disciplina e a Didática,

"... de forma a tirar o máximo proveito do escasso tempo que os alunos dispõem na sua formação como profissionais da educação". (p. 33)

Já PENIN (1988) sugere a imagem de **interseção** para caracterizar as relações entre Didática e Prática de Ensino. Segundo a autora, o objeto de estudo de ambas as disciplinas é o **ensino**, mas, no caso da Prática de Ensino, o objeto é o

"... ensino da matemática, biologia, etc. Assim sendo, o objeto de estudo da prática de ensino provém de um conceito composto: ensino e matemática ou física ou história, ou seja, ele se constitui na interseção de dois campos do saber. Por outro lado, o objeto de estudo de Didática constitui-se num conceito singular - ensino - que deve ser devidamente entendido". (p. 63-4).

À luz das considerações anteriores, levanta-se, também, a questão dos pré-requisitos curriculares entre a Didática e as Práticas de Ensino. É interessante lembrar o fato de que essa questão só aparece tratada, nas discussões mencionadas, após a defesa de uma dada posição sobre o relacionamento entre as disciplinas. Isso é bastante procedente e vai de encontro às discussões sobre currículo da formação de professores, as quais, inapropriadamente, fogem, muitas vezes, das questões essenciais, centralizando esforços no estabelecimento da arquitetura aparente de uma dada grade curricular.

Convém salientar o fato de não se encontrar, nas posições mencionadas, argumento para a colocação da Didática como pré-requisito da Prática de Ensino, o que normalmente ocorre na maioria dos currículos de Licenciatura.

A partir dessa breve revisão, como avançar numa proposta de tratamento das disciplinas Didática e Práticas de Ensino na formação do educador?

III - À guisa de proposta

Pretendo, aqui, ensaiar considerações acerca de aspectos de uma proposta que supere os impasses apontados na discussão dos pressupostos implícitos no tema. Este ensaio incorpora as discussões da produção intelectual e é fruto de minha experiência, como professora da área, e de pesquisas que venho realizando sobre a prática pedagógica nas escolas de 1º Grau.

No início desta exposição, afirmei a idéia de unidade da Didática e da Prática de Ensino consideradas em si mesmas, possuindo, cada uma, especificidade própria com a qual contribui para a formação do educador. Neguei o pressuposto da integração a elas aplicado, enquanto vistas como partes que se devem somar para formar um todo.

Entretanto, resgato, agora, a concepção de processo que o termo **integração** implica e defendo um **movimento de relação entre Didática e Práticas de Ensino**, tendo em vista as idéias de totalidade e de interdisciplinaridade e questões da organização do trabalho docente.

Assim, em primeiro lugar, na minha opinião, a relação entre a Didática e as Práticas de Ensino deve ser entendida com base na concepção dialética do fenômeno do ensino como uma totalidade concreta, produzida socialmente pelo homem. Isso implica considerá-lo, na expressão de KOSIK (1986), "*como um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de auto-criação*" (p. 35), do qual um fato qualquer pode ser racionalmente compreendido. Nesse todo, as partes estruturais se conectam internamente, através de relações recíprocas, num conjunto em que a negatividade se faz presente.

Assim definida a natureza do fenômeno **ensino**, o relacionamento da Didática com as Práticas, enquanto áreas do saber que buscam compreender esse fenômeno, é possível e deverá ter como norte uma visão capaz de conectar dialeticamente as explicações sobre o ensino em uma síntese relativo-explicativa, cada vez mais ampla e próxima do todo concreto mutável e inacabado daquele fenômeno. Nessa síntese, em que se assume a realidade como inexaurível para o conhecimento humano, a especificidade de cada área e suas influências recíprocas seriam respeitadas. Ela não seria assumida como uma sistematização aditiva de todos os conceitos e práticas, e estes seriam tomados como passíveis de elucidação mútua, em relação aos quais a busca de coesão, coerência, enfim, de consenso não seria o mais importante. Finalmente, essa síntese, que incluiria Didática, Práticas de Ensino e as demais áreas do saber que se ocupam do desvelamento da essência do ensino, não poderia deixar de vê-lo como uma prática social que se articula contraditoriamente não apenas em si mesma, mas também com outras práticas sociais.

