

3

Didática e Epistemologia

O diálogo entre Didática e Epistemologia constitui o eixo estrutural em torno do qual foram se construindo e articulando os demais eixos anteriormente apresentados. Cumpre sublinhar que esse diálogo pode ser percebido de diferentes formas. Nesta pesquisa, ele aparece estreitamente vinculado ao elemento saber, considerado central para pensar as práticas escolares. Tal recorte pressupõe, logo de saída, deixar de fora algumas contribuições interessantes que têm igualmente procurado travar um diálogo entre esses dois campos. Refiro-me a algumas linhas de pesquisa centradas na figura do professor e/ou do aluno, cuja abordagem epistemológica procura redimensionar os papéis desempenhados por esses atores, tendo como base o reconhecimento da subjetividade inerente ao processo de ensino-aprendizagem⁸.

Contudo, minha preocupação aqui é outra. Trata-se de argumentar a favor da introdução da reflexão epistemológica no debate que se estabelece dentro do campo da Didática, para pensar a temática central desta pesquisa — as tramas da didatização dos saberes históricos — a partir das questões suscitadas e exploradas na teoria da transposição didática, elaborada por Yves Chevallard (1991).

Estruturei minha argumentação, neste capítulo, em duas partes. Na primeira, identifico a questão dos saberes escolares no contexto de uma discussão mais ampla no campo educacional, suas diferentes abordagens, bem como meu posicionamento em relação às mesmas. Na segunda parte, centro a discussão nas contribuições de Chevallard, justificando sua escolha como um dos referenciais teóricos privilegiados nesta pesquisa.

8 Importa salientar que no campo da Didática no Brasil, em especial no que diz respeito à formação dos professores, existem pesquisas que enfatizam a dimensão epistemológica nas suas análises, trazendo importantes contribuições para se pensar a prática do professor e o saber docente. Ver as pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa coordenado pela professora Selma Garrido Pimenta da USP, que trabalha com o enfoque da “epistemologia da prática”. Outra linha de investigação atualmente presente no campo pedagógico, embora situada mais no campo da psicologia da Educação, que estabelece um diálogo fecundo com a Epistemologia, em especial no âmbito das teorias de aprendizagem, consiste nas pesquisas sobre o construtivismo (Franco, Crespo, Domingues, José Maurício, Construtivismo, Epistemologia e Educação: ampliando o debate. In Educação, publicação interna do Departamento de Educação da PUC-Rio, nº 11, maio de 1995).

3.1.

A ênfase na problemática dos saberes escolares: diferentes olhares

A reflexão sobre a natureza e função dos saberes escolares nos remete diretamente ao cerne das discussões sobre as articulações possíveis e necessárias entre escola e cultura, que têm marcado o campo educacional no plano internacional desde os anos 60.

Como afirma Forquin (1993, p.9), as questões relativas à “função de transmissão cultural da escola são, ao mesmo tempo, as mais confusas e as mais cruciais”. Confusas na medida em que implicam o enfrentamento conceitual com o termo cultura, verdadeiro magma semântico, que incorpora na sua rede de significados uma variedade de conotações muitas vezes contraditórias. E cruciais dada à indispensável necessidade da presença de “algo da cultura, elementos de cultura” (Forquin, 1993, p.15), quando se trata de ensinar alguma coisa a alguém.

Nesses debates, emergem e/ou se consolidam diferentes posições e tendências teóricas mais ou menos relativistas e/ou universalistas, influenciando as orientações das investigações desenvolvidas no campo da Didática e do Currículo, ao longo da última década no Brasil.

Considerando o posicionamento teórico assumido nesta pesquisa, faz-se necessário buscar autores que operem com concepções de cultura, currículo, escola e saber capazes de favorecer a articulação entre as diferentes razões — sociológica, antropológica, pedagógica, histórica, didática — em jogo no processo ensino-aprendizagem, evitando, dessa forma, o risco de qualquer tipo de reducionismo. Como pensar a questão da transmissão cultural através do processo de escolarização, sem cair nas armadilhas do relativismo cultural e/ou epistemológico, nem do universalismo iluminista?⁹ Como pensar os conteúdos escolares de maneira a articular as dimensões crítica e normativa do ato educativo?

Nesse sentido, merecem ser destacadas as contribuições de autores como Perrenoud (1984, 1986, 1993, 1998), Chevallard, (1985, 1991), Develay, (1989, 1992, 1995), Chervel (1990), Goodson (1990, 1995), Forquin (1992, 1993, 1995), Santos (1992, 1993, 1994, 1995), Lopes (1994, 1996, 1997), Gimeno-Sacristan (1995, 1996). Apesar de formações teóricas e campos científicos diversos —

9 Cf Forquin, (1992, 1995), e os artigos de Candau, Silva e Forquin na Revista Educação e Sociedade, ano XXI, dezembro, 2000, Dossiê “Políticas curriculares e decisões epistemológicas”.

Sociologia, Didática, Currículo — seus estudos e pesquisas, com abordagens e ênfases diferenciadas, abrem pistas para se pensar em respostas plausíveis a esses tipos de interrogação.

Expressões como "cultura escolar" (Forquin, 1993), "saber escolar" (Perrenoud, 1992, 1993; Develay, 1992, 1995), "disciplina" (Chervel, 1990), "conteúdos curricularizados" (Gimeno Sacristan, 1995, 1996), "saber a ensinar", "saber ensinado" (Chevallard, 1985, 1991) apontam para a possibilidade de pensar as tensões acima mencionadas, sem, no entanto, assumir uma perspectiva dicotômica. Como afirma Forquin:

A idéia essencial que parece poder ser defendida à luz dos elementos de informação e de reflexão antes evocados é a de uma oferta cultural escolar original, uma oferta de cultura que de um lado não pode ser independente de uma demanda cultural social (a menos que se faça da escola uma instituição esotérica abstrata que se condenaria rapidamente a ser apenas uma fortaleza inútil ou uma voz clamando no deserto), mas, que de outro lado, não pode, tampouco, estar completamente a reboque dessa demanda, nem se regular por ela, seguindo mimeticamente todas as suas expressões, todas as suas contradições e todas as suas metamorfoses. (Forquin, 1993, p.169)

Em primeiro lugar, essas expressões têm o mérito de dar visibilidade a uma dimensão do processo de ensino-aprendizagem — a dimensão cognitiva¹⁰ —, paradoxalmente minimizada, quando não negada, até época recente, pela maioria das pesquisas que se debruçavam sobre essa temática¹¹. Apesar de não poderem ser utilizadas como sinônimos, elas possuem em comum a capacidade de nomear representações e/ou práticas sociais não nomeadas, ou melhor, não apreendidas, até então, como objetos de investigação.

Em seguida, fazer uso dessas categorias significa partir de bases novas para a compreensão dos conteúdos escolares. A inovação não consiste em, apenas,

10 Utilizo essa expressão no sentido de indicar a presença do elemento saber como um dos vértices do triângulo didático. Dependendo de como este termo — saber — é significado, ele pode limitar-se ao cognitivo no sentido restrito do termo (conceitos, representações, pensamento teórico, procedimentos intelectuais de valor heurístico) ou abranger outras dimensões como valores, competências, práticas, atitudes, etc. Para fins desta pesquisa, optei, em um primeiro momento, por adotar o significado dado por Chevallard ao termo saber, como explicitarei mais adiante, que se aproxima da definição no sentido mais restrito. Em seguida, ao pensar a noção de saber na disciplina de História, ele será re-significado, em função da especificidade epistemológica dessa campo, incorporando a dimensão axiológica.

11 Trata-se, basicamente, das pesquisas que privilegiam o domínio pedagógico no sentido de que fala Chevallard, isto é, pesquisas que enfatizam mais os vértices professor e aluno e/ou as relações estabelecidas entre eles, excluindo o que para este autor se situa no centro do sistema didático, isto é os saberes, ou mais precisamente a problemática dos saberes. É nesse sentido que este autor fala de “reducionismo pedagógico” ou “redução pedagógica do didático”.

assumir a centralidade dos conteúdos escolares nas análises desses processos. Esse tipo de enfoque já estava presente, por exemplo, na teoria crítica-social dos conteúdos, ocupando, inclusive, posição predominante no campo pedagógico brasileiro, na década de 80¹².

O elemento novo consiste no reconhecimento da necessidade de problematizar esses conteúdos escolares tanto quanto no que diz respeito ao seu grau de comprometimento com as questões políticas, ideológicas e culturais do seu tempo como quanto à sua natureza diferenciada em relação aos demais saberes que lhe servem de referência. É justamente nesta dupla dimensão configuradora — seletividade cultural e autonomia epistemológica — que reside a fertilidade teórico-metodológica dessas categorias.

Reconhecer essa especificidade da 'cultura escolar' não equivale, pois, a separar os 'sistemas de pensamento' subjacentes aos 'sistemas de ensino' (cf. Bourdieu, 1967) dos outros dispositivos cognitivos e simbólicos que estão em ação no campo social, mas leva a colocar ênfase na complexidade das relações entre escola e cultura e na impossibilidade de ver naquela o simples veículo ou reflexão de uma cultura posta como uma entidade una e indivisa. (Forquin, 1993, p.17/18)

O reconhecimento da dimensão seletiva tanto no plano cognitivo como no plano cultural desvela o envolvimento permanente da instituição escolar com o debate polêmico e atual acerca dos critérios que são ou devem ser considerados nesse processo seletivo dos conteúdos escolares. Nesse enfoque, predominam os embates entre as perspectivas relativistas (cultural e/ou epistemológica) e as perspectivas que podem assumir diferentes graus e modalidades de universalismo.

Por outro lado, a aposta na especificidade da prática educativa pressupõe a crítica ao relativismo radical, pois o contrário significaria negar as marcas identitárias da territorialidade do campo pedagógico. Nessa abordagem, as justificações da escolha devem se apoiar em argumentos de diferentes ordens, inclusive e sobretudo aquelas que se baseiam nas considerações de cunho axiológico, normativo e formativo dos conteúdos cognitivos a serem ensinados:

12 Para os adeptos dessa corrente, os chamados "conteudistas", a defesa desses interesses passava pelo resgate dos conteúdos escolares, que, segundo eles, foram fortemente minimizados pelos escolanovistas, ao privilegiarem as metodologias nas suas propostas pedagógicas. A escola tem como função específica transmitir conteúdos comuns a todos, independentemente das diferenças sociais e/ou culturais. A força transformadora da escola se situava na sua própria especificidade: era através do domínio de um saber sistematizado de qualidade, transmitido pela escola, que as crianças das classes populares poderiam estar melhores preparadas para combater as injustiças sociais que lhe eram impostas e reverter a situação desfavorável em que viviam.

"Ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida aos seus próprios olhos" (id, p.9).

De fato, a questão da justificação se encontra no centro do debate sobre a seleção dos conteúdos escolares. Justificativas — tanto "de oportunidade" como as "fundamentais", como diferencia Forquin (id., p.144-145) — estão necessariamente presentes no momento de legitimar o que deve ser esquecido e o que deve ser lembrado no processo de produção e transmissão da cultura escolar. A primeira modalidade de justificativa engloba os argumentos construídos em torno da questão dos possíveis — "não se pode ensinar tudo, é necessário fazer escolhas, variáveis, segundo os contextos, os recursos disponíveis, as necessidades sociais, as demandas dos usuários, as tradições culturais e pedagógicas." (Forquin, id., p.144). Já a segunda modalidade, mais problemática de ser assumida, diz respeito à questão dos valores. Valores, esses, tanto de ordem epistemológica como de ordem política e ética. "E o que dizer de um ensino que transmitisse deliberadamente conhecimentos errôneos, teorias falsas, hábitos nefastos, preocupações triviais?" (id.)

Nesse sentido, defender a necessidade de trabalhar na pauta da complementaridade, tal como significada nesta pesquisa, equivale a buscar uma solução "concordatária" (id., p.156) para a problemática dos saberes escolares, na qual os terrenos da Sociologia e da Epistemologia não podem ser redutíveis um ao outro. Validade epistemológica e validade política dos saberes não se excluem e devem ser apreendidas como faces de uma mesma moeda.

Se pensarmos em termos de especificidade da cultura escolar, não podemos evitar essa discussão. Como afirma Forquin (id., p.145), "o ensino é inseparável da idéia de um valor inerente à coisa ensinada, e que beneficia, de algum modo, por efeito de contaminação ou de assimilação, aquele a quem o ensino se dirige". E é esta "idéia de um valor" de cunho cultural e epistemológico que está na base dos critérios da seleção e organização dos conteúdos escolares. Nem todos os saberes são ensináveis, seja do ponto de vista ético-cultural e político, seja do ponto de vista epistemológico.

No entanto, assumir essa afirmativa não resolve o problema; ao contrário, redimensiona a discussão, situando-a em um debate ainda mais amplo, que envolve a crítica ao pensamento racional na sua globalidade. Trata-se de ir além da crítica do conceito de razão, de ciência predominante até então e das suas

relações com o poder e discutir a sua pertinência no mundo atual. Tem sentido apostar ainda em patamares e/ou modalidades de racionalidade como elementos indispensáveis para dar inteligibilidade ao mundo em que vivemos? Esta pesquisa só se justifica se a resposta à pergunta for positiva.

Explicitar e denunciar as relações estreitas entre conhecimento, poder e ideologia não invalida a pertinência, nem a necessidade de reflexão sobre o papel desempenhado pela racionalidade e/ou pelo pensamento teórico no processo de ensino-aprendizagem. Não devemos confundir a crítica ao dogmatismo das ciências com a crítica a toda e qualquer forma de objetividade e racionalidade. Tal posição nos leva a apostar que a problemática do conhecimento vai além da questão política e sociológica, abrangendo igualmente o território da Epistemologia.

Os autores anteriormente citados possuem em comum a perspectiva da necessidade da construção de uma pauta de racionalidade e a busca, através dela, de uma solução concordatária. No entanto, é possível delinear algumas diferenças entre as linhas de pesquisa desenvolvidas por esses autores, cujo esclarecimento é indispensável para uma melhor compreensão do recorte aqui privilegiado.

A diferença mais marcante pode ser percebida a partir das falas de dois interlocutores representativos para os estudiosos dos saberes escolares, que ajudam tanto a identificar algumas das possibilidades de linhas de investigação presentes no campo educacional sobre essa temática como a situar-me em relação às mesmas.

Meu ponto de partida é, aliás, bastante diferente do de Chevallard, o que talvez explique em parte as divergências. Ele é um matemático preocupado com a didática das matemáticas, eu sou um literário, ou melhor, um gramático e trabalho há quinze anos não sobre a didática das minhas disciplinas, mas sobre **as suas histórias**: existe entre nós pois, uma dupla diferença. (Chervel, 1990b) (grifo meu)

(...) uma outra [no caso, a sua] orientação de pesquisa consiste em reconhecer a especificidade do projeto de construção didática dos saberes, a sua heterogeneidade a priori em relação as práticas acadêmicas dos saberes, a sua irredutibilidade imediata às gênese sócio-históricas correspondentes.¹³ (Chevallard, 1991, p.48)

13 As traduções dos autores franceses cujas obras não foram ainda editadas no Brasil foram objeto, a cada citação, de uma tradução livre pessoal. O leitor poderá encontrar no final deste trabalho, em anexo, o texto original correspondente.

As linhas de investigação desenvolvidas por Chervel e por Chevallard podem ser vistas como indicadoras de dois dos possíveis caminhos trilhados pelos agentes do campo da Didática e do Currículo e que se sobressaem no campo educacional a partir da década de 80¹⁴.

Como expressam bem as palavras do próprio Chervel, apesar de reconhecerem a tensão entre a pluralidade de razões que estão em jogo, os dois autores falam de campo teóricos distintos e se posicionam, de forma diferenciada, em relação a um dos pólos das tensões presentes na própria configuração do saber escolar.

Enquanto na fala de Chervel o ponto de vista privilegiado é o do historiador ou do sociólogo do currículo, na fala de Chevallard, é o do didata preocupado em compreender a dinâmica interna do processo de ensino-aprendizagem de uma disciplina específica. Essa diferença é importante no momento de explicitar e reforçar o *locus* da discussão.

Os programas de pesquisa que se inserem no contexto da história das disciplinas escolares (Chervel, 1990a) ou da história social do currículo: (Popecwitz, 1987, Kleibard, 1992, Goodson, 1995), elegendo um ou mais desses autores como interlocutores privilegiados, caminham preferencialmente na direção dada pelo viés sociológico e/ou histórico. Eles têm como preocupação central a compreensão desse processo através da análise diacrônica e contextualizada das matérias, dos currículos ou disciplinas escolares. Trata-se de compreender a especificidade dos saberes escolares a partir de sua articulação com os processos históricos mais amplos nos quais os mesmos se inserem. É possível afirmar que tais pesquisas tendem a privilegiar a seletividade cultural como fio condutor para a compreensão do processo de produção dos saberes específicos.

Pertencem a essa linha de pesquisa os estudos históricos e sociológicos sobre as formas assumidas por uma disciplina desde a sua emergência, as transformações ocorridas ao longo da sua evolução até os dias atuais, bem como as análises dos fatores internos e externos relacionados com o processo de mudanças ocorridos no interior do currículo de uma disciplina específica.

14 Em termos de Brasil, essas contribuições começam a ser incorporadas a partir da década de 90.

Nessa perspectiva, mais dos que os saberes escolares propriamente ditos, as categorias de análise centrais são os conceitos de currículo (Goodson) e de disciplina (Chervel). O primeiro é essencialmente percebido como uma fabricação social e o segundo, como uma configuração cultural *suis generis* do contexto escolar.

Goodson defende a articulação entre as análises sociológicas, históricas e etnográficas (as histórias de vida dos professores) para a compreensão da construção do currículo tanto formal como real. Chervel¹⁵, por sua vez, propõe um quadro teórico no qual a escola é concebida como uma instância criadora de conteúdos culturais que circulam nas diferentes disciplinas¹⁶. Mais do que a autonomia epistemológica dos saberes escolares, essa linha de pesquisa abre perspectivas para se pensar o grau de autonomia da própria instituição escolar.

Importa ressaltar as contribuições oriundas da linha sócio-histórica de investigação, destacando dois pontos importantes a serem considerados na análise a que me proponho.

O primeiro ponto corresponde à necessidade de pensar os saberes históricos escolares que circulam hoje nas escolas brasileiras como um momento determinado da trajetória histórica de construção de uma disciplina escolar específica. Nesse sentido, se, por um lado, o viés histórico não ocupa um lugar central na minha análise como referencial teórico, por outro, oferece, todavia, elementos de reflexão importantes para a compreensão da relação que se estabelece entre os diferentes saberes em foco em um determinado contexto histórico. Interpelar as origens da disciplina História é situar essa relação no movimento de um processo de espessura temporal maior, que permite perceber a complexidade dos laços estabelecidos entre a história acadêmica e a história escolar.

15 Este autor francês, estudioso do campo da língua francesa, pesquisa, há mais de quinze anos, a história da gramática. Chervel, ao resgatar a trajetória de construção do conceito disciplina, procura demonstrar que o significado que lhe é atribuído atualmente só começa a se configurar na França a partir da segunda metade do século XIX, consolidando-se realmente a partir da segunda guerra mundial.

16 A carga explicativa desse conceito reside no fato de traduzir a possibilidade de pensar os conteúdos escolares como criações *suis generis* da escola. Ao falar em sentido “forte” e “fraco” do termo disciplina, Chervel aposta na permanência, mesmo esmaecida, deste sentido forte — disciplina associada à “formação dos espíritos” — e deposita na possibilidade de resgatá-lo em toda a sua força a especificidade dessa criação cultural. Nesta perspectiva, esses conteúdos possuem uma autonomia tão grande que a análise das eventuais relações que os mesmos possam estabelecer com outros saberes fora da escola, no seu processo de produção, é minimizada.

O segundo ponto consiste no fato das contribuições dessas linhas de pesquisa oferecerem elementos para a reflexão sobre a dimensão seletiva dos saberes escolares, permitindo apreendê-los também como uma fabricação social. A escolha da temática da Identidade para abordar a dimensão epistemológica do saber histórico escolar retoma necessariamente essa discussão.

As implicações pedagógicas da incorporação de categorias e temáticas oriundas de outras áreas, em especial a Sociologia e a Antropologia, sem dúvida trouxeram um novo sopro para esse debate, como mostram as pesquisas que trilham as pistas abertas pelas contribuições das teorias críticas¹⁷ e, mais recentemente, as teorias pós-críticas.

