

CONFLITOS TEÓRICOS NA EVOLUÇÃO DA DIDÁTICA

Maria Cristina Davini

Doutora em Ciências Humanas/Educação e Professora de Didática e Formação Docente —
Universidade de Buenos Aires, Argentina

RESUMO

O trabalho apresenta uma análise teórica da evolução da Didática a partir de uma pesquisa da matriz disciplinar de origem e dos conflitos posteriores, incluindo os relativos a campos de interesse da comunidade acadêmica. Delineia, em particular, o impacto que a influência da escola crítica em Ciências Sociais e em Educação tem causado na matéria, produzindo um impasse metodológico e pondo em questão a base normativa da Didática. Assim, enfoques atuais na teoria didática são revelados, seus problemas e derivações, algumas vezes, duvidosos. Uma demarcação da Didática Geral e das Didáticas Especiais recebe particular tratamento, com a revisão crítica de produções bibliográficas atuais, apontando para possíveis campos de desenvolvimento e integração.

DIDÁTICA GERAL — DIDÁTICAS ESPECIAIS — EVOLUÇÕES
TEÓRICAS

ABSTRACT

THEORETICAL CONFLICTS IN THE EVOLUTION OF TEACHING. The work presents a theoretical analysis of the evolution of teaching based on research into the origin of the discipline and later conflicts, including those related to the fields of interest of academic community. It delineates, in particular, the impact that the critical school of social and educational scientists have caused in the area, producing a methodological impasse and calling into question the normative basis of teaching. Present focusses in teaching theory are revealed, along with their problems and derivation, sometimes doubtful. A demarcation of both general and specialized teaching receives particular treatment, with a critical review of the present bibliographical production, pointing to possible areas for development and integration.

A evolução das disciplinas, em qualquer campo científico e da cultura, lança trajetórias, derivações e revoluções (Kunh, 1976). Ao longo desses processos, se produzem reacomodações, reconstruções e, ainda, profundas mudanças de paradigmas. A mudança é marcada, em parte, em função de novos avanços da investigação e da comunicação entre diferentes campos do saber.

Entretanto as transformações mais significativas não são simplesmente acumulativas; elas implicam processos conflituos que forcem os profissionais ligados a essas disciplinas a reformularem a trama de compromissos em que baseiam sua prática científica. Um dos aspectos mais interessantes dessas "revoluções" é a análise dos fatores extrametodológicos, ou seja, ideológicos, nos momentos de crise e a transformação do pensamento e da prática disciplinar correspondente no interior da comunidade de especialistas.

O campo das ciências da educação não é imune a essas transformações. Entretanto, como em poucos outros campos elas refletem, mais do que a integração de diferentes contribuições do saber ou a recomposição de postulados, uma tendência à fragmentação, na qual é freqüente observar esforços pela dominação. A polêmica em torno da Didática, particularmente, apresenta indícios às vezes preocupantes. Em lugar do diálogo frutífero entre disciplinas e espaços interdisciplinares, assistimos freqüentemente ao debate pela segregação de territórios.

O problema do qual trataremos nestas páginas refere-se a um debate bastante atual na linha de desenvolvimento da Didática: é o tema da definição do âmbito da Didática geral e das Didáticas especiais. Esta problemática, de reconhecida circulação nos meios acadêmicos, é historicamente recorrente. Às vezes se expressa em forma manifesta, gerando batalhas e discussões, outras vezes é latente, permanecendo no discurso em forma sub-reptícia ou derivando na aparente negação de um sobre o outro.

A inclusão da Didática como disciplina no campo da educação corresponde à tradição européia, basicamente da Europa central e mediterrânea, e se estende ao contexto latino-americano. Nos países anglo-saxões esta incorporação não é apreciada — e é considerada em grande parte uma aplicação da psicologia da educação — embora seja inegável a influência acadêmico-política desses países na produção dos outros países na matéria.

Entretanto, nos últimos anos, a definição disciplinar da Didática e de suas especializações tem proposto novos problemas. Por um lado, os especialistas em diferentes disciplinas — que fazem parte dos programas escolares — têm se preocupado em conceituar novamente a(s) Didática(s) em torno dos conteúdos de ensino. As Didáticas especiais são definidas como campos específicos das respectivas ciências, sem relação com um marco de Didática geral, cuja própria existência se questiona, a partir da ótica de que o ensino sempre opera sobre conteúdos de ins-

trução especializados (Becker Soares, 1985; Chevalard, 1985; Brousseau, 1991, entre outros).

Também têm sido organizados diversos grupos de investigação e ensino das diferentes disciplinas, assim como encontros nacionais e internacionais sobre essas matérias, sendo praticamente inexistente, nessas equipes, a presença de especialistas em Didática (ver Congressos Nacional e Internacional de Professores de Química, 1990 e 1992; entre outros encontros, programas e publicações).

Ao mesmo tempo, os didatas generalistas mostram também preocupações correspondentes, o que se expressa em freqüentes análises sobre a delimitação epistemológica da Didática como campo de conhecimento (Contreras Domingo, 1990; Camilloni, 1994), ainda refletindo sobre o "no momento inatingível objeto da Didática" (Barco, 1988. p.19).

Se bem que seja saudável uma disciplina colocar seus pressupostos em discussão, o caso que nos ocupa mostra, na verdade, processos desagregantes. Os tópicos centrais de controvérsia no terreno epistemológico pertencem, além do campo da Didática, ao das ciências da Educação, que tende a se conformar como um conjunto de teorias de diferentes origens e baixa articulação em que, muitas vezes, a falta de consenso é pacificamente aceita pela comunidade acadêmica.

Por sua vez, a disputa na Didática — que se dirige ao terreno da ação — inclui questões de domínios entre disciplinas, pelo trabalho simultâneo com dois ou mais níveis de realidade. O ensino é um objeto complexo no qual confluem múltiplas dimensões problemáticas e, por conseguinte, diversas disciplinas que pretendem explicá-las e também atuar sobre elas. Isso não seria um obstáculo se houvesse um trabalho interdisciplinar. Como analisa Klimovsky (1977), vivemos hoje o tempo do avanço da interdisciplina, no qual são gerados novos âmbitos do saber. Entretanto, a interdisciplinaridade, nas ciências sociais e humanas quando se ocupam de questões de aprendizagem e ensino, está longe de ser uma atividade legitimamente consolidada (Castorina, s.d.).

A compreensão das disputas e oposições não pode deixar de considerar as relações hegemônicas entre os campos científicos, nas quais algumas disciplinas tendem a ser dominadas por outras, consideradas mais "sérias". A isso se junta o fato de que no terreno da ação escolar, próprio da concretude da Didática, as decisões estão fortemente determinadas por fatores políticos que, muito rapidamente, afetam o desenvolvimento do ensino.

Procuraremos abordar essa complexa problemática buscando algumas linhas de interpretação e possíveis caminhos de integração. Inicialmente, trataremos da difícil questão da base normativa que faz parte da definição epistemológica da nova Didática ao longo de sua constituição histórica. A intenção aqui não é realizar um estudo analítico da evolução da disciplina — questão que excede largamente os objetivos deste trabalho —, mas nos referirmos a alguns traços básicos que marcam seu controvertido desenvolvi-

mento. Na mesma seção analisaremos as tensões que emergem do impacto das teorias críticas em Ciências Sociais e em Educação e o *impasse* resultante para a Didática.

Em segundo lugar analisaremos os problemas teóricos que caracterizam a situação atual da Didática geral e das Didáticas especiais. Não podemos deixar de lado, nesse ponto, a influência que o conceito de *curriculum* tem exercido, os esforços dos profissionais pelo controle do ensino e o enfraquecimento do discurso da Pedagogia, hoje absorvido pelas propostas de orientação da educação emanadas de organismos internacionais e financiadores.