A concretização de tal proposta seria auxiliada pela idéia de interdisciplinaridade, tal como discutida por JAPIASSU (1976). Segundo esse autor, o interdisciplinar

"pode ser caracterizado como o nível em que a colaboração entre as diversas disciplinas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações propriamente ditas, isto é, a uma certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina sai enriquecida". (p. 75)

Nessa situação de interdisciplinaridade, não se entenderia a supremacia de uma disciplina sobre as outras: da Didática sobre a Prática de Ensino, de uma das Práticas de Ensino sobre outra, ou sobre a Didática. Essas trocariam entre si o entendimento do ensino na escola brasileira e se enriqueceriam mutuamente com esse processo.

É claro que essa situação implica uma série de obstáculos, dos mais mediatos aos imediatos em relação ao dia-a-dia dos professores daquelas áreas. JAPIASSU (1976) aponta alguns bem reais, tais como: a resistência dos professores, a "inércia" do corpo docente, que se sente mais seguro diante de um saber bem definido e delimitado, e

"disposições administrativas que desencorajam e penalizam a interdisciplinaridade, impondo obstáculos físicos, econômicos ou sócio-políticos ao encontro, à livre circulação de idéias, das informações, dos dados, dos estudantes e dos professores" (...), "jargão técnico próprio a uma disciplina, etc." (p. 100-01)

Discutindo a questão da interdisciplinaridade no ensino brasileiro, FAZENDA (1987) aponta, ainda, duas questões simples, mas fundamentais: a ausência de tempo do professor para a "troca de experiência e busca de uma proposta educacional interdisciplinar" (p. 116) e a possibilidade de o educador, que teve uma formação fragmentada, se engajar num trabalho dessa natureza.

Os pontos levantados levam necessariamente à importância de se pensar sobre questões da organização do trabalho docente nas reflexões quanto à relação entre a Didática e as Práticas de Ensino na formação do educador.

Sem querer entrar em detalhes acerca das discussões sobre o relacionamento entre o processo de produção pedagógica na escola e a organização do trabalho no modo de produção capitalista, convém lembrar pelo menos dois pontos a respeito da questão.

Um primeiro é o fato de a organização curricular reproduzir a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Segundo ENGUITA (1989), a escola compartimentaliza conhecimentos e habilitações em matérias e possui uma organização curricular que aceita a divisão entre teoria e prática.

Além disso, segundo o mesmo autor, as mudanças na escola são mais facilmente realizáveis no nível dos conteúdos do que no das práticas escolares. É que os primeiros estão mais sob o controle do professor do que as segundas. O professor pode, por exemplo, fazer alterações, com certa facilidade, nos programas de suas disciplinas, mas não pode fazê-lo em relação aos horários escolares.

Os aspectos apontados não só esclarecem a questão da falta da interação entre disciplinas do currículo da formação do educador num contexto mais amplo, como também sugerem que a busca dessa interação não se pode restringir ao âmbito dos conteúdos curriculares.

As questões sobre as relações entre teoria e prática e entre conteúdo e método abordadas levam-nos às reflexões sobre o segundo e o terceiro pressupostos do tema, discutidos inicialmente.

Em relação a eles, ao negá-los, afirmo que **a Didática é prática e a Prática de Ensino é teoria**. Afirmo, ainda, que o **caráter definidor de uma disciplina é menos a sua natureza teórica ou prática do que o seu objeto de estudo**.

Para além do contraditório presente na diferença entre a concepção de **Didática como teoria e de Prática de Ensino como prática**, e a **de Didática como prática e de Prática de Ensino como teoria**, defendo, aqui, a unidade entre teoria e prática, tanto na Didática como nas Práticas de Ensino. Em cada caso, entendo a teoria e a prática pedagógica em uma relação de mutualidade, de dependência e de reciprocidade, na qual a teoria nega a prática imediata, revelando-a como um processo histórico, e essa prática nega a teoria. O ponto de partida e de chegada na compreensão do fenômeno de ensino é a prática emancipatória, que tem, na teoria, uma função de mediadora. Isso não significa neutralizar a especificidade das contradições do fenômeno do ensino a serem melhor captadas pela Didática ou pelas Práticas de Ensino, segundo os objetos específicos de trabalho de cada uma delas. Quanto a estes, a posição que defendo é, inicialmente, a de que "não se muda por decreto o objeto de estudo de uma área".

Em segundo lugar, urge chamar a atenção para o fato de que a identificação do objeto de estudo de uma área não é uma questão de busca arbitrária de uma concepção na qual as opiniões pessoais se encaixam mais facilmente ou daquela que pa-

rece ser mais **nobre** em um determinado momento. Diferentes posições acerca do objeto de estudo de uma área refletem, entre outras coisas, o grau de autonomia dessa área enquanto disciplina, e diferentes posições epistemológicas.

