

5. Considerações finais

Potencialidades e especificidades dos conceitos de recontextualização e de transposição didática

“Acho inclusive que um dos obstáculos ao progresso da pesquisa é esse funcionamento classificatório do pensamento acadêmico – e político –, que muitas vezes embaraça a invenção intelectual, impedindo a superação de falsas antinomias e de falsas divisões. A lógica do rótulo classificatório é exatamente a mesma do racismo, que estigmatiza, aprisionando numa essência negativa.” (Bourdieu, 1990, p.41)

A incorporação do instrumental teórico proposto por um autor implica ênfases, destaques e secundarizações específicas no trabalho de pesquisa. Dessa forma, a recente redescoberta de Bernstein, ainda que limitada, conforme exposto no capítulo anterior, significou, por exemplo, a possibilidade de discussão de relações pedagógicas diversas em termos de discurso pedagógico, problematizando-se, assim, a dimensão comunicativa dessas relações. No sentido inverso, a presença pouco significativa de Chevallard apontada nesse mesmo capítulo, foi acompanhada da constatação de um número bastante restrito de pesquisas sobre os processos de adaptação de saberes para o ensino. Por certo, essa temática poderia estar sendo abordada com base em outra teorização, mas isso não parece ter acontecido. O conceito de transposição não foi substituído pelo de recontextualização, o que, a meu ver, não seria de todo modo possível: apesar das diversas aproximações que podem ser identificadas nos dois modelos teóricos em que esses conceitos se inserem, as especificidades de cada um desses modelos determinam enfoques não antagônicos, porém diferenciados.

Bernstein e Chevallard desenvolveram seus modelos teóricos em contextos institucionais semelhantes – institutos universitários de formação de professores – preservando, entretanto, marcas das tradições teóricas dos seus países de origem: Bernstein mantém-se na abordagem sociológica curricular britânica, enquanto Chevallard explicita sua filiação ao campo da Didática francesa.

A identificação dos seus campos de atuação profissional, contudo, ainda não responde à questão central desta pesquisa, posto que, como já mencionado, a produção dos campos do Currículo e da Didática não se diferenciam atualmente, no Brasil, pelos objetos de investigação, nem tampouco pelos referenciais teóricos adotados. Ao refletir a partir de problemáticas que se colocaram nas suas práticas de pesquisa e docência na formação de professores, esses autores aproximaram-se

em vários pontos, permitindo apropriações que podem subverter as filiações básicas acima indicadas.

Se por um lado é o enfoque sociológico que leva Bernstein a discutir a questão do controle simbólico nas relações pedagógicas escolares, o propósito declarado de criar uma linguagem descritiva capaz de recuperar as macrorrelações, a partir das microinterações comunicativas que têm lugar nesse contexto, o conduz à investigação do cotidiano escolar, da sala de aula, onde eventualmente se encontra com Chevallard, na medida em que ambos se ocupam da configuração dos saberes que circulam nesses espaços.

Este último, porém, não tem como preocupação primeira as implicações sociológicas do funcionamento dos sistemas de ensino. Parte de questões do ensino das matemáticas, para a investigação da vida dos saberes escolares. Não me parece negar, contudo, a dimensão social do processo de que se ocupa, antes privilegia outro recorte, o que não impede sua utilização em estudos que pretendam articular os níveis micro e macroestruturais das relações pedagógicas, provavelmente em parceria com outros referenciais teóricos mais especializados naquela dimensão. Discordo de Pessanha et al. (2003), já citados no último capítulo, que criticam Chevallard por reduzir “o mundo exterior (fora da escola) a um conjunto de referências postas entre parênteses”. A meu ver, no recorte optado por Chevallard reside sua especificidade, não o equívoco da desvalorização do entorno social da escola. A definição de um recorte para investigação e reflexão não deve ser lida como a negação de outros recortes possíveis, exceto se assim explicitado pelo autor, o que não foi o caso. Concordo que a dimensão social não é privilegiada por Chevallard, mas não percebo incompatibilidade das suas proposições com enfoques de cunho mais marcadamente sociológico que solicitem seus conceitos para aspectos específicos das suas discussões.

Inversamente, acredito que o modelo teórico de Bernstein também pode contemplar enfoques mais restritos das questões de ensino, que optem por evidenciar a articulação com o social. Para tanto seriam provavelmente necessários alguns desenvolvimentos dessa teoria ou diálogo com outros autores mais próximos da perspectiva didática.