Num terceiro plano, apresentaremos um rastreamento global de algumas produções significativas e de ampla circulação em matéria de Didáticas especiais para verificar se efetivamente constituem corpos teóricos tornados autônomos.

Finalmente, proporemos alguns temas e problemas cujo estudo e produção dependem necessariamente da constituição da Didática geral e nos quais as diferentes especializações poderiam comprometer-se como campos cooperativos e em processo de desenvolvimento. Sustentaremos, nesse sentido, a necessidade de reconstruir o discurso da Pedagogia.

A QUESTÃO DA BASE NORMATIVA

Um dos pontos centrais na definição epistemológica da Didática reside na questão da base normativa. Sabe-se que a disciplina surge historicamente como espaço de concretude normativa para a realização do ensino, dentro de uma concepção pouco conflitiva e até ingênua da sociedade e do sujeito.

Desde a matriz de origem reconhecida na obra de Juan Amós Comênio, em especial em sua *Didática magna* (1657), a disciplina se constitui no âmbito da organização das regras do método para tornar o ensino eficaz, baseado no sensorial-empirismo de Bacon e no realismo pedagógico de W. Ratke. Sua obra coloca ênfase no enfoque disciplinar da conduta baseado em premissas de harmonia com a natureza.

No século XIX, a partir da gnoseologia e da ética kantianas, a obra de Herbart também apontou o desenvolvimento dos passos formais do ensino, enfatizando o processo da instrução como transmissão de saber.

Apesar das diferenças entre esses dois expoentes históricos, seus enfoques conformaram a produção do discurso da Didática em íntima ligação com:

- a busca de utopias pedagógicas, pansófica e religiosa no primeiro caso, e de humanismo ético não religioso no segundo;
- a concretude de regras de ação para o ensino, conforme passos e meios. Embora atribuindo grande peso ao processo de disciplinar a conduta do docente e dos alunos, a normatividade não se desligava do problema das finalidades da Educação

nem de projetos de construção de um mundo de valores;

- o desenvolvimento dos sistemas educativos modernos e o otimismo pedagógico de construção de uma sociedade mais justa e humana como responsabilidade dos Estados nacionais. A obra de Durkheim representou um novo impulso para essa linha.

As primeiras décadas do século XX marcaram um novo enfoque nesse desenvolvimento, pela influência do ideário da Escola Nova e suas diversas expressões metodológicas. A expansão da escolaridade pública, do liberalismo político e os paulatinos avanços no conhecimento da psicologia do desenvolvimento facilitaram a concretude de experiências significativas no campo didático.

Aparecem, assim, as primeiras "especializações" das propostas didáticas, conformadas segundo as variações nas etapas evolutivas do aluno. Estas foram claramente marcadas pela psicologia da época que, apesar de seu peso associacionista, reconhecia a realidade psíquica da infância. Nesse ponto se produz um relativo deslocamento da disciplina e da instrução para centrar-se no desenvolvimento do sujeito da aprendizagem, graças ao que o século XX passou a ser chamado de "século da criança".

Nesse quadro se estruturam as experiências metodológicas de Montessori, os centros de interesse de Decroly, os postulados de Ferrière, a escola do trabalho coletivo de Freinet, entre muitas outras, que deram lugar a projeções didáticas para os diferentes momentos do desenvolvimento.

Posteriormente, o peso burocrático do aparato escolar foi transformando essas contribuições em Didáticas especiais para diferentes níveis ou ciclos de ensino. Isso produziu um novo deslocamento do centro enfocado: do sujeito do ensino para a organização do sistema escolar. Com isso, debilitou-se a demarcação epistemológica das "especializações", por sua dependência direta em relação à ordem convencional, ou "arbitrária" da escolarização.

No entanto, aquela proliferação de iniciativas não foi fragmentária, mas articulada em um amplo projeto pedagógico social, no qual a obra de John Dewey representou um paradigma integrador. Outras importantes contribuições, como a de W. Kilpatrick, permitiram construir um referencial pedagógico comprometido com a construção das sociedades democráticas.

Assim, a normatividade da Didática pôde se entender como realização intersticial dos postulados das utopias pedagógicas e das práticas educativas. Por mais que elas tivessem representado uma visão otimista e pouco conflitiva da sociedade, fortemente comprometida no plano epistemológico com o pragmatismo, chegava-se à integração daquilo que Gimeno distingue como os componentes básicos da ciência da Educação: a explicação (produto da ciência da época), a norma (como os postulados na ação) e a utopia (como motor ou bússola orientadora da mudança).

Um importante ponto de distorção desta “harmonia” se encontra na expansão do enfoque tecnicista do ensino. Sua hegemonia na Didática, a partir do pós-guerra e da expansão do industrialismo, não abandonou o critério normativo — ao contrário, o exacerbou — mas sem ligação com o debate ideológico. O componente utópico-político foi “neutralizado” pelo enfoque cientificista de pretensão asséptica, encarnado no furor planificador de etapas e metas.

Dessa forma a Didática se desenvolveu como expressão da tecnocracia, baseada numa epistemologia ingênua, que se expressa na “ilusão da transparência”, como renúncia à construção teórica, própria de uma sociologia espontânea (Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 1975).

Assim, as propostas didáticas significaram o reforço da certeza metódica — de acordo com a matriz histórica da disciplina —, baseadas na “objetividade”, na neutralidade política, na eliminação simbólica do sujeito e dos fatos de consciência. Seu desenvolvimento se baseou, por um lado, nas conclusões da Psicologia comportamentalista e, por outro lado, na expansão da planificação, voltada para a eficiência, na qual a realidade é confundida com as estatísticas.

A promessa tecnocrática e o positivismo elementar no qual essas propostas se fundamentavam não demoraram muito a se quebrar. Diversas investigações mostraram a debilidade teórica e política de tais propostas. Mas a ruptura mais importante com esse enfoque responde à “revolução” teórica da Escola Crítica em Ciências Sociais, pelas obras de pensadores como Adorno, Horkheimer e Marcuse. No estudo do papel social da escola não se pode também subestimar o impacto do reprodutivismo, correspondente à teoria dos sistemas simbólicos de Bourdieu, assim como a análise das relações de poder desenvolvida na obra de Foucault.

No epistemológico, as contribuições representam um distanciamento do positivismo e reivindicam a compreensão dos fenômenos sociais como essencialmente distintos das ciências naturais de base experimental. Esta diferenciação vem fundamentada pela não qualificação dos fenômenos naturais, que são, no dizer de Adorno, “materiais não mediados pela cultura” (Adorno, 1972).

Em troca, os dados e fenômenos sociais estão entrelaçados no contexto que em termos dialéticos se define como “totalidade social”. A Escola Crítica nega, assim, a possibilidade de recorrer ao método lógico de redução a elementos, porque a decomposição da experiência em problemas particulares isolados nada mais faz que instaurar a simplificação como norma, dissecando o que, por definição, é dinâmico e dotado de significado.

Simultaneamente, as correntes críticas recuperam a dimensão da subjetividade na organização da experiência, enquanto operações sintéticas do sujeito cognoscente (Habermas, 1982).

No político, o novo paradigma destaca o papel da ideologia e seus usos: em primeiro lugar como pre-

missa metateórica e, em segundo lugar, em seu uso político, como justificação das relações de poder e legitimação da dominação.

No metodológico, a Escola Crítica abandona o ritualismo e a prescrição técnica do realismo ingênuo para favorecer a hermenêutica. Recuperando a complexidade cultural e a mediação do sujeito, a hermenêutica propõe a interpretação como forma de apreensão da totalidade no particular. É só mediante a interpretação que se consegue chegar ao significado da experiência sem perder a riqueza do jogo entre o contexto e a situação, entre a totalidade e o momento.

