

Capítulo 4

Conhecimento escolar e discurso pedagógico

As discussões sobre conhecimento no campo do Currículo, apresentadas no capítulo anterior, têm em comum a preocupação em analisar a especificidade do conhecimento escolar e do discurso pedagógico, também denominado matéria escolar ou conteúdo de ensino. Mesmo as teorizações em uma perspectiva acadêmica, defensoras de que a matéria escolar seja referenciada nos conhecimentos disciplinares, não deixam de analisar que esses conhecimentos, para serem curricularizados, devem sofrer algum processo de tradução para fins de ensino. Assim, questões curriculares estão diretamente relacionadas ao processo de transformar os saberes legitimados socialmente em matéria escolar. Como também vimos no capítulo sobre Conhecimento, esses saberes legitimados socialmente tendem a ser associados ao conhecimento disciplinar acadêmico.

Algumas teorias com impacto na discussão curricular se desenvolveram procurando entender centralmente as mudanças que a pedagogização para fins de ensino acarreta na organização do conhecimento. Nessas teorias, um saber curricularizado ou conhecimento escolar ou ainda um discurso pedagógico é um conteúdo produzido para fins pedagógicos, sejam eles em uma instituição com finalidades específicas para tal — a escola — ou em qualquer processo de produ-

ção e reprodução cultural. Entender a organização curricular é, assim, entender a organização do conhecimento mediado pedagogicamente.

A primeira concepção desse campo da organização curricular que abordamos é a transposição didática de Yves Chevallard. Ainda que essa discussão tenha se desenvolvido na França no campo da Didática, principalmente nos anos 1980, suas conclusões são incorporadas ao campo do Currículo, tanto em virtude das significativas interfaces entre Currículo e Didática quanto em virtude de curricularistas brasileiros se apropriarem da teoria da transposição didática para afirmar o caráter produtivo do conhecimento e da cultura escolar.

A segunda teorização que abordaremos é a da recontextualização, desenvolvida por Basil Bernstein em uma obra também dos anos 1980. A discussão de Bernstein não é especificamente relativa ao conhecimento escolar, mas ao discurso pedagógico. Isso porque sua preocupação não é epistemológica, não focaliza o conhecimento curricularizado. Seu enfoque, simultaneamente sociológico e linguístico, o leva a se preocupar com as regras que regem a apropriação pedagógica dos mais diferentes conteúdos a serem ensinados, independentemente da especificidade desses conteúdos.

Este capítulo se dedica, portanto, ao desenvolvimento dessas concepções, procurando reforçar a análise sobre as especificidades do conhecimento escolar e do discurso pedagógico em relação a outras formas de conhecimento e discursos, notadamente o conhecimento ou discurso científico.

A transposição didática

A concepção de transposição didática é desenvolvida por Chevallard no âmbito de suas investigações sobre as diferenças epistemológicas entre o conhecimento matemático produzido por investigadores do campo e o conhecimento matemático ensinado na escola. Em suas pesquisas, ele evidencia como um determinado conceito na Matemática

dos matemáticos é modificado, normalmente para ser simplificado, quando é ensinado na disciplina escolar Matemática. O conceito é deslocado: (i) das questões que permitem resolver e dos conceitos com os quais constitui uma rede de relações (descontextualização); (ii) do período histórico (descontemporização); (iii) dos vínculos que possui com as pessoas que o produziram e suas práticas científicas (despersonalização). Simultaneamente, o conceito é naturalizado, como se sua produção respondesse a verdades incontestáveis. O exemplo exaustivamente discutido por Chevallard¹ é o da noção de distância. Distância é uma noção introduzida na Matemática por Fréchet e traduz uma ideia de semelhança: a distância entre dois pontos mede uma semelhança entre objetos representados. Trata-se de uma noção elaborada no âmbito das questões relativas aos sistemas não lineares. Ao ser apropriada pelo sistema de ensino, a noção de distância é transformada em medida do segmento de reta entre dois pontos, esvaziando-se da noção inicial.