Por outro lado, podemos traçar alguns paralelos ou mesmo identificar algumas interseções conceituais entre esses dois modelos, apesar das marcas dos campos de origem de cada um desses conceitos serem tão visíveis.

A noosfera, de Chevallard, por exemplo, parece-me descrever um conjunto de agências e agentes, similar àquele enquadrado por Bernstein no conceito de campo recontextualizador. É também interessante assinalar que os próprios termos transposição e recontextualização são frequentemente referidos como sinônimos. O próprio Chevallard utiliza expressões como contexto, descontextualização e recontextualização na discussão dos processos transpositivos (Chevallard, 1991, p.21 e 188), assim como o fazem Cornu & Vergnoux (1992), para descrever a teoria da transposição didática. Não pretendo aqui argumentar pela equivalência desses termos – mesmo porque o pertencimento a dois modelos teóricos distintos, conforme já exposto nos capítulos 2 e 3, não permitiria a suposição de sentidos sinônimos –, mas apenas apontar mais um aspecto de proximidade entre esses dois modelos.

Bernstein também se manifesta a respeito de alguns pontos que se mostraram polêmicos na teoria de Chevallard, revelando outras convergências pontuais com esse autor.

Quanto ao papel do professor no processo de recontextualização, Bernstein tampouco o identifica como agente usual do campo recontextualizador:

“O campo recontextualizador junta discursos de campos que são, em geral, fortemente classificados, embora haja exceções: aqueles que produzem o discurso original, os criadores do discurso a ser recontextualizado, não são os agentes da sua recontextualização.” (Bernstein, 1996, p.227)

Além disso, o discurso pedagógico, para Bernstein, não é um discurso autônomo:

‘... é um discurso sem ser um discurso específico. Ele não tem qualquer discurso próprio. O discurso pedagógico é um princípio para aproveitar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas.’ (ibid., p.259)

Pondera essa sua afirmação, entretanto, quando reconhece que a complexidade das relações pedagógicas que se estabelecem no espaço escolar, bem como entre esse espaço e o seu entorno social, inviabilizariam um controle simbólico total desse contexto comunicativo, atribuindo, assim como o faz Chevallard, alguma possibilidade de autonomia criativa e decisória na escola.

Por outro lado, também se aproxima de Chevallard ao conferir centralidade – porém não exclusividade – para o saber acadêmico na constituição do saber escolar: na discussão do processo de recontextualização, aponta um movimento de seleção e deslocamento a partir do “contexto primário de produção do ‘discurso’

(em geral, *as universidades ou agências equivalentes*)” (ibid., p.260, grifo meu).

Destaca ainda que:

“Isso não significa dizer que essa produção não ocorre em outros contextos do sistema educacional, apenas que as agências mencionadas se especializam, como parte de sua função, na produção, mais do que na reprodução, do discurso.” (ibid., p.283)

Observe-se, portanto, que, assim como Chevallard, Bernstein não está negando outras fontes como referência do saber escolar, além do saber acadêmico. Também considero importante ressaltar neste ponto que as abordagens dos dois autores são mais descritivas do que normativas. Bernstein e Chevallard não defendem que a produção universitária *deve* constituir o principal, muito menos o único saber/discurso de referência. Por aproximações distintas, preocupam-se em compreender o funcionamento do sistema de ensino e criam modelos teóricos para essa descrição, não para a afirmação de padrões ideais para esse sistema.

Devo insistir, contudo, que a identificação de proximidades e coincidências nas obras desses autores não implica secundarizar suas diferenças, que percebo como bastante significativas.

A própria terminologia empregada por cada autor para denominar sua teoria já sinaliza para algumas dessas distâncias mais relevantes. Chevallard refere-se ao modelo teórico no qual se insere o conceito de transposição didática, como teoria da *transposição didática*, evidenciando a centralidade desse conceito na sua teorização, diferentemente da recontextualização que se apresenta como mais um dos conceitos constitutivos do modelo teórico de Bernstein, freqüentemente referido como teoria dos códigos.

Além disso, Chevallard pretende abordar o “sistema *didático*”, e Bernstein pensa em “relações pedagógicas”. O aspecto relacional defendido pelo sociólogo é reafirmado por Chevallard, porém este último propõe uma diferenciação importante entre pedagogia e didática, conforme discutido no capítulo 3, enquanto Bernstein sequer utiliza o termo didática nas suas reflexões. Poder-se-ia atribuir tal diferença a questões relativas às especificidades das línguas francesa e inglesa, contudo, a análise dos modelos teóricos propostos por esses autores aponta para ênfases de fato diferenciadas.