Confluindo para esta perspectiva, embora sem qualquer vinculação teórica com o pensamento da Escola Crítica, outras configurações representativas da Didática contemporânea enfatizaram a proposta de compreender e operar a partir dos mesmos sujeitos e a partir das práticas particulares.

Partindo do lugar da investigação qualitativa, com apoio na fenomenologia e na hermenêutica, procurou-se interpretar os processos que caracterizam a vida da aula, reconstruindo os significados e intenções dos indivíduos, que nem se observam diretamente nem podem ser quantificados. É esse o caso da investigação naturalística, e da ecologia e semântica da aula. Eisner, Guba, Doyle, Tikunoff, Stake podem ser considerados representantes importantes dessa perspectiva.

Com um enfoque mais dirigido ao aperfeiçoamento da ação do ensino e em oposição ao objetivismo tecnocrático, outras abordagens destacam que os problemas do ensino são sempre situacionais e que, por conseguinte, escapam às formulações abstratas. Defendem, assim, soluções contextualizadas de acordo com as características específicas da experiência educativa. Para isso, impulsionam a investigação como componente do desenvolvimento do currículo e a participação direta dos docentes no processo. Ao mesmo tempo, destacam a importância de apoiar o pensamento do professor para tal desenvolvimento a partir da linguagem da prática. Kliebard, Schwab, Hebner, Stenhouse têm sido impulsores dessas posições.

É evidente o valor das contribuições tanto da Escola Crítica como das correntes didáticas ligadas à compreensão da prática. Também é muito visível que já se havia chegado ao esgotamento do modelo positivista para o desenvolvimento da investigação em Didática — e em boa medida nas ciências da Educação.

A alusão à hermenêutica como ferramenta de análise para a investigação representa um caminho fértil. Mas essas perspectivas conduzem a um problemático *impasse* metodológico no terreno da Didática, não apenas para a investigação disciplinar, mas especialmente para a realização do ensino. Em grande medida, produz uma certa paralisação, pelo abandono das “regras de procedimento” mais gerais e abrangentes que permitem a quem ensina operar.

Assim, insistiu-se na necessidade de favorecer o desenvolvimento reflexivo e crítico dos docentes para

compreender e operar no ensino, ou para transformar a trama de significados prévios que eles carregam como produtos incorporados à sua própria trajetória social e escolar.

Enfatizou-se que tudo isso é mais relevante que ditar regras de atuação (questão que já havia sido destacada por John Dewey). Realizou-se também uma profunda crítica à "racionalidade instrumental" da Didática e destacou-se sua necessária contribuição a um projeto emancipador, tanto da escola como dos próprios docentes.

Mas sustentar a qualquer custo esses enfoques traz novos problemas para a Didática e para o desenvolvimento da ação dos docentes. Se fosse dessa maneira, teria que haver confiança em uma espécie de "providencialismo" no qual os docentes mais reflexivos e formados poderiam fazer avançar o ensino a partir da compreensão dos fenômenos complexos e das totalidades inclusivas. O que, em conseqüência, tornaria indistinguíveis a produção e a ação didática, em relação à produção artística (extremo que se poderia chegar a sustentar, mas que seria necessário fundamentar com cuidado).

Por outro lado, dada a relevância que se atribui à compreensão do particular e a ênfase na irrepetibilidade das situações do ensino, corre-se o risco de fortalecer irracionalismos perigosos. No aspecto científico, levaria à legitimação de posições fenomenológicas e naturalísticas, segundo as quais as teorias seriam construções sempre específicas que surgiriam do "dado" do contexto particular. Sob o amparo da compreensão empírica das situações e sua "intransferibilidade", corre-se o risco de proteger achados de valor duvidoso.

No aspecto político, significaria um retorno ao particularismo baseado na ilusão da transparência, que obscurece a compreensão das regularidades socioculturais.

Mais ainda, isso é politicamente arriscado, considerando as condições sociais que regulam a atividade dos docentes nas escolas, tanto nos núcleos tecnocráticos de sua organização, quanto na materialidade de seus postos de trabalho. Como avançar na compreensão das totalidades complexas nesse contexto? Não se estará abandonando a responsabilidade pela construção de novos critérios de ação didática comprometidos com a transformação de tais relações a docentes enquadrados nessas regras de dominação?

Nesse ponto caberia distinguir muito claramente duas questões. Uma se refere ao propósito de sustentar a reflexão e a compreensão da totalidade no particular dentro do processo de formação dos docentes, de modo a fortalecer seu juízo e seu papel de intelectuais na organização da cultura (Giroux, 1990). A outra se estriba na virtual ausência de critérios básicos de ação propostos pela Didática, que permitam operar nos casos concretos e realizar uma ação crítica na escola, o que conduz o problema a limites perigosos.

Um mínimo acordo em relação à questão normativa deveria ser proposto na nova perspectiva da Didática, o qual represente conhecimentos públicos, isto é, conhecimentos compartilháveis e utilizáveis por outros e não que sejam patrimônio da intuição intransferível do sujeito que investiga ou ensina.

Dessa forma se poderia estar contribuindo para a transformação das relações socioculturais na escola e no ensino, na prática concreta e não só nos princípios teóricos. Ao menos, se estaria rendendo uma homenagem modestíssima, a muitos docentes e pedagogos que, não por acaso, tiveram uma lúcida e aguda preocupação com os tópicos metodológicos da Didática.

FUGAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NA(S) DIDÁTICA(S)

À medida que a Didática foi sendo dominada pelo enfoque eficientista tecnocrático e se estenderam as fontes de financiamento para a planificação dos sistemas educacionais, foi-se deslocando a perspectiva, o que traduziu o currículo como um instrumento de controle social. Devem reconhecer-se as origens dessas mudanças nas obras de Bobbit, Charters e Rice que, apoiados na administração científica taylorista, construíram uma teoria de estruturação do currículo como instrumento de homogeneização cultural e, ao mesmo tempo, dirigida ao estabelecimento dos indivíduos em seu "lugar" adequado em uma sociedade industrial interdependente¹.

Mas a expressão mais completa do modelo é proporcionada por Ralph Tyler (1949), na organização do currículo centrado em objetivos. A construção do currículo passou a ser a chave-mestra da Didática e o seu objetivo primeiro.

Apesar do teor tecnicista da noção de currículo, os enfoques críticos e hermenêuticos não abandonaram tal conceito, mas atribuíram a ele uma nova semântica, ao descobrir seu potencial para a análise das formas de dominação ou para a análise da "totalidade social" e suas múltiplas dimensões: o explícito e o implícito, o técnico e o político, o atual e o histórico, a aula e a instituição, entre outros ângulos de problematização.

Assim, intervêm na interpretação do ensino excelentes estudos de sociologia do currículo (como os de Bernstein, 1980; Apple, 1979; Popkewitz, 1987), diversas análises etnográficas (como as de Rockwell, 1981), os estudos do interacionismo simbólico (Stubbs, Delamont, 1978), ou as análises da ecologia da aula (Doyle, 1977), entre muitos outros desse fértil campo.

Dessa maneira, a Didática — entendida como Didática geral — foi crescendo em caudal interpretativo-descritivo, embora ainda fragmentário, e diluindo sua dimensão propositiva-normativa, embora não mais

¹ Ver importante análise em Apple, 1979.

seja ressignificada como critérios sistemáticos de ação.

Entretanto, quando se trata dessas propostas de ação, o "lugar" foi sendo ocupado pelo desenvolvimento de Didáticas especiais centradas nos conteúdos de instrução, nos diferentes âmbitos disciplinares. Parece que se encarregam do ensino os especialistas "conteudistas" e não os didatas, apoiados os primeiros no recorte de dois níveis da realidade: o conteúdo e suas regras e o sujeito da aprendizagem.