Ao analisar essa transformação, Chevallard não considera que a escola ensina conceitos errados ou que a escola deveria ensinar os conceitos tal como os matemáticos desenvolveram ao longo da história da ciência. Tampouco está considerando que não existem modificações nos conceitos matemáticos, ou científicos de forma geral, ao longo da própria história da ciência. O didata francês busca apenas salientar as mudanças conceituais que acontecem pela transposição de um determinado conceito da ciência para a relação didática.

Ele denomina relação didática à relação existente entre o professor, o aluno e o conhecimento ensinado. Esta é uma relação própria, pois nela existe a intenção de um sujeito — o professor — ensinar um conhecimento a outro sujeito — o aluno. O conhecimento ensinado não é qualquer conhecimento, mas apenas o corpo de conhecimentos selecionados pela sociedade para serem ensinados, tanto pela possibili-

1. CHEVALLARD, Yves; JOHSUA, Marie-Alberte. Un exemple d'analyse de la transposition didactique: la notion de distance. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Paris, v. 1, n. 3, p. 159-239, 1982.

dade de serem ensinados quanto pela importância conferida socialmente a esses conhecimentos.

Por isso, a transposição didática é definida por Chevallard tanto em função das diferenças existentes entre o conhecimento em geral e o conhecimento escolar (esse corpo de conhecimentos selecionados) quanto em função do trabalho realizado para produzir tais diferenças. Para ele,² a transposição didática é precisamente a transição de um conhecimento, considerado como uma ferramenta a ser colocada em uso, para algo a ser ensinado e aprendido. Assim, ao mesmo tempo que é uma transição entre saberes, a transposição didática consiste no trabalho de realizar essa transição, o trabalho de transformar um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino.³

Esse trabalho não é realizado, exclusivamente, ou mesmo prioritariamente, por professores e professoras, pois a relação didática — estudantes, docentes e saber ensinado — se desenvolve em um sistema de ensino que possui uma autonomia relativa nesse processo. Professores, ao organizarem o planejamento de uma aula sobre determinado assunto, não fazem a transposição didática, mas trabalham em uma transposição já previamente realizada pela compatibilização necessária entre o sistema de ensino e as exigências do contexto social no qual se insere.

O sistema de ensino, portanto, é um sistema aberto. Sua legitimidade depende de sua capacidade de ensinar o conhecimento que socialmente se espera ser ensinado. Assim, professores e professoras não controlam a transposição didática. A *noosfera* ou *intelligentsia* do sistema de ensino, condicionada pela estrutura social mais ampla, organiza e controla os modelos dessa transposição. Essa *noosfera*, para Chevallard, é composta pelos círculos intermediários entre a pesquisa e o ensino — representantes do sistema de ensino, associações científicas e sindi-

2. CHEVALLARD, Y. On didactic transposition theory: some introductory notes. *Communication à l'International Symposium on Selected Domains of Research and Development in Mathematics Education*. Bratislava, 3-7 ago. 1988.

3. CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio ao saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

cais, especialistas, professores militantes. É a instância onde são pensadas e prescritas as práticas pedagógicas e os conteúdos de ensino. Como instância social, não é composta exclusivamente por pessoas, mas pelas instituições às quais essas pessoas estão ligadas.

Nessa perspectiva, o conhecimento não é um dado, diz Chevallard;⁴ é construído e transformado no processo de ser transposto de um contexto a outro. Por isso, Lopes,⁵ em publicação do início dos anos 1990, interpreta a transposição didática como um processo de mediação, para salientar que não se trata de transpor sem modificações um saber de um lugar a outro, mas efetivamente transformar esses saberes para fins de ensino.

Assumir essa transformação na qual o conhecimento é submetido quando inserido nas relações de um sistema didático é assumir uma diferença intrínseca entre conhecimento escolar e conhecimento científico. Tal diferença epistemológica é decorrente das diferenças entre as finalidades sociais das instituições produtoras do conhecimento científico e as finalidades sociais conferidas pela sociedade à escola.