Ao definir uma linguagem conceitual que define princípios de classificação e enquadramento, regras de reconhecimento e de realização, dispositivo

lingüístico e dispositivo pedagógico, campo de produção, de recontextualização e de reprodução, Bernstein evidencia o propósito de priorizar a investigação do controle simbólico nas relações pedagógicas escolares. Defendo, porém, que devido à percepção desse autor da necessidade de pesquisar o espaço cotidiano da sala de aula para atingir o propósito acima mencionado, sua teoria pode aplicar-se a investigações de cunho didático que pretendam ter como pano de fundo a referência às questões lingüísticas e de controle simbólico presentes nas relações pedagógicas. Talvez nesse caso, tornem-se necessários desenvolvimentos específicos dessa teoria, o que me parece coerente com a postura de Bernstein, que considerava o confronto com a empiria, propiciado pelas pesquisas dos seus alunos e colaboradores, como um dos motores das suas formulações.

De modo correspondente, conforme já mencionado diversas vezes nessa dissertação, Chevallard posiciona-se assumidamente no campo da Didática e foi esse enfoque que determinou o desenvolvimento da sua teoria. Não me parece, contudo, que a utilização do seu modelo seja incompatível com uma perspectiva sociológica das questões didáticas da educação escolar. Observe-se que opero com um conceito de Didática multidimensional, que reconhece a imbricação dos aspectos subjetivos, técnicos e político-sociais nos processos de ensino-aprendizagem, conforme defendido por Candau (1983) já há mais de vinte anos, porém até hoje assumido apenas parcialmente pelo campo educacional, em que ainda é freqüente uma visão instrumental da Didática. Por certo, seu modelo não propicia uma linguagem conceitual que priorize o enfoque sociológico, privilegiando de forma evidente o estudo epistemológico do sistema didático, o que, por sua vez, implica a centralidade da discussão da constituição dos saberes escolares. Entretanto, apesar de não enfatizar as relações de poder no interior desse sistema, não oferece obstáculos para que os pesquisadores que assim o desejarem possam fazê-lo, por meio do desenvolvimento da sua teoria ou da interlocução com outros autores.

Complementando o painel geral do capítulo anterior acerca das possibilidades de apropriação dos modelos teóricos em questão, detenho-me agora em três trabalhos recentes que considero representativos de tais possibilidades, destacados aqui para discussão das proposições dos parágrafos acima.

Conforme já observado no capítulo 4, Alice Casimiro Lopes, professora do Departamento de Educação da UFRJ, vem publicando diversos artigos em que

fundamenta na teoria de Bernstein a discussão de vários temas da educação. Exponho aqui o texto *Identidades pedagógicas projetadas pela reforma do ensino médio no Brasil* (2002), em que trata do Projeto Escola Jovem, em curso desde 2001, com financiamento parcial do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e objetivo de implementação da reforma do ensino médio brasileiro.

Utiliza na sua análise os conceitos de conhecimento oficial, discurso pedagógico, recontextualização, campo recontextualizador pedagógico oficial e não oficial, pedagogia visível e invisível e identidade pedagógica¹, justificando a escolha da teorização de Bernstein, nos seguintes termos:

“... por constituir um modelo capaz de articular campos diversos que atuam sobre os processos educacionais, associando a existência de processos de reprodução com a possibilidade de reinterpretação, resistência e mudança nos mais diferentes níveis.” (ibid., p.97)

O foco da sua discussão está nas identidades que o campo recontextualizador pedagógico oficial pretende construir com a reforma em questão. O conhecimento escolar é analisado, portanto, por um viés sociológico, não epistemológico ou didático. Dessa forma, cita as transformações por que passam os textos nos processos de recontextualização – seleção, simplificação, condensação e elaboração – porém não as desenvolve, assim como Bernstein também não o faz. Chevallard, por outro lado, quando discute esses processos, com base nas formulações de Verret, detém-se com maior atenção, interessado que está na epistemologia desse conhecimento, não apenas nos aspectos ideológicos da sua constituição.