Mesmo que seja certo e legítimo estabelecer que para as especializações da Didática se requer o trabalho conjunto e solidário com os especialistas nas distintas disciplinas — tanto para a delimitação epistemológica do objeto quanto para seu tratamento no ensino —, o problema surge quando as propostas se geram atomizadas, sem referência a um projeto didático global para a escola ou, em outras palavras, quando no lugar de um trabalho conjunto se opera a "colonização" de um especialista sobre o outro.

Dito de outra maneira, é epistemologicamente legítimo que as Didáticas especiais focalizem sua produção em uma ou duas dimensões do problema. Afinal, esse é o sentido da "especialização" enquanto especificações do objeto, tal como ocorre em outros campos científicos. No entanto, a questão implica perigos significativos quando essas dimensões focalizadas pretendem se constituir em dimensões autonomizadas ou em teorias fechadas onieplicativas do fenômeno total.

Vale dizer que o campo da Didática — da didática em geral e das didáticas especiais — não superou ainda a situação delineada já há mais de duas décadas por Schwab em relação aos estudos do currículo nos EUA:

Em relação à fuga do próprio campo podem restar poucas dúvidas. Dos cinco principais currículos científicos com os quais conta a escola média, quatro (...) foram elaborados e manejados por especialistas nas matérias de que tratam. A contribuição dos educadores foi pequena e a dos especialistas em currículo quase nula. Só no Harvard Project Physics (...) parece haver uma exceção. Aparentemente, um psicólogo deu uma contribuição considerável a um dos projetos científicos elementares, mas os especialistas em currículo quase não intervieram.

A segunda fuga — para cima — quase não necessita comentários. Os modelos, a metateoria e a metametateoria estão em todas as partes. Além disso, muitos deles não são responsáveis, pois se relacionam menos com as barreiras à produtividade continuada no campo do currículo do que com a exploração do exótico e o que está em voga, entre as formas e modelos da teoria e da metateoria: por exemplo, teoria dos sistemas, lógica simbólica, análise da linguagem. Muitos outros modelos, incluindo os responsáveis, são fugas irreversíveis em direção ascendente e lateral. Ou seja, não são modelos ou metateorias relacio-

nadas com o raciocínio, a elaboração racional ou a construção dos currículos, mas com outros assuntos (...). A propósito disso, há confissões quase patentes de impotência diante dos problemas do currículo. Estão a um passo de sugerir que o que deve ser feito com os currículos é tarefa de algum outro especialista, que a realização efetiva das mudanças no currículo corresponde a um terceiro grupo de especialistas e que o único trabalho dos especialistas em currículo é observar o trabalho dos outros com a esperança de encontrar as regras ou leis de suas operações. (Schwab, 1974, trad. 1983. p.199)

Recuperando-se a análise de Schwab e observando a evolução atual da produção em Didática, pode-se distinguir uma fuga de dois tipos:

- Por um lado, a construção do que proporemos chamar de "Megateorias" no campo da Didática geral, comprometidas com um discurso interpretativo que pretende reunir o leque de produções científicas em um marco global compreensivo, com a conseqüente perda de produção de "regras de ação", no sentido daquilo que discutiu na seção anterior;
- Por outro lado, a elaboração de "teorias diafragmáticas" nas Didáticas Especiais que, focalizando o olhar sobre uma ou duas dimensões, reduzem o processo do ensino a uma tarefa formativa nas várias disciplinas e se constituem como teorias autonomizadas e fragmentárias.

Só a título de exemplos paradigmáticos de ambas as "fugas" — de fluida circulação nos meios acadêmicos e profissionais —, a produção de Gimeno Sacristán poderia situar-se como expressão da "Megateoria" na Didática Geral, enquanto os trabalhos de Yves Chevallard, Brousseau e do grupo dos IREM (França) representam a concretude de uma teoria "diafragmática", correspondente às Didáticas especiais por disciplina, neste caso a Matemática.

No primeiro protótipo pode-se rastrear uma preocupação do autor, bastante marcada, procurando encontrar um discurso unificador para a Didática. Em um já clássico e importante artigo, Gimeno Sacristán (1978) expressa sua preocupação com relação ao desenvolvimento das teorias em educação, que se mostram como uma torre de Babel, um grande caleidoscópio, a colagem de uma grande quantidade de teorias as quais não se consegue articular em um sistema.

Recuperando a complexidade das práticas sociais e escolares, fundamenta a necessidade de compreendê-las como totalidade, para poder transformá-las, o que desenvolve em duas obras significativas deste enfoque (Gimeno Sacristán, 1988; Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, 1992).

Assim Gimeno vai construindo uma arquitetura que integra uma grande quantidade de teorias e na qual a nova produção se constitui como uma metametateoria. Nesse ponto, a teoria curricular e do ensino inclui as teorias políticas, sociológicas, culturalistas e de sistemas simbólicos, a lingüística, as teorias cognitivas e psicogenéticas, a análise institucional, o

estudo das tecnologias sociais, em vastíssimas produções e multidimensões de análise.

Partindo da complexidade da prática, Gimeno analisa o currículo e seus diferentes níveis de concreitude, incluindo os diversos atores sociais envolvidos e suas tramas conflitivas de interesse. Assim, o autor trata as questões do currículo prescrito e da cultura da escola, as condições institucionais e a política curricular, a estrutura do sistema educativo, a educação escolar como opções políticas, psicológicas, epistemológicas, como produtos dos valores sociais, da filosofia, dos modelos educativos, que de alguma maneira orientam a seleção cultural, determinando os conteúdos ensinados, os códigos sociais, o explícito e o oculto.

O inegável esforço teórico do autor se concretiza numa integração metateórica, assentada na hipótese de que a compreensão crítica transformará as práticas, no interior de um conflitivo processo histórico, entre as quais é preciso incluir as "teorias práticas" dos docentes.

Estamos, assim, diante de uma megateoria que tem a grande virtude de reunir grande quantidade de teorias de diferentes origens e, por sua vez, a grande limitação de não poder operar sobre a ação devido a seu "peso excessivo". Ao incorporar tantas dimensões e variáveis ela se vai convertendo em uma teoria interpretativa-descritiva e não em uma teoria prática, ou seja, em uma teoria para a ação. Considerando, do mesmo modo, que os docentes que atuam nas escolas são os interlocutores privilegiados das propostas didáticas, cabe perguntar acerca das prováveis dificuldades de compreensão de uma trama teórica tão complexa.

Contextualizando a construção desse protótipo teórico, é evidente que a mesma coisa está em gestação no interior de um processo de acentuada retração de teoria pedagógica, como resultado da ruptura ideológica e epistemológica com o ingênuo otimismo educativo.

As teorias críticas, em especial o reprodutivismo e as investigações sobre o papel da escola na conservação das estruturas sociais, tiveram um impacto até hoje difícil de superar sobre o pensamento pedagógico. A posição intersticial entre o projeto pedagógico e a ação — própria da produção didática ao longo da história — se ressentiu dessa ausência.

É viável pensar que a geração de megateorias didáticas tende a preencher essa lacuna, como discurso integrador e abrangente. Entretanto, acabam sem cumprir esse propósito: o discurso da Pedagogia, mais que uma trama descritiva-interpretativa, se assenta na geração de projetos de política social e cultural.

Essa "revisão" de funcionalidades teóricas, políticas e de ação prática permitiu, por sua vez, que a formulação das propostas normativas tenha caído basicamente nas mãos das didáticas especiais, desvinculadas de uma proposta didática global e, por conseguinte, do projeto político-cultural pedagógico.