Caso ampliemos a teoria da transposição didática, como o faz Develay,⁶ temos que considerar que o conhecimento escolar não tem apenas o conhecimento científico como saber de referência. Os saberes de referência dos conhecimentos escolares, ou seja, os saberes que são submetidos a uma transposição didática quando são escolarizados, incluem as chamadas práticas sociais de referência: diversas atividades sociais de pesquisa, produção, engenharia, bem como atividades domésticas e culturais. Assim, Develay define a transposição didática como todas as transformações que afetam os saberes eruditos/científicos e as práticas sociais de referência pelas quais derivam não apenas os saberes a ensinar, mas também os saberes ensinados e assimilados

4. CHEVALLARD, Y. Readjusting didactics to a changing epistemology, September, 2006. *European Educational Research Journal*, v. 6, n. 2, p. 9-27, 2007.

5. LOPES, Alice Casimiro. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. Disponível em: <www.curriculo-uerj.pro.br>.

6. DEVELAY, Michel. *De l'apprentissage à l'enseignement: pour une épistémologie scolaire*. Paris: ESF, 1995.

pelos alunos. Para o autor, trata-se de um duplo trabalho de didatização e de axiologização: ao mesmo tempo que os saberes são didatizados, a eles são incorporados determinados valores sociais.

Com a teoria da transposição didática, Chevallard, simultaneamente, tem como finalidade construir um objeto de pesquisa para o campo da Didática. Caberia à Didática, pela Didática geral e pelas Didáticas específicas, entender teoricamente a passagem do saber dos sábios ao saber ensinado, compreender os condicionantes sociais dessa transformação e investigar essa epistemologia própria do contexto escolar.⁷ A partir dessa compreensão, assume menor interesse a noção de erro: nem toda diferença entre o saber de referência e o saber escolar é um erro. Mesmo em se tratando de um erro em relação aos princípios estabelecidos pelo saber de referência, o mais importante não é a identificação desses erros (ainda que essa identificação possa ser eventualmente desejável). O mais importante é a compreensão de quais mediações existem entre os saberes de referência e os saberes escolares e entender as razões das diferenças entre esses saberes. Cabe ao investigador entender como os saberes escolares são introduzidos pela *noosfera* em uma nova economia do saber, de forma a atender a outras finalidades sociais.

Recontextualização

O conceito de recontextualização de Bernstein faz parte de uma teorização muito mais ampla e complexa⁸ relacionada com sua crítica às teorias da reprodução, mencionadas no capítulo 1, particularmente aquelas enunciadas por Pierre Bourdieu.

O foco de Bernstein é nas relações de classe, entendidas como as relações estabelecidas socialmente em função de ser desigual o poder

7. CHEVALLARD, Y. A theoretical approach to curricula. *Journal für Mathematikdidaktik*, v. 13, n. 2/3, p. 215-230, 1992.

8. BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996. BERNSTEIN, Basil. *Pedagogia, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata, 1998.

entre os grupos sociais (homens e mulheres, brancos e negros, ricos e pobres, dentre outros). Tudo o que valorizamos socialmente, tanto do ponto de vista simbólico quanto material, é distribuído, legitimado e reproduzido de forma desigual, em consequência das relações de classe, bem como para manter essas mesmas relações. As teorias da reprodução, particularmente a de Bourdieu, analisam como as relações de classe atuam seletivamente sobre a cultura, tendo em vista o propósito de sua própria legitimação e reprodução. Por intermédio dessas teorias, julga-se que a educação seja desmistificada: as relações de poder são expostas, de forma a demonstrar como essas relações são capazes de moldar a prática e distribuir formas de consciência. É entendido como as mensagens da comunicação pedagógica ensinam às crianças e aos jovens, dentre outras relações, as de gênero, de raça e de classe social (como devem ser os comportamentos e visões de mundo de meninos e meninas, negros e brancos, ricos e pobres).

Bernstein questiona, todavia, que, dessa forma, a comunicação pedagógica é entendida como um condutor de padrões de dominação externos a ela própria, como se o meio pedagógico que conduz essa comunicação não alterasse em nada a comunicação conduzida. É como se, quando estudássemos a comunicação pedagógica, nos preocupássemos apenas com a mensagem possível, sem nos preocuparmos com a forma como essa mensagem é transmitida, o dispositivo que permite a sua transmissão.