Lopes opera, portanto, com uma teorização que contempla as priorizações da sua análise. Teria sido possível a opção por Chevallard nesse caso? Talvez, porém não com a mesma propriedade, ou pelo menos requisitando outros desenvolvimentos consideráveis e/ou a parceria com outros referenciais teóricos. Na configuração do sistema de ensino proposta por Chevallard, pode-se identificar na noosfera as instâncias de recontextualização, apontadas por Bernstein, porém significativamente menos desenvolvidas. Tampouco encontra-se na teoria de

¹ Este conceito não foi abordado no capítulo 2, em que apresento, em linhas gerais, o modelo teórico de Bernstein, por não estar diretamente relacionado com o conceito de recontextualização, foco desta pesquisa. “Identidade pedagógica” é uma proposição do quinto volume da sua obra (1998a), e remete-se aos aspectos das construções identitárias individuais decorrentes das especializações dos discursos pedagógicos (p.93).

Chevallard correspondente para o conceito de identidade pedagógica, ou ênfase na dimensão ideológica e comunicativa das relações pedagógicas em discussão.

Outra pesquisa recente que se baseou na teoria de Bernstein resultou na tese de doutorado de Martha Marandino², professora da Faculdade de Educação da USP – *O conhecimento biológico nas exposições de museus de ciências: análise do processo de construção do discurso expositivo* – esta nos possibilitando um exemplo de apropriação pertinente desse instrumental teórico no campo da Didática. Inicialmente referida ao conceito de transposição didática aplicado aos contextos museológicos³, a autora opta, no desenvolvimento da pesquisa, pelo instrumental teórico de Bernstein, passando a colocar a sua discussão em termos de “construção do discurso expositivo”. Justifica sua escolha:

“Com base nessas considerações e nos dados obtidos na pesquisa em questão, percebeu-se que a categoria ‘discurso’ era mais adequada para a compreensão do processo de constituição das exposições. Esta categoria é mais abrangente do que a de ‘saber’, no sentido utilizado pelos autores escolhidos, e incorpora as relações sociais de produção e reprodução do conhecimento, indo além do âmbito interno da própria gênese e história da ciência de um determinado saber, para uma dimensão *mais sociológica e mesmo cultural* desta produção.” (Marandino, 2001, p.142; grifos meus)

Confirmando a possibilidade de uma concepção mais ampla da perspectiva didática, Marandino explicita na citação acima o enfoque sociológico pretendido, melhor contemplado em Bernstein do que em Chevallard, que de fato se ocupa prioritariamente “do âmbito interno da própria gênese e história da ciência de um determinado saber”. As questões que impulsionaram a pesquisa de Marandino referem-se a processos de ensino-aprendizagem ocorridos em contextos museográficos, analisados no seu trabalho com ênfase nas suas articulações com o entorno social, não apenas na sua dimensão técnica. Os trabalhos que se desdobraram da sua tese foram apresentados no gt Didática da Anped, tornando pública a intenção da autora de filiação das suas reflexões a esse campo.

“Epistemologia escolar”, por outro lado, é apontada por Anhorn (2003), professora da PUC-Rio e da Unesa, como palavra-chave da sua tese de doutorado, intitulada *Um objeto de ensino chamado História: a disciplina de História nas tramas da didatização*. Coerentemente com essa opção, toma como base a teoria

² Os trabalhos dessa autora apresentados na 24ª e 25ª Reunião Anual da ANPEd, no gt Didática, e comentados no capítulo 4 desta dissertação, referem-se a essa pesquisa.

³ Transposição museográfica, segundo proposto por Simmoneux e Jacobi (*apud* Marandino, 2001).

da transposição didática de Chevallard, para a análise dos processos de didatização do saber histórico:

“Apoiada nas contribuições da epistemologia escolar na perspectiva chevallardiana, da proposta de Análise de Discurso de Fairclough e da hermenêutica de Ricoeur, procurei trazer à tona alguns aspectos da dinâmica específica da vida dos saberes históricos escolares nas duas esferas de didatização selecionadas.” (ibid., resumo)

Para a autora, portanto, a opção pelo referencial teórico de Chevallard não exclui a possibilidade de investigação da dimensão discursiva das relações que pesquisa. Observe-se ainda que o autor escolhido para fundamentar esse nível de análise, Norman Fairclough (2001), propõe uma abordagem específica, a Análise Crítica do Discurso Textualmente Orientada, que pretende articular o enfoque lingüístico da Análise de Discurso e a ênfase no social característica da Análise Crítica do Discurso (Anhorn, 2003, p.63). Dessa forma, Anhorn privilegia o enfoque epistemológico dos saberes históricos escolares, sem contudo negar sua dimensão social e a problemática discursiva da constituição desses saberes.