Entre essas especializações, as didáticas de disciplinas curriculares conseguiram uma consistência maior do que as projeções prematuras segundo o nível escolar. A "fragilidade" epistemológica dessas últimas — ligada a questões de administração do sistema que, por exemplo, poderia ser reformado — foi ainda mais afetada pelo posterior questionamento da descrição psicológica maturacionista de um sujeito abstrato na qual se apoiava. Também se ressentiu de sua dependência um tanto mecânica de correntes da psicologia, cuja produção não foi pensada para situações escolares.

A interpretação dos processos evolutivos do sujeito está muito mais marcada por dimensões de desenvolvimento cultural do que por regras de evolução individual endógena. Dessa forma, o sujeito da aprendizagem da escola primária é muito diferente, segundo pertença a grupos indígenas, a setores urbano-marginais ou receba o benefício de amadurecer em acomodados setores médios da sociedade. Isso destrói a "unidade epistêmica" das didáticas segundo níveis escolares que, além disso, obedecem a recortes burocraticamente fixados pela administração do sistema.

Dessa forma, a projeção das didáticas especiais foi afiançando sua definição, nos últimos tempos, em função dos diferentes conteúdos disciplinares de ensino. Viu-se apoiada pelas novas tendências reformistas da escola em diferentes países e pelo financiamento dos projetos de desenvolvimento curricular centrados na função instrutiva das diferentes disciplinas.

Sem o vigeamento de um projeto compartilhado, as didáticas especiais das disciplinas se estão consolidando como teorias "diafragmáticas" com pretensão expressa ou latente de pura autonomização. Sobre a base do olhar focalizado em uma ou duas dimensões do problema sustentam a intenção de se constituir no "olhar total".

Entre elas, a produção de Chevallard e do grupo dos IREM franceses mostra uma forte recuperação do realismo gnoseológico e uma ênfase no papel dos especialistas. Assim, Chevallard afirma que:

Convém para isso partir de muito longe. Da própria possibilidade de existir uma ciência que chamamos de didática da matemática. Toda ciência deve assumir como sua condição primeira a proposta de ser ciência de um objeto, um objeto real, existente com uma existência independente do olhar que a transformará em um objeto de conhecimento. Posição materialista mínima. Do mesmo modo é necessário supor que nesse objeto haja um determinismo próprio, uma necessidade que a ciência quererá descobrir... (Chevallard, 1985. p.2)

Com base nessa epistemologia, todo o grupo do IREM vai insistir em que a Matemática tem sua lógica imanente própria, que a didática da matemática é um ramo da Matemática, não da Didática, nem das ciências da Educação.

O trabalho central dessa didática da Matemática consistiria em vigiar a denominada “transposição didática” entendida como o processo de modificações de conteúdo matemático para transformá-lo de conhecimento “erudito” em conhecimento “ensinável”. O processo requer uma “vigilância epistemológica” (usando o conceito de Bachelard) que permita haver, nesse processo de transposição, o maior grau de conservação, de pureza conceitual e metodológica, evitando a “banalização” que se produz quando se estuda um determinado objeto à margem dos especialistas que efetivamente sabem sobre esse tema (Chevallard, 1985).

Para tanto, aquilo que se ensina e como ensiná-lo têm de depender exclusivamente dos matemáticos, os únicos que dominam o objeto e suas regras imanentes. Em um recente trabalho, Brousseau desenvolve alguns argumentos sobre por que a construção da didática da matemática é responsabilidade exclusiva dos matemáticos. Resumidamente baseiam-se em que:

- a maioria dos matemáticos também são professores, portanto é legítimo que se interessem pela melhora do ensino;
- se diminuísse o número de alunos, o número de matemáticos profissionais que vivem do ensino também diminuiria, portanto é bom que não diminuam os alunos;
- os matemáticos são responsáveis pelo uso que se faz do que eles produzem;
- a vigilância epistemológica para que se ensine bem a matemática é moralmente imperiosa no caso da escola básica, porque é o lugar onde irá obrigatoriamente passar todo o resto da população. (Brousseau, 1993. p.18-20)

Hoje ninguém parece estar disposto a questionar seriamente a ativa participação dos matemáticos (como dos demais especialistas) na constituição das propostas das Didáticas especiais. Mas posições como essas parecem derivar muito menos das necessidades epistemológicas do que de justificações de recortes territoriais e de controle do campo de trabalho nas escolas. Do mesmo modo, remetem a conflitos de poder entre as diferentes comunidades científicas que, historicamente, produzem um movimento pendular de negação de umas sobre outras.

Na questão da eliminação simbólica do “outro”, se manifesta um problema de poder, próprio da lógica acadêmica do campo universitário e o da investigação, em que, historicamente, tiveram mais peso de *status* os especialistas das diferentes ciências básicas, das ciências sociais e também da Psicologia. A Didática teve menos peso nesse terreno, relegada implicitamente ao campo das ações instrumentais.

A Didática de enfoque tecnocrático obscureceu, durante muito tempo, qualquer reflexão sobre o tema do conhecimento, constituindo-se em aplicação do planejamento voltado para a eficiência nas escolas. Entretanto, assistimos hoje a um movimento contrário

no qual a Didática busca explicitamente diferenciar-se de seu papel mais técnico, que lhe subtraía *status* dentro do mundo acadêmico. Enquanto isso, as didáticas das disciplinas procuram seu domínio e autonomia na produção e na intervenção da prática escolar.

Esses movimentos não parecem, dessa forma, se justificar nas lógicas “imanentes” aos objetos — o que não impede o trabalho interdisciplinar quando se trata de aprendizagem e ensino — mas em problemas derivados de conflitos de campos acadêmicos e de lutas pelo domínio do financiamento da investigação ou da produção curricular.

O trabalho cooperativo é insubstituível. Mas os argumentos em favor da autonomização nos conduzem diretamente à análise das estratégias de controle que utilizam as comunidades de especialistas, baseadas em um “regime de verdade”, para a definição dos temas sociais e políticos (Bernstein, 1980; Popkewitz, 1987).

Essas polêmicas refletem, do mesmo modo, as condições de sobrevivência dos especialistas, em um contexto no qual as decisões sobre o aparato acadêmico e escolar dependem, cada vez mais, dos organismos financiadores.

É por isso que pode ser perigoso defender publicamente a fragmentação dos projetos didáticos na definição das propostas de ação para a escola, sustentando para esta uma função social basicamente instrutiva ou acadêmica.

MARCOS CONCEITUAIS: ESPECÍFICOS OU COMPARTILHADOS?

A autonomização teórica e metodológica das Didáticas especiais encontraria legitimidade se se comprovasse que elas alcançaram a produção de marcos conceituais próprios, de existência e significação específica no marco de cada “microdisciplina”. Entretanto, uma revisão da recente produção nas diferentes matérias não parece mostrar esse desenvolvimento. Dentro dos limites deste trabalho, tomaremos alguns exemplos de circulação nos meios universitários e nas escolas.

O conceito de “transposição didática” (Chevallard, 1985), cunhado sob a hipótese de sua especificidade para o ensino da Matemática, teve seu uso generalizado para qualquer outra disciplina. Ele se refere ao tratamento do conteúdo, de modo a evitar sua “banalização” e assegurar a conservação dos enfoques epistemológicos e metodológicos próprios do objeto do ensino. Trata-se, então, de desenhar o manejo do conteúdo na instrução, para sustentar a boa comunicação entre o conhecimento “erudito” e o conhecimento a ser ensinado, de modo a tornar mais relevante o ensino das disciplinas.

Embora tal proposta conceitual se depare com o obstáculo de que não é em todos os campos disciplinares que a definição do objeto alcança fortes consensos na comunidade científica, ela já é considerada de amplo uso e circulação para a transposição do

conteúdo das diferentes disciplinas. Com isso, a abordagem de Chevallard — apesar da admiração — contribuiu para o desenvolvimento da Didática geral, com relação ao tratamento do conteúdo da instrução.