Associado a isso, Bernstein está preocupado em investigar o que há de comum entre os princípios e práticas educacionais em diferentes contextos sociais, a despeito de possíveis diferenças contextuais. Coerente com sua perspectiva estruturalista, seu objetivo é construir uma teoria capaz de permitir o entendimento das estruturas sociais, decorrentes da divisão social do trabalho, que garantam o controle simbólico e a reprodução das relações de poder em qualquer contexto. Ele tem a preocupação com uma teoria das relações de classe que seja capaz de efetuar a tradução entre os níveis macro (estrutura socioeconômica) e micro (microestruturas nas salas de aula, por exemplo), utilizando os mesmos conceitos, a mesma linguagem. Com isso, ele espera poder explicar não apenas a comunicação desenvolvida nas

escolas, mas toda e qualquer comunicação pedagógica, tal como as que se desenvolvem entre médico e paciente, assistente social e cliente.

Por isso, sua principal crítica às teorias da reprodução é de que elas estão preocupadas apenas em compreender como as relações externas de poder são transportadas pelo sistema, e não focalizam a descrição do transportador. A esse transportador ele denomina dispositivo pedagógico.

O dispositivo pedagógico é definido por analogia com o dispositivo linguístico. O dispositivo linguístico é o sistema de regras formais que regem as distintas combinações que fazemos ao falar ou escrever. A aquisição deste dispositivo é inata, todo ser humano a possui, mas a aquisição e compreensão das regras do dispositivo depende das relações de classe, da interação social e da cultura.

Nessa perspectiva, Bernstein define o dispositivo pedagógico como o condutor da mensagem pedagógica. O condutor consiste nas regras relativamente estáveis e o conduzido consiste nas regras que variam segundo o contexto. Por exemplo, a comunicação pedagógica é o condutor; as relações de classe são aquilo que é conduzido.

O dispositivo pedagógico é o que regula o conteúdo suscetível de ser pedagogizado, restringindo ou reforçando sua realização. Não importa qual seja esse conteúdo, ele é sempre introduzido em regras contextuais do dispositivo pedagógico que limitam os possíveis significados transmitidos. Do amplo conjunto de ideias, conhecimentos, saberes teóricos e práticos já produzidos ou a serem produzidos socialmente, com toda a carga de valores éticos e morais que lhe estão associados, o dispositivo pedagógico é que regula a seleção e distribuição daquilo que é encaminhado aos diferentes grupos da sociedade, por meio de uma comunicação pedagógica, regulando também o para quem, para quê, por quem, como, quando e onde dessa comunicação.

Dentre as diferentes regras do dispositivo pedagógico constam as regras de recontextualização. São elas que regulam a formação do discurso pedagógico específico. Para entender o que Bernstein conceitua por discurso pedagógico, é preciso considerar que, para ele, o discurso é um conjunto de regras, fruto de uma rede complexa de re-

lações sociais, não é apenas uma linguagem ou o que falamos e escrevemos. O discurso também não é resultado das intenções livres de um sujeito ao escolher os significados das palavras que utiliza.

Para Bernstein,⁹ o sujeito está sempre atravessado pela ordem discursiva na qual está situado e na qual situa seus enunciados. Essa ordem discursiva é associada intrinsecamente às demandas da ordem não discursiva dominante. Nesse sentido, o discurso é uma categoria na qual os sujeitos e objetos se constituem, cada discurso é um mecanismo de poder.

Assim, o discurso pedagógico não tem um conteúdo próprio, é um conjunto de regras de apropriação de outros discursos, produzidos fora do contexto pedagógico. Portanto, o discurso pedagógico é em si um princípio recontextualizador. Ele desloca e recoloca os discursos originais em novas bases sociais e em novas relações de poder e de controle. Como um conjunto de regras, o discurso pedagógico engloba e combina dois discursos: o *discurso instrucional* (DI), que é técnico e serve para veicular competências especializadas, conceitos e suas relações, e o *discurso regulativo* (DR), que é moral e serve para criar ordem, relações e identidade. Nesse processo de embutir um discurso instrucional em um discurso regulativo para produzir o discurso pedagógico, o discurso regulativo é sempre dominante. Esse predomínio se desenvolve de tal forma que não é possível, na comunicação pedagógica, separar o discurso instrucional do discurso regulativo. Sempre há apenas um discurso — o discurso pedagógico —, ainda que o processo pedagógico dissimule sua existência, buscando parecer que só transmite o discurso instrucional, os conceitos e as competências.