Todavia, se as discussões e análises que procuram desvelar o grau de imbricação das questões educativas com os contextos político, econômico e sócio-cultural trouxeram uma irrecusável contribuição, não são suficientes para dar conta das questões suscitadas pela introdução da perspectiva cultural no debate educativo.

Torna-se, pois, também necessária a aproximação com as pesquisas que trilham o segundo caminho, expresso na fala de Chevallard. Elas se caracterizam por centrarem suas análises na dimensão cognitiva, lançando também mão principalmente da “razão pedagógica”, ou melhor, da “razão didática”¹⁸ — vista como um processo permanente de articulação entre diferentes razões.

Dito de outra forma, o que realmente diferencia as duas perspectivas de análise é menos o foco da reflexão do que o *locus* da discussão. De fato, ambas consideram a especificidade do objeto investigado, as tensões que lhes são inerentes e a necessidade de buscar soluções que considerem essas características. No entanto, enquanto a primeira tem como ponto de partida o olhar de fora, em particular o da Sociologia e o da História, a segunda parte de um olhar de dentro do campo da Didática, permitindo, no meu entender, apreender o processo de construção dos saberes escolares em sua complexidade, tanto do ponto de vista

17 Refiro-me em especial à “nova sociologia da educação” britânica e às “teorias da reprodução” na França.

18 De acordo com a perspectiva assumida nesta pesquisa, torna-se mais coerente falar em “razão didática”, para sublinhar tanto o locus privilegiado, como a interlocução privilegiada com Chevallard. Para esse autor, o domínio do pedagógico enfatiza mais os vértices professor e aluno e/ou as relações estabelecidas entre eles, excluindo o que se situaria no centro do sistema didático, isto é, os saberes, ou mais precisamente a problemática dos saberes. É nesse sentido que este autor fala de “reducionismo pedagógico” ou “redução pedagógica do didático”.

sócio-histórico como epistemológico. Foi isso que me levou a privilegiar o segundo caminho no recorte aqui apresentado.

3.2.

A reflexão epistemológica na teoria da transposição Didática: o olhar privilegiado.

Não nos damos os meios de apreciar o papel dos saberes e de seu ensino na estruturação das nossas sociedades (...) quando ficamos fascinados pela *forma* “escola” e esquecemos rapidamente a *substância* que ela encerra; quero dizer os próprios saberes.ⁱⁱ (Chevallard, 1991. p 214)

Entre os pesquisadores que trilham as pistas abertas pelo segundo caminho, destaca-se Yves Chevallard¹⁹, cujas contribuições merecem ser analisadas com mais profundidade, tendo em vista as repercussões, no meio acadêmico francês, da publicação da sua obra — *La Transposition Didactique, du savoir savant au*

19 Yves Chevallard, matemático, publicou em 1985 o livro "La transposition didactique — du savoir savant au savoir enseigné," que teve um grande impacto no meio educacional da época. Partindo da tese do sociólogo francês Michel Verret (Le temps des études publicada em 2 volumes pela Librairie Honoré Champion em 1975), Chevallard, em última análise, explicita a passagem do saber acadêmico ao saber ensinado, processo que ele denomina de "transposição didática". Estudando a noção de distância, o autor demonstra como esse saber ensinado nas escolas francesas, no nível correspondente à sétima série do atual ensino fundamental brasileiro, possui apenas longínquas relações com o conceito de distância, tal como surgido no campo das matemáticas universitárias. Chevallard coordena atualmente o grupo de pesquisa do núcleo de formação disciplinar na área de matemática do IUFM de Aix-Marseille e tem se dedicado nestes últimos dez anos ao aprofundamento de algumas posições e aspectos do seu pensamento (ver bibliografia) que já estavam presentes na Teoria da Transposição Didática, formulada no início dos anos 80. Entre estes aspectos, destacam-se a consolidação do campo da didática como campo científico, tendo como base a abordagem antropológica e a reelaboração de alguns conceitos-chaves, como por exemplo o conceito de saber, central na sua teoria. Para esta pesquisa, basear-me-ei principalmente nas reflexões do autor em torno da construção inicial dos conceitos de transposição didática e noosfera no seio do campo da didática, já presentes na sua obra de 1991. Apesar de reconhecer a distância temporal de quase vinte anos e a presença no seu texto das marcas do contexto de produção, defendo que as principais idéias discutidas por este autor mantêm atualidade e pertinência necessárias para se pensar o campo da didática e das didáticas disciplinares. Ao longo deste capítulo, farei referência a alguns aspectos que apontam a evolução do seu pensamento no sentido de aperfeiçoar, aprofundar suas reflexões iniciais.

savoir enseigné, nos meados do ano 80)²⁰ —, que, apesar de inserir-se no campo da Didática das Matemáticas, tornou-se referência para pensar a questão do ensino de outras disciplinas.

A tese central defendida por Chevallard nesse livro consiste na afirmação de que, na ecologia²¹ geral dos saberes, instaurada na sociedade contemporânea, o saber acadêmico, para se tornar apto a ser ensinado, passa obrigatoriamente por um processo de transformação imposta pelos imperativos políticos e didáticos. É nessa perspectiva que são repensados e/ou elaborados conceitos como “transposição didática”²² e “noosfera”²³, para explicar os mecanismos desse processo obrigatório de transformação ou transposição.

O termo transposição foi objeto de críticas na medida em que, para alguns autores, não traduziria bem a idéia de transformação²⁴ que com ele se pretende expressar. No entanto, como afirma Chevallard (1997), esse é um termo central na sua reflexão, cuja substituição enfraqueceria o quadro teórico mais amplo no qual ele se insere. Concordando com o autor, argumento que esse termo tem, pelo

20 A segunda edição do livro deste autor, de 1991, é na realidade uma coletânea de textos escritos e publicados em contextos e momentos distintos. Já na primeira edição de 1985, esta característica estava presente. Ela continha as notas preparatórias de um curso de Didática das Matemáticas, redigidas em 1980, correspondendo aos oito primeiros capítulos do livro, e tinha como introdução o texto adaptado e intitulado *Por que a transposição didática?*, redigido em 1982, na ocasião do Seminário de Didática e de Pedagogia das Matemáticas da Universidade de Grenoble. Na segunda edição, manteve-se esta estrutura e acrescentou-se mais duas partes. O primeiro acréscimo consistiu em um estudo de caso — Um exemplo de análise da transposição didática — tendo como subtítulo A noção de distância, de cunho monográfico, redigido e publicado na revista *Recherches en Didactique des Mathématiques*, em 1982. O segundo acréscimo trata-se do posfácio à segunda edição, redigido em 1990 e publicado em 1991, consistindo em uma análise sobre a extensão e o impacto da teoria do autor nos meios acadêmico e escolar.

21 Ler este termo na perspectiva da corrente antropológica, cujos estudos procuram explicar a dinâmica dos sistemas sociais a partir da forma de adaptação ao meio ambiente. No caso, o sistema de saberes e a sua organização nas diferentes esferas ou níveis de problemáticas, como desenvolverei mais adiante.

22 Quanto à autoria deste conceito cabe frisar que o próprio Chevallard faz referência à tese de Michel Verret, na qual o autor cunha esta expressão para designar a transformação obrigatória sofrida pelos saberes para que eles se tornem ensináveis. Como afirma Perrenoud (1998) “Chevallard, contrairement à ceux qui le citent — a toujours restitué à Verret la première conceptualisation de la transposition et en a respecté l’inspiration sociologue initiale, qui est descriptive et explicative”. Ainda segundo Perrenoud (1998), Chevallard vai trazer esta discussão para o campo da didática, enquanto Verret se situava em uma perspectiva histórica e antropológica mais ampla. Esta limitação ao campo da didática escolar fez emergir alguns conceitos como, por exemplo, o de *savoir savant* e “noosfera”, que assumem na década de 80 um lugar central na análise de Chevallard, contrariamente ao que ocorre na reflexão de Verret, que se interessou por todos os saberes transmissíveis, extrapolando a forma escolar. Cumpre observar, no entanto, que a evolução do pensamento de Chevallard vai no sentido de extrapolar igualmente a forma escolar na reflexão didática.

23 Chevallard chama de noosfera a instância responsável pelo trabalho de transposição externa. Esse conceito será objeto de reflexão na segunda parte deste estudo.

24 Alguns autores optam por outros termos como, por exemplo, “mediação” (Lopes, 1997b, 1999:208) ou “recomposição” (Tutiaux-Guillon: 1993).

menos, dois méritos que não devem, de forma alguma, ser minimizados. O primeiro diz respeito ao fato de pressupor, logo de saída, uma dinâmica específica da vida dos saberes na sociedade atual, que extrapola largamente as instituições de produção dos mesmos, incluindo outras esferas de problemáticas — entre elas o espaço transpositor — vitais para a sua ecologia. O segundo, desdobramento do primeiro, permite repensar e questionar a natureza e função dos saberes envolvidos nos diferentes níveis de problemática. Chevallard insiste que o termo transposição deve ser apreendido no sentido de reconstrução, recriação de saberes, ações necessárias quando ocorre mudança de *habitats* ou esferas de problematização, isto é, quando os saberes mudam, são transpostos de um tipo de instituição de saber a outro.

Daí que se fala, em didática, há quase vinte anos, de *transpor* um saber, no sentido quase musical do termo — ‘fazer passar (uma forma musical) para um outro tom sem alterá-lo’²⁵ e não no sentido de “transferir” ou de “transmitir”. O termo transposição designa, assim, não uma prática toda constituída, e garante, dessa forma, um *grande problema*, indefinidamente aberto: *como “fazer passar” em um outro “tom institucional” sem alterar?* Ou, pelo menos, *sem alterar em demasia*, controlando as alterações necessariamente impressas?ⁱⁱⁱ (Chevallard, 1997a) (grifos do autor)

Já logo na introdução de seu livro, Chevallard (1991, p.15) sublinha que a fertilidade teórica do conceito de transposição didática não se limita em ser apenas um instrumento de inteligibilidade, mas se quer também um instrumento de ruptura; ruptura, essa, necessária para que a Didática possa se constituir em seu próprio campo.