As importantes contribuições trazidas por Brousseau e pelo grupo de especialistas dos Institutos de Investigação sobre o Ensino da Matemática (IREM), da França, produziram diversas conceitualizações que podem ser aplicadas ao estudo da Didática em outros campos disciplinares. Entre eles, os conceitos de “contrato didático”, de “situação didática” e suas classificações, de “situações adidáticas” e muitas outras, são definitivamente válidos para serem propostos no ensino de outras áreas e disciplinas.

A mesma proposição de engenharia didática que sustenta suas produções corresponde a um enfoque da Didática geral, utilizado em diferentes conteúdos e âmbitos educativos, como é, por exemplo, a capacitação profissional de adultos (Pain, 1992).

É necessário ressaltar que o que se disse não significa subestimar as importantes investigações sobre o ensino da matemática e seus resultados. Ao contrário, muito mais do que os estudos da matéria específica, elas contribuíram — contrariamente a seus postulados de autonomização — com uma bagagem conceitual para a construção teórica da Didática geral.

Entretanto, as produções para o ensino das ciências sociais, das ciências naturais, da linguagem e da arte mostram fenômenos equivalentes. Interessa rastrear globalmente algumas “idéias-força” que as orientam, dentro dos limites deste trabalho.

Esse rastreamento — apesar de realizar-se sobre uma amostra e não sobre o universo das produções — lança amplas coincidências. Muito além das análises dos problemas de tratamento da consciência e do tempo histórico, da construção do espaço topológico e social da Geografia, das noções de energia, evolução ou matéria nas ciências naturais, da análise da comunicação lingüística, as propostas de ensino giram em torno de fatores tais como:

- Realizar um trabalho sobre as idéias intuitivas dos alunos, considerando-os como sujeitos que portam significados prévios, ou negociando significados (Aisemberg, 1994; Rojo, 1992; Alvarez Mendez, 1987; Gálvez, 1994);
- Mais do que ensinar novos conceitos, é preciso mudar os que os alunos já possuem, produzindo o conflito cognitivo (Weissman, 1992; Chemello, 1992; Asensio, Pozo, Carretero, 1989; Alisedo, Melgar, Chiocci, 1994);
- É necessário modificar os métodos de conhecer dos alunos, avançando sobre o “sentido comum” ou incluindo a perspectiva psicogenética (Weissman, 1992; Lerner, Sadovsky, 1994; Aisemberg, 1994);
- É necessário reconstruir a trama de significados, partindo do conhecimento ou da ressonância da vida cotidiana (Prats, 1989; Pozo, Asensio, Carretero, 1989; Alderoqui, 1994; laies, Segal, 1994,

Merchán, García Pérez, 1994; Alvarez Mendez, 1987; Brockart, 1985);

- Recomenda-se partir das construções espontâneas para avançar até as idéias científicas (Asensio, Pozo, Carretero, 1989; Weissman, 1993; Segal, laies, 1992; Merchán, García Pérez, 1994);
- O ensino deve produzir uma “tomada de consciência” e a construção de sentidos (Weissman, 1993; Gálvez, 1994; Merchán, García Pérez, 1994);
- Na construção do conhecimento, sugere-se problematizar hipóteses e idéias (Dominguez, 1989; Segal, laies, 1992; Gálvez, 1994);
- Em quase todos os casos propõe-se a elaboração de “mapas conceituais” (Martin, 1989; Capel, Urteaga, 1989; Asensio, Pozo, Carretero, 1989; Ramirez, 1989);
- Nas ciências sociais, sugere-se incluir como conteúdo crítico, reflexivo, problematizador, as próprias práticas institucionais sobre o justo, o injusto, os sistemas de valor, as normas, as recompensas, as formas sociais de vida etc.
- Nas variadas matérias, até nas ciências naturais, se reconhece que, na prática, os docentes nunca deixam de ensinar valores e atitudes (Rojo, 1992; Weissman, 1993).

Para além das diferentes contribuições, pode-se em primeiro lugar formular a hipótese de que essas propostas didáticas não representariam produções correspondentes a disciplinas específicas ou autonomizadas. Ao contrário, as idéias centrais rastreadas podem se intercambiar entre as diferentes áreas, sem perder sua potencialidade, tal como se expressa em seu tratamento compartilhado entre as variadas disciplinas. Com isso, resultariam produções significativas generalizadas.

Em segundo lugar, pode-se apreciar que elas representem produtos de um “diálogo” entre os especialistas nos diferentes campos e as contribuições de correntes atuais da psicologia cognitiva, especialmente as derivadas das obras de Piaget e Inhelder (construção do conhecimento e desenvolvimento do pensamento), Bruner (negociação de significados), Vigotsky (idéias intuitivas e conhecimentos científicos, tomada de consciência, desenvolvimento na zona de conhecimento proximal), Ausubel (aprendizagem significativa) e outras conceitualizações.

Retomando o enfoque da nossa análise, parece que a Didática geral e suas especializações estão muito mais unidas do que uma primeira visão pode supor e que as separariam questões não exatamente referidas a estruturas conceituais diversas. Enquanto isso, observa-se uma clara supressão da figura do “didata” e a organização de um diálogo direto entre as especialidades e a psicologia cognitiva e da aprendizagem.

Assim, a hegemonia do discurso da Psicologia continua presente, só que articulada à aprendizagem de um campo determinado de conhecimentos. Poderíamos, então, perguntar:

- Qual é a utilidade e o significado da participação no projeto de um especialista em Didática, se as propostas das Didáticas especiais podem se desenvolver como diálogo — embora ainda incipiente — entre psicólogos e especialistas das diferentes disciplinas?
- Em que consistiria a mediação da Didática geral, entendendo-se o seu papel articulador entre a teoria e a ação?
- Em que consistiria o vínculo teórico e metodológico entre a Didática geral e as especializações?

DA DIDÁTICA GERAL E DAS ESPECIALIZAÇÕES

Em primeiro lugar, e apesar das dificuldades de seu desenvolvimento, hoje em dia já é ponto pacífico o reconhecimento dos espaços de especialização que requerem a indelegável participação dos especialistas em conteúdo disciplinar, abandonando-se a pretensão tecnicista de propor a Didática como repertório de técnicas independentes do que se ensina e para o que se ensina.

Isso não implica, não obstante, o desaparecimento da Didática geral como disciplina, ou que ela se fragmente em didáticas especiais, como alguns pretendem e como outros temem ou suspeitam. Ao contrário, a revisão global do problema levaria a pensar nas especializações como desenvolvimentos didáticos nos diferentes campos disciplinares, mais do que em disciplinas autonomizadas.

Mais ainda, o ensino estabelece desafios importantes, que requerem propostas que só podem ser elaboradas dentro da Didática geral, isto é, que não se resolvem a partir de qualquer especialização e nem mesmo a partir da Psicologia. Essas questões representam espaços de produção e de problemas que hoje mostram baixo desenvolvimento por estar absorvidos pela megateoria ou, simplesmente, ocupados pelas decisões dos organismos de política nacional ou internacional.

Recuperar esses problemas significaria, no fim das contas, retomar questões que foram significativas na história da Didática. Entre eles, e a simples título de enumeração, poderiam ser destacados:

A formulação de projetos de organização da escola

As propostas de organização da escola constituem uma temática com tradição no desenvolvimento da Didática. Os representantes do movimento da “Escola Nova” perceberam esse âmbito de produção didática e geraram a escola dos centros de interesse de Decroly, a escola do trabalho de Freinet, a escola “dei Bambini” de Montessori, o Plano Dalton para a escola média ou secundária, a escola “no campo” de Reddie e Demolins, entre muitas outras. A crítica antiautori-

tária de Neill produziu a organização de Summerhill, as propostas de Wallon e Langevin produziram as idéias da reforma da escola única não uniforme, e a lista poderia ainda continuar.