Bernstein exemplifica esse processo analisando o ensino de Física na escola. A Física — enquanto atividade no campo de produção da ciência — é diferente da Física como discurso pedagógico. Ao se apropriarem da ciência Física, os agentes recontextualizadores selecionam algumas práticas da totalidade de práticas que compõem a ciência

9. BERNSTEIN, Basil; DIAZ, Mario. Towards a theory of pedagogic discourse. *Collected Original Resources in Education (CORE)*, v. 8, n. 3, 1984.

Física e as insere em regras de ordem escolares: sequência e ritmo próprios, relações professor-aluno (mais ou menos hierarquizadas), relação com outras disciplinas (mais ou menos integrada), princípios didáticos, teorias pedagógicas, práticas escolares. Tais regras não são derivadas do discurso instrucional da Física. São construções sociais que variam com os princípios dominantes de cada sociedade, com as relações de controle e poder que se efetivam socialmente e, dessa forma, produzem o discurso pedagógico.

O mesmo acontece, como discutido por Bernstein em outro exemplo, quando transferimos atividades como a carpintaria para o contexto escolar. Nesse processo, produzimos outro discurso que é o ensino do trabalho com madeira. Esse discurso guarda relação com a carpintaria, no sentido de que algumas atividades e técnicas isoladas da carpintaria aparecem no trabalho com madeira, mas dele se diferencia. Na escola, não se trabalha com a carpintaria, pois não se pode reproduzir todas as relações de trabalho e todas as características sociais da prática de um carpinteiro, já que essas relações e características não são passíveis de serem introduzidas no discurso regulativo da comunicação pedagógica.

Esses discursos pedagógicos produzidos pela introdução de discursos instrucionais em discursos regulativos são assim discursos mediados, virtuais ou imaginários. A Física escolar é uma Física imaginária, descontextualizada de seu campo de produção, assim como o ensino do trabalho em madeira é uma carpintaria imaginária, dissociada de toda gama de práticas contextuais da marcenaria.

Cada vez que um discurso instrucional é deslocado de sua posição anterior para uma nova há, segundo Bernstein, espaço para intervenção da ideologia, criando as regras de ordem social. Para Bernstein, a entrada da ideologia no discurso pedagógico confere ao processo de recontextualização uma característica de deturpação, pelo distanciamento do discurso de referência considerado importante e válido de ser ensinado. Por isso, o sociólogo da educação inglês defende a aproximação entre agentes da recontextualização e agentes da produção do conhecimento. Isso porque é impossível impedir que exista uma

recontextualização: na passagem de discursos de um contexto a outro sempre estamos recontextualizando. Então a forma de minimizar os efeitos ideológicos de uma recontextualização é desvelar como a recontextualização é realizada.

A recontextualização, como processo social, não é desenvolvida por uma pessoa, o professor, por exemplo. Existe um contexto recontextualizador que reposiciona e refocaliza os diferentes textos sociais produzidos. Na recontextualização, os diferentes textos são simplificados, condensados e reelaborados. Partes são aproveitadas, outras são desconsideradas, releituras são feitas e ideias inicialmente propostas são inseridas em contextos outros, que permitem sua ressignificação.

Esse contexto, formado por agentes, posições e práticas recontextualizadoras, regulam a circulação dos textos entre o campo de produção (por exemplo, o campo científico) e o campo de reprodução (por exemplo, as escolas). Bernstein distingue o campo recontextualizador oficial (CRO), dominado pelo Estado (o governo e suas agências) e o campo recontextualizador pedagógico (CRP), composto pelos pedagogos, revistas especializadas, faculdades de educação, instituições de pesquisa. Para ele, se o CRP pode produzir algum efeito no discurso pedagógico com independência do CRO, tem-se certa autonomia. Se o CRO domina, não existe autonomia, e ele se transforma em um campo recontextualizador pedagógico oficial (CRPO), situação que acontece quando pesquisadores e professores passam a trabalhar diretamente para o Estado. Em outras palavras, quanto mais as universidades e instituições de pesquisa são autônomas em relação às agências governamentais, mais chances há de que os discursos sejam recontextualizados com menos efeitos ideológicos.