No plano teórico, ao remeter a discussão para a noção de recriação a partir da transformação de um tipo de saber em outro, Chevallard justifica a necessidade da introdução, no campo da Didática, de uma reflexão epistemológica que leve em conta não apenas a pluralidade de saberes, mas principalmente as diferentes problemáticas com as quais eles se relacionam. No plano metodológico, esse conceito permite ao didata tomar distância, interrogar as evidências, desfamiliarizar-se da proximidade enganadora entre os saberes, possibilitando o exercício de uma constante vigilância epistemológica, indispensável no campo das

25 No dicionário Petit Robert: “transposition: fait transposer un morceau de musique (ou un fragment) en modifiant la hauteur des degrés de la gamme d’après laquelle il est composé. Art de transposer. Morceau transposé = arrangement. Transposition pour baryton d’un lied pour ténor.”

Ciências Sociais, onde a “separação entre opinião comum e discurso científico é mais indecisa do que em outros campos” (Bourdieu, 1968).²⁶

Cumprir frisar que reconhecer a potencialidade das reflexões desenvolvidas na teoria da transposição didática está longe de ser um consenso entre os agentes do campo pedagógico. Ao contrário, esse reconhecimento reflete, antes de tudo, uma tomada de posição em relação às lutas de representação que se travam no seio do mesmo. De fato, as polêmicas geradas pela emergência desses conceitos devem ser compreendidas, em um primeiro momento, no contexto das disputas que emergem no processo de construção e consolidação do campo da Didática das Matemáticas na França.

Como argumenta Chevallard, quase dez anos depois, no posfácio publicado na segunda edição de seu livro em 1991, se essas lutas apareceram como sendo entre os defensores de uma Didática de cunho mais geral e os representantes das didáticas específicas, na realidade, elas encobriam uma discussão de fundo, onde o que estava em jogo era a legitimidade epistemológica e científica do próprio território da Didática, como explicitarei mais adiante.

No entanto, para além das questões suscitadas pelas lutas de representação internas, o enfrentamento com algumas das críticas dirigidas a essa teoria²⁷ não deve ser evitado. Muitas vezes, essas críticas serviram para elucidar, esclarecer melhor os próprios conceitos, como fez o próprio autor no posfácio da edição de 1991 e em seus escritos posteriores (1995, 1997a, 1997b, 1997c, 2000).²⁸ Reconhecer os limites da contribuição de uma teoria não significa ignorar, banalizar ou descartar as perspectivas que ela abre, como muitas vezes ocorre dentro da academia.²⁹

26 A discussão de Chevallard traduz igualmente a sua preocupação em discutir o papel da Didática e do didata na formação dos professores. Ele demarca claramente o campo do didata como pesquisador que, através do exercício da dúvida sistemática, marca a condição da ruptura epistemológica, é capaz de se “distanciar das evidências e da transparência do universo de ensino que ele vive como professor (ou pelo menos como aluno que ele já foi)” (p.43)

27 Como afirma o próprio autor, tanto na introdução (redigida em 1982) como no posfácio (redigido em 1991), essas críticas vêm de diferentes direções e posições. Elas serão abordadas ao longo da minha argumentação.

28 Em particular no que se refere à própria noção de saber e ao lugar atribuído ao saber acadêmico.

29 No que diz respeito ao campo disciplinar, privilegiado nesta pesquisa, defendendo que os limites da teoria deste autor, apontados pelos didatas da área de História, não devem ser vistos como uma negação da sua potencialidade explicativa.

O impacto causado pela teoria da transposição didática nos meios acadêmicos educacionais³⁰ é em si um indício da fertilidade das questões por ela suscitadas. A partir dos anos 80, essa teoria se torna, no campo da Didática, um eixo de reflexão em torno do qual diferentes autores procuram dialogar com e/ou contra, introduzindo, muitas vezes, novos conceitos, como “imperialismo didático” (Forquin: 1993), “mediação didática” (Lopes: 1994, 1997b), “recomposição didática” (Tutiaux-Guillon et alii: 1993), “transposição pragmática” (Perrenoud, 1986, 1998), “integração e transformação didática” (Garcia, 1998); ou ainda os de “práticas sociais de referência” (Martinand, 1986) e “disciplina” (Chervel, 1993), que comungam entre si os questionamentos suscitados pelo enfoque da epistemologia escolar³¹, procurando entender a relação que o saber escolar estabelece (ou não) com seus saberes de referência.

Sua contribuição teórica³² para pensar a problemática dos saberes escolares na perspectiva interna do campo da Didática, mais especificamente da Didática da História, torna-se ainda mais fecunda quando inserida em um quadro de reflexão mais amplo.

Nesse sentido, três outros aspectos de ordem mais geral, presentes no pensamento desse autor, justificam também a minha escolha: 1) ele oferece um contraponto às atuais tendências no campo pedagógico, que privilegiam o papel dos atores sociais em detrimento das estruturas — essas, se não determinam, limitam o campo das possibilidades de intervenção dos mesmos; 2) propicia entrar no debate que se estabelece no interior do campo da Didática, apostando na necessidade de legitimá-lo no contexto das Ciências Sociais como campo de reflexão e produção de conhecimento sobre um objeto específico — o sistema didático — e 3) por fim, permite estabelecer um diálogo com as contribuições de outros campos teóricos, mencionados anteriormente, para pensar a problemática dos saberes escolares.

30 A revisão da literatura nacional do campo da Didática e do Currículo mostrou que este impacto extrapolou o campo educacional francês.

31 A epistemologia escolar se preocupa com a problemática da construção dos saberes que circulam na escola, a partir do reconhecimento da especificidade de suas condições de produção e transmissão. Neste sentido, é possível afirmar que ela pressupõe a assunção de uma Epistemologia plural, aberta ao reconhecimento da diversidade de formas de racionalidade e de validade do conhecimento.

32 Esta contribuição será retomada, desenvolvida e discutida com mais profundidade, à luz dos dados empíricos, nos próximos capítulos.

O primeiro aspecto nos remete à tensão que permeia diferentes áreas das Ciências Sociais quando se trata de discutir os papéis atribuídos às estruturas e aos atores, sujeitos ou agentes na explicação e compreensão das ações sociais. Esse debate de cunho epistemológico e político pode ser explicitado pelo confronto entre os dois paradigmas —Estruturalismo x Fenomenologia (em geral percebido como a oposição entre objetivismo e subjetivismo, respectivamente) — que, até época recente, canalizaram as disputas pela hegemonia nas diferentes Ciências Sociais. Quando Chevallard afirma que

Toda ciência deve assumir como sua condição primeira, de se querer ciência de um objeto, de um objeto real, existindo de uma experiência independente do olhar que o transformará em objeto de conhecimento. Posição materialista mínima. Do mesmo movimento, é preciso, supor nesse objeto um **determinismo** próprio (...)iv (id., p.12)

posiciona-se claramente ao lado dos defensores de uma perspectiva mais estruturalista e materialista³³. Sua argumentação deve ser entendida dentro das linhas mais gerais desse paradigma. Ao falar de sistema didático, sistema de ensino ou sistema de saberes, esse autor atribui importância significativa às estruturas e instituições sociais no sentido de compreender o funcionamento das práticas pedagógicas e a sociedade como um todo.

Argumentando sobre sua compreensão de ciência para o campo educacional, esse autor deixa transparecer **contra** que tipo de visão, nesse campo, pretende dialogar:

33 Uma leitura atenta do Chevallard didata, logo cientista social, permite uma aproximação de seu pensamento com o “construtivismo-estruturalista” de Bourdieu, que, inclusive, faz parte de sua bibliografia (Le sens pratique, 1980, e Le métier du sociologue, 1973). Para Bourdieu, os dois momentos, objetivista e subjetivista, devem estar relacionados de forma dialética, e não dicotômica. Esta concepção toma como dado inicial a existência de estruturas sociais, “quer dizer os sistema de relações objetivas que condicionam do exterior as práticas, as representações dos indivíduos para levar em consideração, em um segundo tempo, a realidade própria e os efeitos específicos do seu vivido subjetivo. Por estruturalismo ou estruturalista, quero dizer que existe no próprio mundo social, e não somente nos sistemas simbólicos, linguagem, mito, etc estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, que são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações. Por construtivismo, quero dizer que existe, de um lado, uma gênese social de uma parte dos esquemas de percepção, de pensamento e de ação que são constitutivos do que chamamos habitus, e de outro, das estruturas sociais e em particular do que chamo de campos e de grupos, e particularmente do que se costuma chamar de classes sociais.” (Bourdieu, 1990, p.199). Na perspectiva de Chevallard, a dimensão construtivista pode ser apreendida na sua discussão sobre a transposição interna, bem como sobre a natureza do savoir savant.

(..) Ora, tudo isso (...) não é tão óbvio quando se trata desse objeto que se pretende tão particular, que é o **sistema didático** ou, mais amplamente, o sistema de ensino. Ao contrário de dotá-lo espontaneamente de um determinismo específico que caberia então elucidar, nós lhe atribuímos ordinariamente apenas uma vontade frouxa, submetida ao nosso livre arbítrio de sujeitos desejosos. E naquilo que porventura nos resista, nós queremos ver somente a má vontade de alguns maus sujeitos (os professores, dramaticamente conformistas, a administração incorrigivelmente burocrática, os governos sucessivos, o Ministro, etc).^v (id., p.12)

Importa sublinhar que é tendo como base esse comprometimento epistemológico com o construtivismo-estruturalista que Chevallard afirma a cientificidade do campo da Didática.³⁴ Para esse autor, o objetivismo³⁵ é uma atitude necessária, capaz de permitir a análise da realidade com a intenção de compreendê-la, isto é, de permitir fazer ciência. Chevallard defende a existência de uma ordem didática³⁶ com suas regras e dinâmicas próprias, cuja devida visibilidade ainda cabe ao pesquisador da área propiciar.

Seu ato de fé [falando da didática das matemáticas], a partir do qual a perspectiva de seus esforços se ordena, é que existe um objeto pré-existente aos nossos olhos e dotado de uma necessidade, de um determinismo próprios, logo, um objeto conhecível, no sentido da atividade científica ...^{vi} (id., p.14)

É sobre esse objeto, designado como "objeto tecno-cultural" que, segundo Chevallard, (1991, p.14)³⁷ faz-se necessário explicar os mecanismos de

34 Esta preocupação em afirmar a cientificidade da Didática, procurando definir seu objeto, seus conceitos e regimes de verdade e tendo como base os diferentes níveis de problematização que envolvem esta ciência específica, continua presente e central nos seus escritos mais atuais (cf. Chevallard, 1998, 2000a, 2000b)

35 Ler-se "processo de objetivação". Retomarei esta discussão no segundo capítulo — Epistemologia e Linguagem —, quando será abordada a objetividade na História.