Essas propostas reuniram de princípios até processos, materiais, distribuição do tempo, do espaço, configuração das relações sociais na escola, grupos de participação e gestão, métodos de trabalho e sugestões variadas. Talvez o peso que posteriormente foi dado aos críticos sobre o currículo tenha incidido na separação das propostas sobre a própria escola.

Hoje, as formas vigentes de organização da escola apresentam claros sinais de crise: burocratização crescente com sérios problemas para a democratização social e cultural, os resultados de aprendizagem tendem a ser duvidosos, distanciamento em relação às transformações que operam no “mundo externo”, dificuldades para se converter em espaço de desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos sujeitos, sem conseguir, ao menos, satisfazer as necessidades de informação dos segmentos mais dinâmicos da sociedade, apesar do esforço de legiões de docentes.

O desafio de hoje não se apóia apenas na compreensão das escolas tais como são e na crítica sociopolítica e pedagógica, mas na proposta de alternativas e nas formas de realizar as mudanças.

A “disciplina” ou as formas de comunicação produtiva entre gerações

Vinculada ao restabelecimento da instituição escolar, a problemática da brecha entre cultura dos jovens e a dos adultos exige ser considerada com seriedade em novos programas de ação. A grande transformação que se operou nos valores e nas práticas das novas gerações, assim como nos códigos de comunicação, ainda não foi absorvida nos métodos e nas relações de ensino. Mais do que pensar em “coexistência pacífica”, é preciso abordar o desenvolvimento de projetos de trabalho que ressignifiquem o ensino e recuperem o mundo dos sentidos de crianças e adolescentes.

O estudo e o desenvolvimento da questão metodológica

O desenvolvimento metodológico que permita conceitualizações amplas, inclusivas e consistentes e a elaboração de critérios que permitam orientar a ação dos docentes constitui uma perspectiva legítima e viável.

Por um lado, poderia se reconstruir uma trama abrangente, a partir das investigações das didáticas especializadas para elaborar aqueles conceitos e metodologias válidos para o ensino, superando sua visão atomizada e facilitando a ação e a construção de experiências por parte dos docentes. Somente a título

de exemplo, poder-se-ia mencionar a abordagem já clássica de Rath (1971), quando formulou critérios para a seleção e organização de atividades de aprendizagem, válidas para diferentes contextos, sujeitos e conteúdos de ensino.

Nesse sentido, é necessário o desenvolvimento sistemático de modelos metodológicos de ensino, considerando a relação entre propósitos educativos, esboços curriculares, recursos e teorias psicológicas e sociológicas. Trata-se de conjugar todas essas dimensões, evitando sua redução à psicologia e aos conteúdos de instrução.

Muito distantes do intento de estabelecer um método único de ensino, é apropriado o desenvolvimento de uma variedade de modelos metodológicos que permitam reconhecer as diferentes situações mas que, ao mesmo tempo, facilitem ao docente diversas opções de trabalho.

Dentro desse enfoque podem ser mencionadas as contribuições de Mayer e Greno (1972), Reigeluth e Merrill (1980), Joyce e Weil (1985), entre muitos outros.

Os sistemas de avaliação

Outra questão que busca respostas a partir dos desenvolvimentos didáticos se refere aos sistemas de avaliação, tanto dos produtos de aprendizagem, em suas diferentes dimensões, quanto do próprio projeto educativo.

A avaliação exige ser ressignificada e instrumentalizada para constituir-se em uma estratégia participativa de mudança e superação, mais do que um sistema de controle "normalizador". A elaboração de um esboço desse tipo afeta, inevitavelmente, a avaliação no interior das várias disciplinas.

A formação dos docentes

Seja qual for a organização-proposta da escola, os docentes são os atores privilegiados para a concretude do ensino. A problemática de sua formação é assunto de especial interesse na Didática geral, que não pode se esgotar em suas especialidades.

A definição dos conteúdos e o desenvolvimento de estratégias e meios variados de formação inicial ou em serviço são questões centrais para a Didática que, nos últimos anos, têm recebido um notável impulso em diferentes países.

O esboço de currículos como trajetórias formativas

A tradição nesse terreno torna desnecessário que nos alonguemos em considerações. Para além da consideração das necessidades particulares emergentes do tipo de conteúdos que se ensina, a projeção de um

currículo atende a diversos fatores de importância: os valores educativos que se persegue, o contexto, a heterogeneidade sociocultural, as perspectivas dos atores, os recursos humanos e técnicos, as experiências prévias nesse terreno, entre outros. A questão poderia residir na elaboração de diferentes esboços que pudessem ser analisados e reelaborados pelos docentes à luz das características específicas da escola na qual atuam. Qualquer perfil adotado em tais esboços influi necessariamente nas propostas de especializações didáticas.

No entanto, se essas trajetórias formativas se desenvolverem à margem do necessário repensar da escola e da docência, se converterão exclusivamente na elaboração de planos de estudo fechados e tornados estéreis pela organização atual.

A enumeração de todas essas importantes questões, próprias do terreno da Didática geral, não pretende esgotar a gama de possibilidades para seu desenvolvimento. Entretanto, no quadro que tentamos delinear, dever-se-ia pensar na Didática geral e nas Didáticas especiais como campos cooperativos que se alimentem mutuamente e que construam alternativas para a ação dos docentes.

As tendências atuais permitem perceber as dificuldades para a autonomização dos campos, além dos riscos políticos que isso encerra para a escola. Se tais especializações não conseguem configurar propostas articuladas num projeto didático global — tanto em sua raiz ideológica quanto em sua revitalização teórico-metodológica —, poderiam, ao menos, sustentar vasos comunicantes de produção e equipamentos integrados, mais do que lutar pelo parcelamento de territórios.

Nesse sentido, as reflexões aqui apresentadas levariam a propor a necessidade de reconstruir a dimensão normativa da Didática geral, enquanto critérios e estratégias para orientar a ação dos docentes.

Reconhecendo a necessária crítica à visão tecnocrática do ensino da escola, já realizada em inúmeros e valiosos estudos, parece ser necessário discriminar aquela visão da crítica a qualquer formulação propositiva para a ação. Caso contrário corre-se o risco de "deitar fora o bebê juntamente com a água do banho".

A orientação técnica da Didática — nos diferentes temas que a ela correspondem — não é sinônimo de tecnocracia ou tecnicismo: as estratégias e técnicas de ação não são cegas nem assépticas. Reconhecem fundamentos no conhecimento produzido e na intencionalidade ético-social dos atores. Explicitar o porquê e o para que daquilo que se propõe é um exercício saudável para o desenvolvimento de critérios próprios na docência.