Principais contribuições da recontextualização e da transposição didática para as teorias de Currículo

No campo do Currículo, uma das principais contribuições das teorias da transposição didática e da recontextualização diz respeito

ao caráter produtivo do processo pedagógico. Ambas as teorias apresentam argumentos que permitem sustentar a tese de que a escola não é apenas um receptáculo de saberes produzidos em outras instâncias, mas participa de uma esfera mais ampla que reinterpreta diferentes saberes sociais para fins de ensino. Com isso, ainda que em ambas as teorizações sejam apresentados limites para a atuação do professor na pedagogização dos saberes, não deixa de ser evidenciado que ele tem uma atuação nesse processo.

É conferida assim uma configuração epistemológica própria para o conhecimento escolar e uma dimensão sociológica particular para o discurso pedagógico. Essa dimensão epistemológica própria favorece a leitura de que a escola não deve ser analisada de forma submissa à lógica do conhecimento científico. Compreender o conhecimento escolar e suas características passa a ser importante se quisermos entender o currículo e suas finalidades sociais.

Não é, contudo, discutido pela teoria da transposição didática o processo de hierarquização de saberes escolar e científico. A análise desse processo é aprofundada pela história das disciplinas escolares, analisada no capítulo 5. Igualmente a teoria da transposição didática não analisa mais profundamente as mesclas entre saberes, a impossibilidade que temos de definir classificações na cultura contemporânea (confrontar com a discussão final do capítulo 3 e com a discussão do capítulo 9). Entender o saber escolar apenas como o saber que circula na escola é diferente de pressupor que existe uma identidade fixa desse saber, como a teoria da transposição didática parece conceber. Se considerarmos que os saberes circulam socialmente, fazem parte da cultura, e estão sempre se hibridizando a outros saberes, não parece muito possível discutir que um saber possa ser categorizado de forma fixa como escolar ou científico por alguma característica epistemológica definitiva. A referência pode ser feita aos contextos e relações de poder que produzem esses saberes. Essa discussão já se torna mais consistente na teoria de Bernstein.

A dimensão sociológica da recontextualização favorece o entendimento de que não basta conhecermos o discurso instrucional e

buscarmos sua transmissão na escola. O discurso pedagógico e sua dimensão regulativa precisam ser compreendidos, caso se busque entender as finalidades sociais da comunicação pedagógica.

Na medida em que é uma teoria mais potente do que a transposição didática, a recontextualização em Bernstein também tem sido utilizada em estudos das políticas de currículo. A recontextualização é um conceito que, de forma mais ampla, busca entender as modificações discursivas pela circulação de textos nos diferentes contextos sociais, para além dos processos de produção e reprodução nas salas de aula. Assim, vem sendo utilizada para entender os processos de reinterpretação aos quais textos políticos são submetidos, na medida em que circulam nas diferentes instâncias de governo e destas para as escolas. Ou ainda para entender como a apropriação de textos internacionais vem sendo feita em um dado contexto nacional.

Essas pesquisas¹⁰ também têm contribuído para reconfigurar alguns aspectos da teorização de Bernstein, particularmente no que concerne ao caráter negativo (ideológico) conferido à recontextualização. É salientado como a recontextualização é um processo inerente à circulação de discursos e textos, pois quanto mais circulam mais se multiplicam diferentes leituras contextuais. Novas interpretações se fazem e com isso novos sentidos são produzidos, para atender a outras finalidades pedagógicas, sem que necessariamente essas novas finalidades possam ser consideradas negativas ou o conhecimento produzido possa ser considerado um erro ou uma deturpação. Assumir o discurso pedagógico como uma instância discursiva própria, ainda que compatibilizada às exigências sociais da sociedade mais ampla, abre espaços para compreendermos a pluralidade de saberes que circulam no contexto social. Mais que isso, permite conceber que a recontextualização pode se desenvolver pela produção de híbridos culturais.

10. LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, p. 33-52, 2006.