A luz dessas considerações, procuro pensar os objetos de estudo da Didática e das Práticas de Ensino em função de uma busca daquilo que aparece como permanente em relação à questão, no processo de desenvolvimento histórico das áreas, e em função da identificação das raízes epistemológicas e ideológicas das diferentes posições e da sua superação na direção de uma dada intencionalidade.

Assim, sem entrar em considerações quanto à questão da classificação das ciências, tendo em vista os limites deste discurso e a abordagem aqui selecionada, gostaria de retomar alguns aspectos que desenvolvi num trabalho sobre o objeto de estudo da Didática, apresentado no **Encontro Regional de Professores de Didática da região do Triângulo e do Alto Paranaíba**, realizado na Universidade Federal de Uberlândia, em junho de 1988.

Nele, pelo estudo do movimento de evolução da Didática, constato que a situação do ensino vem sendo o objeto de estudo dessa área num contexto em que as reflexões feitas por ela sugerem diferentes posições sobre o ensino. Entretanto, estas evidenciam muito mais deslocamentos do foco de atenção da Didática, que vai mudando "sem mudar" a sua perspectiva de tratamento do ensino, do que transformações reais nesse tratamento.

Na verdade, o que se encontra no Brasil, do início do século XX até a primeira metade da década de 70, é uma Didática que trata o ensino de forma acrítica e positivista, através do estudo dos seus elementos e subprocessos (aluno, professor, objetivos, planejamento, etc.). Essa Didática, que enfatiza a dimensão técnica e pretensamente neutra do ensino, dissimula e reforça o contexto no qual foi produzida e ao qual ela serve.

A partir daí, e analisando as tentativas de construção de uma Didática progressista, que se vêm desenvolvendo a partir do início desta década, delineio uma proposta de uma Nova Didática que supere as anteriores.

Essa Nova Didática tem como objeto de estudo

"... o ensino considerado, em sua essência, um meio através do qual os atores da situação pedagógica se relacionam com o mundo e com os homens e que se concretiza na aula. Dessa forma, a Didática focaliza sua atenção sobre a aula, mas entende-a como uma manifestação do ensino ou do trabalho didático, procurando captar o que ela revela e o que encobre à luz da totalidade maior do fenômeno educativo definido como uma prática social numa sociedade de classes. Essa totalidade não seria discutida e analisada a partir de elementos constitutivos do ato didático (conteúdo, método, avaliação, planejamento, etc.), e sim, a partir de totalidades menores que a determinam". (OLIVEIRA, 1988a, p. 40)

Essas totalidades traduzem-se, em termos de conteúdos dessa nova Didática, em alguns núcleos de discussão, ou seja:

1. dimensão histórica - tratamento do ensino no processo de construção histórica da Didática;
2. dimensão pedagógica - as relações entre método de ensino, método de aprender e método de organização da matéria;
3. dimensão ideológica - o papel do ensino, tendo-se em vista as relações entre fins pedagógicos e fins sociais;

4. dimensão antropológica - o trabalho do professor e o trabalho do aluno, envolvendo questões que vão desde o relacionamento professor-aluno, as relações entre os agentes pedagógicos na escola, até questões sobre a representação do conceito de trabalho pelo professor e pelo aluno trabalhador, considerando-se a forma como se dá a organização do trabalho pedagógico na escola, numa sociedade capitalista.

Quanto ao objeto de estudo das Práticas de Ensino, vou-me restringir ao caso da Psicologia, que foi, durante algum tempo, a área de estudo com a qual trabalhei na Prática de Ensino.

Vejo como objeto de estudo dessa Prática de Ensino o ensino de Psicologia. Em função dos mesmos princípios que defendi para o caso da Didática, o ensino de Psicologia seria discutido na Prática de Ensino tendo em vista aquelas dimensões apontadas: histórica, pedagógica, ideológica e antropológica. Contudo, neste caso específico, as preocupações seriam com:

- o desenvolvimento histórico dessa área, focalizando, por exemplo, os aspectos epistemológicos, ideológicos e os princípios básicos dos paradigmas comportamentalista, humanista e construtivista;

a lógica de estruturação da matéria Psicologia, discutindo-se questões como a organização analítica de conceitos e princípios na explicação do comportamento humano, tal como proposta pelo comportamentismo; a dialciticidade da explicação do pensamento, a partir dos invariantes funcionais, ao lado do formalismo lógico da teoria dos estágios, tal como propostos pelo construtivismo piagetiano; a utilização de técnicas tais como a instrução programada e a dinâmica de grupo no ensino da área; a estruturação da matéria nos livros didáticos;

o papel que a Psicologia vem exercendo na formação do educador e as suas contribuições para a compreensão do aluno da escola de 1º e de 2º Graus; e, finalmente, o trabalho do profissional da área da Psicologia como professor, analisando-se, por exemplo, a sua opção pelo trabalho na escola, a sua condição enquanto assalariado do ensino e as relações de seu trabalho com o dos professores de outras áreas.