36 Expressões como "ordem" e "determinismo", utilizadas por este autor, deixam, no meu entender, transparecer as marcas da "linguagem social" do campo das Matemáticas, ao qual também pertence Chevallard. Considero que muito da ambigüidade passível de ser detectada em seu pensamento pode ser explicada pelo fato de parecer operar em dois regimes de cientificidade. Com efeito, ao longo da sua argumentação, é possível perceber, de um lado, o Chevallard matemático, que tende a aproximar-se da racionalidade instrumental, de outro, o Chevallard didático, que deixa transparecer em diferentes passagens sua afinidade com as perspectivas mais subjetivistas, de uma racionalidade reflexiva e crítica. No entanto, defendo que essa ambigüidade não minimiza a potencialidade teórica da contribuição do autor para pensar o campo da Didática. Interessar-se pelo viés estruturalista do seu pensamento permite reequilibrar este campo no sentido de manter a tensão necessária e fértil sem, no entanto, negar a pertinência e necessidade de articulá-lo com as contribuições das correntes que problematizam o processo de objetivação no seio das Ciências Sociais. (cf capítulo 2 da primeira parte)

37 Esta terminologia deixa entrever um aspecto da dimensão construtivista do seu pensamento, já mencionada anteriormente. Chevallard caracteriza este objeto tecno-cultural, o sistema didático, como uma construção histórica, e, no que diz respeito a alguns de seus traços, de uma história relativamente recente, dos últimos três séculos. O conceito de "obra", desenvolvido por Chevallard em escritos mais recentes, reforça esta dimensão do seu pensamento.

funcionamento, as especificidades, as relações estabelecidas com o mundo exterior.

Para esse autor, o sistema didático³⁸ é formado por três elementos — professor, saber e aluno — que interagem a partir de mecanismos que lhes são próprios, por ele denominado de "funcionamento didático". Para que o sistema didático funcione, é preciso que os três elementos que o integram satisfaçam algumas condições que lhes são impostas pelo próprio sistema didático. Chevallard centra seu olhar no elemento saber.³⁹

Ao assumir como diferentes as natureza do *savoirs savants*⁴⁰, do “saber a ser ensinado”⁴¹ e do “saber ensinado”⁴², os conceitos de transposição didática e de noosfera trazem à tona uma tensão permanente e inerente ao funcionamento e reprodução do sistema didático. Como afirma Veiga Neto, a reprodução do sistema, em um sentido amplo:

(...) é justamente o processo pelo qual todo e qualquer campo social mantém estável suas condições de funcionamento e suas interações internas e externas. (Veiga Neto, 1992, p.100.)

Segundo Chevallard, para que um determinado saber possa ser ensinado, torna-se necessário estabelecer um distanciamento em relação aos demais saberes

38 “Concretamente, os sistemas didáticos são formações que aparecem cada ano no mês de setembro: em volta de um saber (designado ordinariamente por programa), um contrato didático que se sela e que o toma como a chave de um projeto compartilhado de ensino e aprendizagem e que reúne professor e alunos em um mesmo lugar”. (Chevallard, 1991, p23) Os escritos mais recentes de Chevallard deixam transparecer que este conceito se ampliou de forma a englobar as demais situações didáticas que não ocorrem dentro do espaço escolar. (1997 b)

39 Esta noção é crucial para a compreensão do pensamento de Chevallard. Para este autor, no momento da elaboração da teoria da transposição didática, este termo tem um sentido bastante preciso, diferenciando-se de outras noções, como conhecimento, práticas, comportamentos, valores, etc. Cumpre, no entanto, observar, desde já, que esta noção permaneceu central nas reflexões posteriores de Chevallard sobre a identidade do campo da Didática, como mostram seus escritos mais recentes. A partir de uma perspectiva antropológica e articulada às noções de "praxeologia" (1996, 1997) e "obra" (1997), elaboradas por Chevallard para dar conta da complexidade que o envolve, o conceito de saber permanece central no pensamento deste autor.

40 Esta expressão tem sido traduzida para o português de diferentes maneiras: “saber sábio”, “saber erudito”, “saber científico”, “saber acadêmico”. Nesta pesquisa, optei por esta última versão. Cumpre, contudo, sublinhar que, neste caso, o adjetivo acadêmico não corresponde às disciplinas acadêmicas ou universitárias. Utilizo a expressão “saber acadêmico” para fazer referência aos saberes produzidos em um certo lugar e em certas condições, no espaço da Academia, que tem como limite mais ou menos preciso a “comunidade científica”. No caso desta pesquisa, trata-se da comunidade de historiadores, que legitima estes saberes, conferindo-lhes exatidão. Para um maior esclarecimento, ver a quarta parte desta tese, na qual discuto esta instância da problemática do saber na História.

41 O saber que é reconstruído no nível da noosfera. Encontra-se, de maneira geral, nas propostas curriculares e nos livros didáticos.

42 O saber que circula no momento da transposição interna, no “texto de saber” do professor.

que lhe servem de referência, em especial ao saber acadêmico. No entanto, na lógica interna do funcionamento do sistema didático, esse distanciamento diferencial tende a ser negado em nome da busca da legitimidade do saber escolar.

Para uma melhor compreensão disso, cumpre observar o funcionamento do sistema didático escolar, tanto na sua lógica interna como na sua relação com o exterior, na medida em que esse é, segundo o próprio autor, um sistema aberto, inserido em um contexto histórico preciso.

A lógica interna do sistema didático se caracterizaria a partir da tensão estabelecida entre a necessidade de transformação/adequação do saber acadêmico em saber ensinado e o mito, alimentado de maneira constante pelo sistema de ensino — através da negação da transposição didática — da ficção de identidade ou da conformidade aceitável entre esses dois saberes. Como ponto de fuga dessa tensão, o saber ensinado tende a ser visto como um saber atemporal, resultado de um processo de naturalização, incorporado — de uma maneira geral — pelo corpo docente, que faz com que a “consciência didática do professor”⁴³ se feche para o mundo. Para Chevallard,

A consciência didática é fechada porque o sistema didático é aberto. O fechamento da consciência didática responde subjetivamente à autonomia relativa do sistema didático, ela é a **forma vivida da condição de possibilidade do ensino**.^{vii} (Chevallard, 1991, p.16)(grifo meu)⁴⁴

Nessa perspectiva, para os atores envolvidos,

O saber que a transposição didática produz será, assim, um saber exilado das suas origens e cortado de sua produção histórica na esfera do saber acadêmico; legitimando-se como saber ensinado pelo fato de não ser de nenhum tempo, nem de nenhum lugar, e de não se legitimar pelo recurso da autoridade de um produtor, seja ele qual for.^{viii} (Chevallard, 1991, p.17)

43 No sentido de os professores, vistos como agentes sociais, não refletirem sistematicamente sobre a natureza desses saberes. Como afirma Bourdieu, (1965, in apud Accadio, Corcuff 1986, p.184): “os sujeitos [no caso professores] não detêm toda a significação dos seus comportamentos como dado imediato da consciência e seus comportamentos encerram sempre mais significados do que eles sabem ou não querem saber.”

44 Interessante contrapor esta “autonomia relativa” do sistema didático, defendida por Chevallard, com a tese da “autonomia relativa” da prática docente, elaborada pelas linhas de pesquisa que se centram sobre a formação dos professores, fundamentando-se no paradigma interacionista-subjetivista. Esta contraposição reforça a necessidade de pensar estas abordagens de forma tensional, e não dicotômica. O adjetivo “relativo” indica os limites de cada um dos paradigmas privilegiados em cada uma dessas duas abordagens.

É, pois, tendo como base o processo de naturalização do saber ou saberes, que lhe confere a evidência incontestável das coisas naturais, que a “instituição escolar estende a sua jurisdição de fundadora de valores à administradora da ordem didática”.^{ix} (id., p.17)

Em princípio, o saber ensinado vive bem fechado em si mesmo, protegido pelo "fechamento da consciência didática", como sublinha Chevallard, ao explicar a dinâmica interna do sistema didático. Ele reconhece, inclusive (id., p.23), que o funcionamento didático tem uma grande capacidade criativa, o que justifica que, até um certo ponto, esse sistema seja capaz de satisfazer internamente as suas próprias necessidades.⁴⁵

No entanto, a sobrevivência do sistema didático não depende apenas de sua adequação ao funcionamento interno, mas igualmente de sua compatibilidade com o mundo exterior no qual ele se insere. Os saberes escolares, com o tempo, "envelhecem" tanto do ponto de vista biológico como moral. No primeiro caso, esses se distanciam do saber acadêmico que lhes servem de referência, extrapolando os limites do tolerado e do necessário, tornando-se defasados em relação ao progresso da pesquisa em seu campo e/ou algumas de suas temáticas deixam de ser interessantes à luz de aquisições novas ou de mudanças nas problemáticas do campo científico. O envelhecimento moral, por sua vez, traduziria a incompatibilidade dos saberes escolares em atender as demandas da sociedade em geral. Ao processo de envelhecimento dos saberes se acrescentaria o que se chama a crise de ensino de uma determinada disciplina, na qual os saberes não passam mais, os alunos não se interessam, apresentam dificuldades de aprendizagem, etc. Em resumo, deflagra-se uma verdadeira incompatibilidade entre o sistema didático/de ensino e a sociedade mais ampla.⁴⁶

A compatibilidade entre um e outro só se faz possível considerando-se diferentes e múltiplos planos. No plano do saber, pressupõe atender a duas condições: o saber ensinado deve ser visto pelos especialistas do campo científico

45 Interessante observar aqui uma possível aproximação entre as análises de Chevallard e de Chervel. Ao reconhecer essa capacidade criativa ao sistema de ensino, Chevallard, não se aproximaria do conceito de disciplina desenvolvido por Chervel ? Essa questão permite pensar que esses dois conceitos centrais em cada um dos respectivos programas de pesquisa - transposição didática e disciplina - podem ser pensados de forma articulada . Com efeito, ao longo da trajetória de construção de uma determinada disciplina, ocorreriam momentos nos quais o processo de transposição se apresenta de forma mais premente e visível.