Nesse caminho, cabe pensar que o papel intermediário da Didática, entre a teoria e a ação, necessitaria da recuperação do discurso da Pedagogia. Este não se esgota na integração da sociologia do currículo, da análise institucional, da Psicologia da aprendizagem, nem em qualquer teoria descritivo-explicativa. Ainda que a Pedagogia se nutra daquelas

abordagens, seu estatuto teórico implica basicamente a construção de um projeto de política social e cultural no campo da educação, que outorgue sentido à pro-

jeção do ensino. Talvez sua recuperação desobstrua o campo para que a Didática desenvolva os necessários caminhos de ação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, R. et al. *La Disputa del positivismo en la sociología alemana*. Barcelona: Grijalbo, 1972.
- AISEMBERG, B. Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de los estudios sociales para la escuela primaria. In: AISEMBERG, B., ALDEROQUI, S. (orgs.). *Didáctica en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Paidós, 1994.
- ALDEROQUI, S. Una didáctica de lo social: del jardín de infantes a tercer grado. In: AISEMBERG, B., ALDEROQUI, S. (orgs.). *Didáctica en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Paidós, 1994.
- ALISEDÓ, G., MELGAR, S., CHIOCCI, C. *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Paidós, 1994.
- ALVAREZ Mendez, J. M. *Didáctica de la lengua materna*. Madrid: Akal, 1987.
- APPLE, M. *Ideology and curriculum*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1979.
- ASENSIO, M., POZO, J. I., CARRETERO, M. La Comprensión del tiempo histórico. In: ASENSIO, M., POZO, J. I., CARRETERO, M. (orgs.). *La Enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor, 1989.
- BARCO, S. Estado actual de la Pedagogía y la Didáctica. *Revista Argentina de Educación*, n.12, 1988.
- BECKER Soares, M. Didática, uma disciplina em busca de sua identidade. *Revista da ANDE*, n.9, 1985.
- BERNSTEIN, B. On The Classification and framing of educational knowledge. In: YOUNG, M. *Knowledge and control*. Londres: Collier Macmillan, 1980.
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J. C., PASSERON, J. C. *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI, 1975.
- BROCKART, J. P. *Las Ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* París: UNESCO, 1985.
- BROUSSEAU, G. Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas? (seg. parte) *Rev. Enseñanza de las Ciencias*, v.9, n.1, 1991.
- _____. Los Diferentes roles del maestro. In: PARRA, C., SAIZ, I. (orgs.). *Didáctica de matemáticas*. Buenos Aires: Paidós, 1993.
- CAMILLONI, A. Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. In: AISEMBERG, B., ALDEROQUI, S. (orgs.). *Didáctica en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Paidós, 1994.
- CAPEL, H., URTEAGA, L. La Geografía en el curriculum de las ciencias sociales. In: ASENSIO, M., POZO, J. I., CARRETERO, M. (orgs.). *La Enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor, 1989.
- CARR, W. *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes, 1990.
- CARR, W., KEMMIS, S. *Teoría crítica de la educación*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- CARRIZALES Retamozo, C. *El Filosofar de los profesores*. México: Caos, 1990.
- CASTORINA, J. A. *El Aprendizaje en la perspectiva interdisciplinaria*. s.d. (mimeo)
- CHEMELLO, G. Las Matemáticas y su didáctica. In: IAIES, G. (org.). *Didácticas especiales*. Buenos Aires: Aique, 1992.
- CHEVALLARD, Y. *La Transposition didactique*. Paris: La Pensée Sauvage, 1985.
- COMENIO, J. A. *Didáctica magna*. Madrid: Reus, 1922. (Versão original de 1657)
- CONTRERAS Domingo, J. *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal; Universitaria, 1990.
- DAVINI, M. C. *La Formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós, 1995.
- DOMINGUEZ, J. El Lugar de la Historia en el curriculum. In: ASENSIO M., POZO, J. I., CARRETERO, M. (orgs.). *La Enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor, 1989.
- DOYLE, W. Learning the classroom environment: an ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, n.28, v.6, 1977.
- GÁLVEZ, G. Didáctica de las Matemáticas. In: PARRA, C., SAIZ, I., *Didáctica de matemáticas*. Buenos Aires: Paidós, 1994a.
- _____. La Geometría, la psicogénesis de las nociones especiales y la enseñanza de la geometría en la escuela elemental. In: PARRA, C., SAIZ, I. *Didáctica de matemáticas*. Buenos Aires: Paidós, 1994.
- GIMENO Sacristán, J. *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 1988.
- _____. Explicación, norma y utopía en ciencias de la educación. In: ESCOLANO et al. *Epistemología y educación*. Madrid: Sígueme, 1978.
- GIMENO Sacristán, J., PÉREZ Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1992.
- GIROUX, H. *Los Profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós, 1990.
- HABERMAS, J. *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus, 1982.
- IAIES, G., SEGAL, A. Las Ciencias sociales y el campo de la didáctica. In: AISEMBERG, B., ALDEROQUI, S. (orgs.). *Didáctica de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Paidós, 1994.
- _____. La Escuela primaria y las ciencias sociales: una mirada hacia atrás y hacia adelante. In: IAIES, G. (org.). *Didácticas especiales*. Buenos Aires: Aique, 1992.
- JOYCE, B., WEIL, M. *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya, 1985.
- KLIMOVSKY, G. Las Funciones de la enseñanza superior. *Trabajo presentado en las Jornadas de Educación Superior y sus opciones*. Buenos Aires: Inst. T. Di Tella, 1977.
- KUHN, Th. *The Structure of scientific revolutions*. The University of Chicago Press, 1976.
- LERNER, D., SADOVSKY, P. El Sistema de numeración: un problema didáctico. In: PARRA, C., SAIZ, I. (orgs.). *Didáctica de matemáticas*. Buenos Aires: Paidós, 1994.
- MARTIN, E. El Desarrollo de los mapas cognitivos y la enseñanza de la geografía. In: ASENSIO, M., POZZO, J. I., CARRETERO, M. (orgs.). *La Enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor, 1989.
- MAYER, R., GRENO, J. Structurally different learning outcomes produced by different instructional methods. *Journal of Educational Psychology*, n.63, 1972.
- MERCHÁN Iglesias, F. J., GARCÍA Pérez, F. Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la historia. *Studia Paedagogica (Rev. de Ciências de la Educación)* n.23, 1991 (há uma versão em AISEMBERG, B., AL-

- DEROQUI, S. (orgs.). *Didáctica en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Paidós, 1994).
- PAIN, A. *La Educación informal*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1992.
- POPKEWITZ, Th. Ideología y formación social en la formación del profesorado: profesionalización e intereses sociales. *Rev. Educación*, Madrid, n.285, 1987.
- POZO, J. I., ASENSIO, M., CARRETERO, M. Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia. In: CARRETERO, M., POZO, J. I., ASENSIO, M. (orgs.). *La Enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor, 1989.
- PRATS, J. Las Experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial. In: ASENSIO, M., POZO, J. I., CARRETERO, M. (orgs.). *La Enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor, 1989.
- RAMIREZ, J. A. La Historia del Arte en el Bachillerato. In: ASENSIO, M., POZO, J. I., CARRETERO, M. (orgs.). *La Enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor, 1989.
- RATHS, J. D. Teaching without specific objectives. *Rev. Educational Leadership*, abr. 1971.
- REIGELUTH, Ch., MERRIL, M. D. The Elaboration theory of instruction: prescription of tasks analysis and design. *N.S.P.I. Journal*, n.19, 1980.
- ROCKWELL, E. Dimensiones formativas de la escolarización primaria en México. UNAM, DIE: México, 1981.
- ROJO, M. La Escuela y las ciencias del lenguaje. In: IAIES, G. (org.). *Didácticas especiales*. Buenos Aires: Aique, 1992.
- SCHWAB, J. Un lenguaje práctico como lenguaje para el currículum. In: GIMENO Sacristán, J., PÉREZ Gómez, A. *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal; Universitaria, 1983.
- SEGAL, A., IAIES, G. Las Ciencias sociales y el campo de la didáctica. In: IAIES, G. (org.). *Didácticas especiales*. Buenos Aires: Aique, 1992.
- STUBBS, M., DELAMONT, S. *Las Relaciones profesor-alumno*. Barcelona: Oikos Tau, 1978.
- TERHART, E. Formas de saber pedagógico y acción educativa ¿que es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación*, n.284, 1987.
- TYLER, R. *Basic principles of curriculum development*. University of Chicago Press, 1949.
- WEISSMAN, H. La Enseñanza de las ciencias naturales. In: IAIES, G. (org.). *Didácticas especiales*. Buenos Aires: Aique, 1992.
- _____. Qué enseñan los maestros cuando enseñan ciencias naturales y qué dicen querer enseñar. In: WEISSMAN, H. (org.). *Didáctica de las ciencias naturales*. Buenos Aires: Paidós, 1993.