Pelo exposto, percebem-se claramente as relações entre a Didática e a Prática de Ensino de Psicologia, no nível dos seus objetos de estudo e conteúdos.

Quanto à questão da metodologia de ensino dessas áreas, ela implicaria - na proposta que estou defendendo - não a mera e simples transmissão de seus conteúdos, mas a utilização destes para explicar e superar os conteúdos surgidos das necessidades colocadas pela prática social pedagógica dos alunos, partilhada e problematizada na sala de aula.

Em relação à questão das finalidades de cada área, proponho que elas se comprometam com a democratização da escola e a construção do saber, no sentido de possibilitar às classes populares não só o acesso à escola, e a permanência nela o maior tempo possível, mas também a valorização de seu saber de classe.

As considerações sobre conteúdo, método e finalidades da Didática e das Práticas de Ensino remetem-nos à negação que fiz do quarto pressuposto do tema deste Simpósio. Negando aquele pressuposto, afirmara, então, a existência de mais de uma disciplina e a importância do conteúdo de ensino.

A partir das considerações anteriores, resgato, agora, tanto a importância do método quanto a do conteúdo no ensino,

mas vistos numa relação mais ampla e construtiva do acontecer pedagógico: a relação entre objetivo, método e conteúdo, no contexto das condições concretas de uma sala de aula de escola brasileira.

Para terminar, defendo a validade de se manterem, no currículo da formação do educador, as discussões sobre as questões de ensino, aqui identificadas. Entretanto, gostaria de lembrar a posição de CANDAU (1988), no IV ENDIPE, no sentido de não se defenderem "disciplinas" com, necessariamente, os nomes de Didática ou de Práticas de Ensino na formação do educador. Na verdade, como indaga CANDAU, a questão de fundo é: que problemas a formação do professor não pode deixar de abordar?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOULOS, Yara. Relação entre a didática e as disciplinas de conteúdo. In: SEMINÁRIO A DIDÁTICA EM QUESTÃO, 3. São Paulo: USP, 1985. v. 1, p. 103-106.
- CANDAU, Vera Maria. Tem sentido hoje falar de uma didática geral? In: ... org. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 33-39.
- ENGUITA, M. A. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FAZENDA, I. C. A. A busca de identidade numa prática de ensino. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 21, p. 13-17, 1988.
- _____. A questão da interdisciplinaridade no ensino. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 27, p. 113-121, set. 1987.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- KRASILCHIK, Myriam. O professor de prática de ensino - um edificador de pontes. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 21, p. 32-34, 1988.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **A didática e seu objeto de estudo. Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 8, p. 36-41, dez. 1988a.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Teoria da Educação e a prática pedagógica**. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **Anais...** Brasília, agos. 1988b, p. 2, 7 e 16.
- PARRA, Nélío. A didática e as demais disciplinas pedagógicas; didática - dos modelos à prática de ensino. In: SEMINÁRIO A DIDÁTICA EM QUESTÃO, 3. São Paulo: USP, 1985. v. 1, p. 80-102.
- PENIN, Sônia Teresinha de Sousa. A prática de ensino da disciplina didática nos cursos de licenciatura da FEUSP: considerações sobre uma vivência. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 21, p. 61-66, 1988.
- PENTEADO, Heloísa Dupas. Professores de prática pensando a didática. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 21, p. 6-12, 1988.
- SOARES, Magda Becker. Didática; uma disciplina em busca de sua identidade. **ANDE**, São Paulo, n. 9, p. 39-42, 1985a.
- _____. Relação entre a didática e disciplinas de conteúdo. In: SEMINÁRIO A DIDÁTICA EM QUESTÃO, 3. São Paulo, USP, 1985b. v. 1, p. 106-113.
- _____. Seção plenária. In: SEMINÁRIO A DIDÁTICA EM QUESTÃO, 3. São Paulo, USP, 1985c. v. 1, p. 126-151.