46 Retomarei esta discussão na segunda e terceira parte deste estudo, no caso específico do ensino de História.

com o qual se articula como suficientemente próximo do saber acadêmico, isto é, dos saberes por eles produzidos, enquanto que, pela sociedade geral, em particular as famílias dos alunos, suficientemente longe do saber do senso comum⁴⁷.

Compatibilizar, conciliar significa responder às exigências que acompanham e justificam o projeto social, cuja atualização⁴⁸ é também de responsabilidade do sistema didático. Para restabelecer a compatibilidade — vital para o sistema —, um fluxo de saber acadêmico, produzido e legitimado pela comunidade científica correspondente, impõe-se. E é nesse momento que o trabalho da noosfera se intensifica, tornando mais visível o movimento de transposição didática. Essa compreensão permite evitar certos abusos e banalizações do conceito. Tomada como processo ou “conjunto de modificações globais e locais visando a restabelecer a compatibilidade entre o sistema de ensino e o seu meio, entre a sociedade e a escola”^x (Chevallard, id., p.27), a transposição didática opera em diferentes instâncias, cujos interesses muitas vezes são contraditórios.⁴⁹

É, portanto, com base no quadro teórico acima descrito que se deve compreender as reflexões desse autor sobre a prática docente no processo de transposição. Para Chevallard — preocupado em entender o papel desempenhado pelas estruturas nas práticas sociais —, a possibilidade de intervenção dos professores no processo é limitada, condicionada pelos mecanismos que já foram engendrados do exterior, em circunstância anterior e independente de sua atuação. No momento em que o professor entra em ação — fase que Chevallard chama de transposição interna — todo um trabalho de transposição externa, com suas múltiplas engrenagens, já se colocou em marcha, há algum tempo, no seio da noosfera. E é justamente pelo movimento de fechamento do seu campo de consciência, como mencionado anteriormente, que “se torna possível para o professor manter a ficção de transparência vivida e agida do funcionamento didático (isto é, o que ele percebe) e de sua capacidade de assumir a pilotagem a

47 Percebido, neste nível, no sentido tradicional e polêmico, como conhecimento pouco sistemático e com fins práticos em oposição aos saberes acadêmicos.

48 Deve ser entendido no sentido utilizado por Bourdieu, de passar da potencialidade ao ato, do virtual ao efetivo.

49 O pólo estruturalista da perspectiva adotada por Chevallard oferece pistas para se pensar o movimento da transposição didática como estratégia de manutenção das devidas distâncias que ratificam os mecanismos de reprodução social. No entanto, considerando igualmente o pólo construtivista — ainda que não seja o pólo mais forte na sua análise — que incorpora a subjetividade dos atores envolvidos, esta reprodução, abrindo a possibilidade para pensar também em resistências e mudanças, não pode ser percebida de forma mecânica.

partir das únicas variáveis de comando de que ele dispõe, em particular o jogo sobre o texto do saber."^{xi} (id., p.19)

Ao insistir na pertinência de elucidar o sistema didático, Chevallard leva em conta, inicialmente, a existência de estruturas sociais, isto é, o sistema de relações objetivas que condicionam do exterior as práticas e as representações dos indivíduos, para, em seguida, considerar a realidade e os efeitos específicos de suas experiências subjetivas. Torna-se, pois, indispensável entender esse autor no contexto teórico mais amplo. Chevallard está mais interessado em pensar os mecanismos que explicam o funcionamento do sistema didático — e que garantem sua perpetuação e reprodução nas sociedades modernas — do que pensar nas estratégias de transformação de autoria dos diferentes agentes que atuam nesse sistema. No entanto, isto não implica, necessariamente, a negação da existência e pertinência dessas estratégias. Ao contrário, como afirmam Corcuff e Accardo (1986, p.15):

Desenvolver um conhecimento científico das estruturas é dar aos indivíduos um meio suplementar de agir sobre as estruturas, pelas estruturas, logo, de serem menos agidos por ela, é, pois, se constituir ainda mais como sujeitos, mais conscientes, mais responsáveis, mais libertos. Não foi negando arbitrariamente a força da gravidade que se conseguiu vencê-la e conquistar o espaço.

À luz da argumentação acima, torna-se possível uma outra leitura, diferente das que aparecem na maioria das críticas, em relação ao papel reservado por Chevallard aos professores, no processo de transposição. Ao invés de negar a capacidade interventora dos professores na construção do saber escolar, o autor oferece subsídios importantes para se pensar os limites dessa intervenção. Entender os mecanismos do funcionamento didático é, pois, fundamental para tornar mais potente o campo de intervenção dos atores sociais⁵⁰.

Compreendida a dinâmica do sistema didático — expressa pela tensão entre as necessidades de adequação interna e de compatibilidade externa do saber escolar e a negação (ou não-consciência) dessas necessidades pelos atores, em especial o professor que se apegava ao mito da conformidade, a fim de assegurar sua autonomia — é possível ampliar a abordagem do processo de transposição didática.

50 Para uma visão mais aprofundada sobre o papel do professor na perspectiva desse autor, ver texto *Familière et problématique, la figure du professeur* (1997c.)

Ao desconstruir o mito da intervenção autônoma e irrestrita dos atores sociais, esse processo proposto por Chevallard introduz a suspeita sobre a aparente harmonia do funcionamento da instituição de ensino, permitindo pensar como e por quem são satisfeitas as necessidades responsáveis pela própria existência do sistema. Através do conceito de transposição didática, o saber torna-se uma problemática em torno da qual é passível formular questões sobre, por exemplo, origem, filiação e legitimidade dos saberes escolares. O que implica o reconhecimento de sua inserção em um contexto histórico preciso e a possibilidade de desenvolver sua análise a partir do diálogo com as razões sociológicas, políticas e culturais.

Refletir sobre o processo de construção dos conteúdos de ensino pela via da epistemologia escolar, a partir da tese defendida por Chevallard, significa, pois, interpretar a transposição didática não como um mal necessário ou um defeito a ser suplantado, mas, sim, como um movimento específico do funcionamento didático, cuja dinâmica precisa ser compreendida e explicada. Sob essa hipótese, o estudo da transposição didática supõe a “análise das condições e dos quadros de referência nos quais ela se opera”^{xii} (id., p.48).

Em um momento de “transição paradigmática” (Santos, 1989), torna-se importante repensar conexões possíveis entre as contribuições vindas de horizonte teóricos diversos e contraditórios que, apesar de terem perdido sua posição hegemônica no seio das Ciências Sociais, ainda oferecem instrumentais de inteligibilidade que não devem ser negligenciados.

Nesse sentido, trazer para o diálogo um simpatizante de uma das vertentes estruturalistas não significa ignorar as críticas pertinentes⁵¹ a tal vertente, nem as contribuições das correntes epistemológicas que privilegiam a dimensão subjetiva do conhecimento. Ao contrário, trata-se de um esforço para reequilibrar a reflexão no campo educacional, em especial no da Didática, que, na última década, tende a

51 Como, por exemplo, aquelas direcionadas a algumas correntes estruturalistas que, em nome da necessidade de buscar as estruturas objetivistas do real, acabaram negando por completo o papel ativo dos sujeitos transformando-os em marionetes das estruturas. Cumpre observar que ainda que o construtivismo-estruturalista de Bourdieu não esteja entre estas vertentes, também não está isento de críticas (ver Corcuff, 1995). A ênfase nas estruturas objetivas teria levado Bourdieu e sua equipe de pesquisadores a negligenciar o peso das interações face a face nos processos de construção da realidade social. Segundo Corcuff, na perspectiva de Bourdieu, as interações desempenhariam um papel mais passivo do que ativo na formação do mundo social. Percebe-se que o foco da crítica aqui se traduz menos pela negação da tensão do que pelo peso atribuído a cada um dos seus pólos para explicar o princípio das ações sociais e históricas. Esta questão continua atual e bastante polêmica, extrapolando amplamente os limites desta pesquisa.

minimizar, no meu entender⁵², o papel também desempenhado pelas estruturas na compreensão da natureza e funcionamento das práticas pedagógicas. Esse esforço parece-me mais necessário quando somos obrigados a reconhecer que — independente das crises paradigmáticas e/ou das novas linhas de pesquisa, surgidas a partir da década de 90 e centradas no papel do professor e ou do aluno — esse campo é marcado pelo viés do voluntarismo, que tende a imobilizar a reflexão de cunho científico no seu interior. Como insiste Chevallard, referindo-se ao sistema de ensino:

Pois devemos constatar, [o sistema e ensino] permanece a terra de eleição de todos os voluntarismos, do qual ele seja talvez o último refúgio. Hoje mais do que ontem, ele deve levar o peso das expectativas, dos fantasmas, das exigências de toda uma sociedade para quem a educação é o último carregador de sonhos, a quem gostaríamos de poder pedir tudo.^{xiii} (id., p.13)

O segundo aspecto — a afirmação da cientificidade do campo da Didática — pode ser tomado como desdobramento do primeiro e, ao mesmo tempo, de forma independente, na medida em que incorpora outro nível de questionamento. Com efeito, é tendo como ponto de partida as bases epistemológicas explicitadas anteriormente, que Chevallard vai argumentar a favor da construção do campo da Didática como campo de pesquisa científica.⁵³ No entanto, não basta o reconhecimento do seu posicionamento na tensão entre o paradigma das estruturas e o paradigma dos atores para compreender sua argumentação no que diz respeito à legitimação do campo da Didática no concerto das ciências.

52 Refiro-me, sem generalizar, às pesquisas que centram sobre a temática da formação dos professores e que, por caminhos diversos, comungam da importância atribuída ao professor pela viabilização e concretização das práticas pedagógicas. Sem desmerecer as importantes contribuições dessas linhas de pesquisa, em particular aquelas que operam com as categorias de “saber docente” e “professor reflexivo”, chamo a atenção para que, no combate justificado da perspectiva da racionalidade técnica na formação dos professores, elas tendem a enfatizar, com raras exceções (em especial ver a tese de doutorado de Ana Maria Monteiro — Ensino de História: entre saberes e práticas), a subjetividade dos atores sociais envolvidos na prática pedagógica, atribuindo-lhes um poder de intervenção e criatividade que tende a minimizar ou negar condições objetivas na qual essa prática ocorre. O movimento de valorização deste profissional, que está no cerne destas pesquisas, corre o risco de fazer com que o feitiço vire contra o feitiçeiro: à supercapacitação do professor corresponderia uma super-responsabilização dos mesmos não apenas pelos sucessos, mas principalmente pelos fracassos das tentativas de inovação do campo, como, por exemplo, é muito comum no caso das reformas curriculares, obliterando possíveis outras pistas e reflexões para se pensar as mudanças e persistências no campo curricular.