Bernstein poderia oferecer a essa pesquisadora interessante instrumental para pensar os Parâmetros Curriculares Nacionais de História como operação do campo recontextualizador oficial, ou ainda a sala de aula como espaço de análise do dispositivo pedagógico. Entretanto, discussões importantes na sua tese como, por exemplo, acerca dos processos de despersonalização e dessincretização do saber não estariam previstas nessa teorização. De fato, Anhorn proporciona uma aplicação, a meu ver, bastante interessante da teoria da transposição didática, inclusive no que se refere à possibilidade de articulação com outros referenciais teóricos, de modo a considerar com maior ênfase os aspectos discursivos e de ordem social dos fenômenos estudados. Na conclusão do seu trabalho, afirma que:

“Nesse sentido, um dos remates possíveis desta pesquisa consiste em permitir uma ‘reabilitação’ deste conceito [transposição didática], cuja fecundidade teórica e metodológica não tem sido, no meu entender, devidamente explorada.” (ibid., p.301)

A pouca discussão no contexto da pesquisa educacional brasileira acerca dos processos transpositivos dos saberes escolares, apontada no capítulo 4, confirma a observação dessa autora. Surpreende que não apenas o campo da Didática não esteja se ocupando mais sistematicamente dessa temática, mas tampouco o façam os estudiosos das questões de educação dos afro-brasileiros, da educação popular, da educação fundamental, da educação de jovens e adultos, ou mesmo da

alfabetização e da educação infantil – campos em que percebo potencialidades para a problematização da constituição dos saberes escolares. O enfoque cultural, presente nos campos citados e predominante entre os pesquisadores que mais se ocupam das questões dos conteúdos escolares, isto é, do campo do Currículo, é imprescindível, porém não substitui o enfoque epistemológico.

Além da relevância para a pesquisa em educação, defendo que a teoria da transposição didática deva ser discutida nos cursos de formação de professores, pois não somente a discussão dessas formulações permite o debate acerca da problematização epistemológica dos saberes escolares, como traz também a discussão do “mito da conformidade”. O reconhecimento da especificidade epistemológica desses saberes possibilita a desconstrução de tal “mito”, bastante difundido entre os professores, que tendem a atribuir valor ao conteúdo escolar em medida proporcional à sua proximidade da produção acadêmica, ignorando a especificidade do contexto escolar em que atuam. Além disso, conceitos como cronogênese e topogênese do saber também favorecem a reflexão, por parte do professor, acerca da sua posição em relação aos saberes trabalhados em sala de aula, permitindo um maior domínio do processo de ensino-aprendizagem por parte desse profissional.

Entretanto, questiono o grau de centralidade que Chevallard propõe para a discussão dos saberes escolares na Didática. Considero fundamental a incorporação das questões epistemológicas à Didática, porém atribuo igual centralidade às problemáticas sociológicas, psicopedagógicas ou mesmo aquelas de cunho predominantemente técnico. Entendo que a Didática, pela complexidade mesma do seu objeto de pesquisa, os processos de ensino-aprendizagem, tende a uma relação *antropofágica* com as várias ciências de que precisa dispor para abordar esse objeto. O adjetivo que utilizo aqui refere-se à Antropofagia, movimento artístico-literário do Modernismo brasileiro, que, em contraposição à histórica submissão cultural do país, defendia uma apropriação seletiva e adaptativa das influências artísticas estrangeiras, sem poder ou pretender recusá-las. Analogamente, a multidimensionalidade do fenômeno didático não permite a secundarização dos aportes de vários outros campos científicos, residindo sua especificidade na articulação original de tais aportes, em função do seu objeto específico de estudo, e não na priorização absoluta de qualquer um deles. Ou ainda, como sugerido nos termos de Bourdieu, cuja leitura influenciou

significativamente as análises apresentadas nesta dissertação: “De minha parte, mantenho com os autores uma relação muito pragmática: recorro a eles como ‘companheiros’, no sentido da tradição artesanal, como alguém a quem se pode pedir uma mão nas situações difíceis.” (1990, p. 41)

Por isso mesmo, concluo pela importância de *também* ser garantido o acesso à teorização de Bernstein na formação de professores, como maneira de introduzir a discussão acerca da dimensão discursiva das relações pedagógicas escolares, bem como dos aspectos ideológicos dessa dimensão, em uma perspectiva sociológica não determinista das articulações entre as macrorrelações sociais e as microinterações do cotidiano escolar.