53 Entendida como uma prática reflexiva e crítica e também uma prática social, isto é como “forma de produzir sentido sobre os eventos do mundo” (Spink & Menegon, 1997, p.63).

Na medida em que, a partir das últimas décadas, as próprias noções de ciência e de razão estão sendo questionadas, não é suficiente se posicionar em relação a um ou outro paradigma hegemônico. Trata-se de tomar posição em relação a uma crise mais ampla, que questiona a própria noção de paradigma, inscrita na pauta da racionalidade científica, ainda que de forma crítica. Torna-se necessário enfrentar outros desafios que emergem na tensão, cada vez mais visível, entre universalismo e relativismo no território da Epistemologia.

É possível afirmar que, se por um lado, o pensamento de Chevallard se posiciona claramente contra as perspectivas defensoras de um niilismo epistemológico, de outro, suas reflexões também não podem ser reduzidas às perspectivas de uma Epistemologia tradicional, como procurarei demonstrar ao abordar o terceiro e último aspecto.

Dessa forma, a reflexão epistemológica proposta por Chevallard tem, em comum com o primeiro aspecto do seu pensamento anteriormente ressaltado, o mérito de direcionar a reflexão para o pólo que tende a estar mais enfraquecido nas discussões internas do campo.

Em um momento de crise paradigmática, a Epistemologia tem tido sua existência questionada não apenas no campo da Didática e/ou do Currículo, mas no seu próprio terreno de reflexão e argumentação. A crítica à hegemonia da razão iluminista, considerada até época recente como única e legítima fonte de inteligibilidade do mundo, confunde-se com a crítica à própria pertinência do campo epistemológico *tout court*.

As implicações pedagógicas da incorporação desse tipo de crítica levam alguns representantes do campo educacional, em especial no campo do Currículo, adeptos do pós-estruturalismos e/ou pós-modernismos, a negar a dimensão epistemológica e supervalorizar as dimensões política e cultural na compreensão das práticas curriculares.

Os significados são função de posições específicas de poder e promovem posições particulares de poder. Não é necessário, nessa perspectiva, fazer intervir **qualquer efeito epistemológico** do poder sobre o significado. Efeitos de sentido não são verdadeiros ou falsos; eles são mais mundanamente, mais profanamente, ‘apenas’ efeitos de verdade. ‘As lutas por significado não se resolvem no terreno da Epistemologia, mas no terreno do político, no terreno das relações de poder. (Silva, 1997b, p.11)(grifo meu)

Tendo como *locus* de discussão o campo pedagógico, torna-se difícil sustentar esse tipo de afirmação. Como já foi discutida anteriormente, nesse campo, a questão dos valores é intrínseca à seleção dos conteúdos escolares e, entre esses valores, não é possível descartar o valor de verdade que se formula também no terreno da Epistemologia. A verdade e validade de um saber se, por um lado, não são mais vistas como definitivas e absolutas, por outro, continuam a ter sua pertinência baseada em regimes de verdades construídos e legitimados também no seio da comunidade científica produtora dos saberes acadêmicos, que servem, entre outros, de referência para os saberes escolares.

O fato de admitir que o currículo não apenas reproduz, mas também, e principalmente, produz significados não autoriza pensar como excludentes questões de ordem epistemológica, política e/ou cultural. Dependendo da concepção de Epistemologia privilegiada, essas diferentes ordens aparecem imbricadas, sem, necessariamente, confundirem-se ou reduzirem-se umas às outras.

Concordando com Lopes (1998), quando afirma que “um dos obstáculos a ser superado na compreensão do conhecimento escolar é a idéia de que os processos de seleção da cultura que farão parte da escola **não** são **exclusivamente** ou **mesmo prioritariamente** epistemológicos” (grifos meus), a superação desse obstáculo não significa anular por completo essa dimensão. Ao contrário, torna-se um desafio para o campo pedagógico procurar compreender como as questões de ordem epistemológica se manifestam no processo de seleção dos saberes escolares, uma vez redimensionadas e articuladas com outras, de dimensões diversas, incorporadas através do debate.

Esta pesquisa, trilhando as pistas abertas por Chevallard, situa-se entre as correntes de pensamento que preferem repensar a concepção de Epistemologia do que negar a especificidade do seu território e potencial para o desenvolvimento da argumentação sobre a problemática dos saberes escolares.

Um dos aspectos férteis da teoria da transposição didática consiste na forma — se não exclusiva, bastante original do autor — de introduzir a reflexão epistemológica como elemento configurador desse campo. Nessa sua perspectiva, a dimensão epistemológica oferece elementos para se pensar a natureza e legitimidade tanto dos saberes escolares como do próprio campo da Didática. Nunca é demais sublinhar que a argumentação sobre a problemática dos saberes

escolares está inserida em uma discussão mais ampla, referente à construção do campo da Didática como campo de pesquisa científica. Assim, a dimensão epistemológica está presente em dois níveis de reflexão, que, apesar de estreitamente relacionados e interdependentes, não podem ser confundidos.

O amadurecimento do pensamento de Chevallard, no decorrer do diálogo com e contra as críticas que lhe foram dirigidas, ao longo dos quase dez anos que separam o primeiro (1982) e último (1991) escrito sobre a transposição didática, que compõe a segunda edição de seu livro, fica bastante evidente quando abordamos mais de perto esses dois níveis de reflexão presentes na sua teoria.⁵⁴

De fato, é no posfácio que Chevallard ataca de frente a questão para onde convergiram de forma **insistente**, mas não voluntária, segundo ele próprio, as diferentes críticas e reações suscitadas pelo conceito de transposição didática. A questão se traduziria na demarcação problemática entre o que ele denomina de “gênero semelhante e diferença específica” (id., p.200) — segundo o autor, o problema epistemológico de fundo que o conceito coloca para o campo da Didática, e que, no entanto, teria sido mal formulado pelos seus críticos.

Para Chevallard, a querela entre as didáticas particulares (disciplinares) e uma pretensa didática geral, que marcou o campo nas últimas décadas,⁵⁵ ao invés de contribuir para avançar no problema epistemológico suscitado, só fez desviar a reflexão de seu bom caminho. A argumentação, por parte de alguns agentes do campo, de que a didática se interessa pelo que é específico dos conteúdos, foi, segundo Chevallard, mal compreendida e deturpada a favor uma epistemologia protecionista. Como questiona o autor: “Estudar o que é específico do conhecimento seria fazer uso somente de instrumentos “específicos” desse conhecimento preciso?”^{xiv} (id., p.202)

Ao se responder afirmativamente a essa questão, cria-se um impasse para justificar e legitimar a própria especificidade. Como definir o específico, sem articular com algo comum? Específico em relação a que território epistemológico? Como reconhecer e legitimar a diferença específica, se não nos abrimos ao gênero semelhante? Para esse autor, o reconhecimento de uma didática geral, capaz de

54 Os trabalhos mais recentes deste autor tendem a privilegiar o primeiro nível de problematização mencionado, a construção e consolidação do campo da didática, centrando sua análise no aprofundamento da abordagem antropológica.

55 No Brasil, a década de 80 também foi marcada por este debate. Ver em especial o texto de Candau (1987) Tem sentido hoje falar de uma Didática Geral?

articular as diferentes didáticas particulares não é suficiente para responder à questão, na medida em que ela, propriamente, não possui a legitimidade epistemológica que tal empreendimento exige.

Como bem sublinha Chevallard, o adjetivo geral, utilizado igualmente para outros campos disciplinares (História geral, Física geral, Química geral, Matemática geral), “revela, na verdade, uma astúcia do processo de transposição didática do qual elas [as didáticas gerais] emergem, episodicamente, como um dos produtos”^{xv} (id., p.203). Nesse sentido, a didática geral, longe de ser um saber historicamente legitimado no campo das Ciências, capaz de legitimar as didáticas disciplinares, é, ela própria, um artefato epistemológico submetido aos constrangimentos do ensino. Para o autor em questão, essas disciplinas gerais seriam:

(...) saberes sem objeto. Saberes sem produtores imediatos, corpos feito de peças juntadas, frutos de um vasto trabalho transpositivo, ao qual elas devem esse lustro típico de objetos longamente tratados, essas ‘generalidades’ se vêm denunciadas pela composição heteróclita de seu conteúdo, e sua única unidade decorre da intenção didática da qual elas procedem.^{xvi} (id., p.204)

A emergência do conceito de transposição tornou evidente essa questão epistemológica de fundo, isto é, a ausência ou a falta de visibilidade de um conjunto mais vasto e historicamente legitimado de saberes, onde pudessem se legitimar a Didática específica e/ou geral. A falta de um espaço comum, capaz de hospedar os interessados, dificultou e, até mesmo, impediu o próprio debate em torno desse conceito.

De acordo com o desenvolvimento do raciocínio do autor, a primeira questão que deve ser colocada em relação ao conceito de transposição diz respeito à identificação do conjunto mais vasto de saberes a que estão articuladas as disciplinas de Didática específica e/ou geral (primeiro nível de reflexão epistemológica). Em seguida, mas no mesmo movimento, coloca-se a necessidade de identificação dos saberes escolares mobilizados nas diferentes disciplinas escolares, cujo ensino é o objeto das didáticas específicas (segundo nível de reflexão epistemológica mencionado mais acima).

Chevallard responde a isso percorrendo uma trajetória intelectual bastante original. Traça um caminho que vai das didáticas específicas ao terreno da

Antropologia⁵⁶, ao longo do qual vai estabelecendo filiações e distanciamentos, construindo sua concepção de Epistemologia e de Didática. Ele inicia seu percurso admitindo a hipótese de que as didáticas específicas estariam inseridas no campo da Antropologia, o que leva, então, à colocação de outra pergunta: qual o objeto das didáticas?⁵⁷. Chevallard descarta rapidamente a possibilidade de que a resposta venha a ser: a cultura vista como algo pronto, acabado, cumulativo. Para ele, a resposta tem que ser **inventada**, isto é, construída historicamente. Fica claro, nesse momento, um dos aspectos contundentes da dimensão construtivista do seu pensamento.

No que diz respeito às didáticas, um objeto semelhante⁵⁸ não existe na cultura. São as didáticas precisamente que, com muito trabalho, criaram esse objeto, contra todas as refutações culturais — e isto já é uma maneira de subverter a cultura.^{xvii} (id., p.206)⁵⁹

56 Chevallard define Antropologia como sendo “o estudo do Homem”. Interessante observar que este autor, mesmo reconhecendo que esta definição é obsoleta e ultrapassada, parte do pressuposto da idéia de Homem — no singular, com forte coloração universalista —, prefere argumentar a seu favor, na medida em que esta definição permite, por outro lado, situar o contexto histórico da emergência das didáticas específicas, consideradas como “um produto tardio e antes de tudo isolado da empresa antropológica.” (id. p.205). Para ele, a Didática das Matemáticas traz, fortemente, as marcas desta filiação historicamente construída. A trajetória de construção deste campo tem como ponto de partida os pressupostos da modernidade e da razão iluminista. A preocupação do autor em sublinhar esta filiação pode ser apreendida como uma tentativa de explicitar o quadro de referência, no qual os significados são culturalmente atribuídos e cuja compreensão é condição indispensável até para poder transformá-los. Cumpre observar ainda que esta perspectiva antropológica fez escola no campo da Didática das Matemáticas na França, como explicitam as temáticas dos últimos colóquios neste campo.

57 Esta filiação da Didática à Antropologia continua sendo explorada e aprofundada pela equipe de pesquisa coordenada por este autor. Neste processo, emergiram conceitos mais atuais como os de “praxeologia” e de “obra”, que ajudam a compreender melhor esta filiação.

58 Faz referência à antropologia religiosa e à antropologia política, cujos objetos são, segundo Chevallard, mais fáceis de serem enunciados. Tratar-se-ia para a primeira, do “religioso” no sentido do fenômeno da religiosidade (extrapolando as religiões) e, para o segundo, “o político”, que igualmente vai além dos “sistemas políticos”. Chevallard, em escritos mais recentes (1997, 1998, 2000), define a Didática como a ciência do didático, este último estando relacionado com a temática do estudo. Uma situação didática é uma situação de estudo. Cumpre sublinhar, no entanto, que estudo para este autor se distancia do significado atribuído pelo senso comum, que o associa à escola. Estudar um objeto é, segundo este autor, “ao menos marcar em relação a esse objeto uma maior atenção do que se faz usualmente. É, de uma certa forma, se centrar sobre este objeto para estudá-lo” (1997c). Percebe-se o alargamento do campo didático para fora dos muros da escola. A situação didática escolar é uma forma de estudo entre outras.

59 Cumpre observar que no decurso de sua argumentação, este autor vai desvelando algumas concepções que servem de pano de fundo para a sua discussão central. Como, por exemplo, nesta passagem, o conceito de cultura. Este conceito tende a se aproximar mais das perspectivas sócio-antropológicas do que das perspectivas tradicionais: como rede de significados, quadro de referência no qual e a partir do qual são produzidas as representações e práticas. Esta observação me parece necessária na medida em que este conceito, como vimos, é central na problemática dos saberes.

É nessa perspectiva que Chevallard identifica como o objeto das didáticas o que ele nomeia de o didático, tomado como “uma dimensão da realidade antropológica que a atravessa de parte à parte”^{xviii} (id., p.206). É pois, no seio de uma Antropologia Didática (entendida como do fenômeno didático) que as didáticas específicas instalam e produzem sua rede de inteligibilidade.

O autor identifica, em primeiro lugar, o campo da "Antropologia do conhecimento ou cognitiva". Numa perspectiva filosófica, o conhecimento é definido como sendo a própria existência de relações pessoais e/ou institucionais com os objetos. Assim, encontrando-se em “todos os lugares do real antropológico. (...) Um objeto passa a existir para o sujeito: esse ‘tem conhecimento’ do dado objeto”^{xix} (id., p.207).⁶⁰

No entanto, não basta que haja conhecimento para que se configure o fenômeno didático. Para que isto ocorra, é preciso que o conhecimento seja o resultado de uma intenção — mais precisamente, uma intenção didática: “Há o didático quando um sujeito Y, **tem a intenção** de fazer nascer, ou de mudar, de uma certa maneira, a relação de um sujeito X com um objeto O (sendo obviamente possível que $Y=X$)”^{xx} (id., p.207, grifo meu)⁶¹.

Importa sublinhar que essa definição do didático amplia de forma substancial o território daquilo que a concepção tradicional denomina Didática geral e/ou específica, aproximando-se do olhar das perspectivas críticas. Assim como o conhecimento, o didático se aloja em todos lugares do real antropológico, extrapolando largamente os muros da instituição escolar e permitindo igualmente entrever que uma situação didática não se limita a criar ou a mudar intencionalmente uma relação apenas entre o objeto saber científico e o escolar, mas abarca outras formas de conhecimento⁶² (do cotidiano, do senso comum, das mídias), como valores e comportamentos, ideologias, etc. A existência da intenção didática permite identificar, no bojo da Antropologia Cognitiva, o campo da

60 Importa observar que esta definição está longe da perspectiva mais comumente utilizada no campo pedagógico (da Didática e do Currículo), na qual conhecimento é utilizado como sinônimo de saber. O fenômeno didático não tem nada a ver com a questão do conhecimento nesta perspectiva. Isto é, pode haver uma relação de conhecimento sem que se trate de um fenômeno didático na evolução do seu pensamento.

61 E nada nos impede de completar, tendo como referência o campo das Ciências Sociais, que $Y=O$. Em estudos mais recentes, Chevallard associa ao termo estudo esta intencionalidade.

62 Fora da perspectiva de Chevallard, que explicitarei mais adiante, utiliza-se igualmente o termo “saberes”: “saber do senso comum”, “saber do cotidiano,” etc

"Antropologia didática do conhecimento" ou simplesmente o da "Didática cognitiva" (id.).

Chevallard retoma a discussão do específico e do geral para dar continuidade à sua reflexão e responder à seguinte questão: O que permite, então afirmar a especificidade das didáticas disciplinares no Campo da Didática Cognitiva? Não basta afirmar que os objetos das Matemáticas e da História sejam diferentes. É preciso construir essa especificidade. E, para Chevallard, é justamente a noção de saber⁶³ que vai permiti-lo. Não é à toa que esse autor aposta no vértice-saber do triângulo didático, para construir e legitimar tanto sua teoria como a própria a cientificidade do campo da Didática.

A concepção de saber desse autor é bastante particular, e sua compreensão é fundamental para a apreensão de seu pensamento como um todo. Em primeiro lugar, pode-se definir saber como uma certa forma de organização de conhecimentos.⁶⁴ Para Chevallard, o termo saber faz referência a um conteúdo intelectual, incorporando, contudo, outras problemáticas que vão além da produção e da transmissão. Além disso, ao contrário de conceber os saberes como universais, impessoais, sem proprietários, sem traços de sua gênese, Chevallard

63 Limitar-me-ei, neste capítulo, a traçar em linhas gerais a concepção deste termo, tal como apreendido no momento inicial da elaboração de sua teoria, no início dos anos 80. Em estudos mais recentes, Chevallard utiliza cada vez mais os termos de obra e praxeologia, para discutir a noção de saber, tanto do ponto de vista de sua natureza historicamente construída (obra) como de sua estrutura (praxeologia). Como afirma o próprio autor (1997b), ao introduzir a noção de obra, "É de lá [referindo-se aos saberes] que partirei para introduzir uma noção mais geral, noção da qual eu senti necessidade no decurso destes últimos anos: a noção de obra" (...) eu quero sublinhar, todavia, que a palavra saber — termo que eu não recuso de forma alguma como veremos — pode ter criado um mal entendido infeliz, confortando a metáfora do conhecimento como substância, metáfora que se concretiza, em francês, através de diversas expressões recebidas, tal qual a famosa "transmissão de conhecimentos" e que foi suficiente para engendrar polêmicas didáticas, aos meus olhos sem objeto".

64 Para uma melhor compreensão de sua definição de saber no momento da elaboração da teoria da Transposição Didática torna-se necessário compará-la com algumas outras definições do termo usualmente utilizadas no campo educacional. Logo de saída, percebe-se que, para Chevallard, conhecimento e saber não são considerados sinônimos, como é o caso em estudos, por exemplo, baseados nas concepções de teóricos como Japiassu (1992), para quem "Saber é todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados e susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino" (Japiassu, 1992, p15) Incluem-se nesta definição os saber-fazer, saber técnico e as determinações de ordem propriamente intelectual. Por esta definição, Ciência é um saber ou um conhecimento, mas nem todo saber/conhecimento é científico. Entre as perspectivas que diferenciam saber e conhecimento, existem igualmente diferentes formulações que operam com diferentes critérios. Para alguns estudiosos, como Foucault, o termo conhecimento nomearia apenas "os saberes sistematizados, organizados com base em normas de verificação e coerência rigorosas. Trata-se tanto do conhecimento científico, quanto das disciplinas do campo das humanidades, dentro de uma esfera estritamente racional"(...). Neste caso, os saberes são independentes das ciências, sendo toda ciência um saber.(...) Para haver um saber [na concepção foucaultiana], basta a existência de uma prática discursiva.(Lopes, 1999, p.94).

introduz a dimensão histórica e a política como elemento inerente à própria noção de saber, afastando-se das perspectivas representacionais do conhecimento/saber e oferecendo a possibilidade de diálogo com as perspectivas construcionistas.

O saber é sempre algo suposto. Ele se apresenta a nós através de seus emblemas (sua denominação, etc) e nós o encontramos como presente in absentia, como uma potencialidade ou uma falta, quando nós queremos aprendê-lo.^{xxi} (id., p.209).

Essa concepção de saber tem implicações que incidem diretamente no debate em torno dos saberes escolares, indicando a possibilidade de aproximações e distanciamentos em relação às diferentes perspectivas teóricas presentes no campo da Didática e do Currículo. A sua existência — ter ou não ter saber — ou a definição de algo como sendo ou não um saber nunca pode ser completa e definitivamente assegurada. O saber, assim entendido, é fonte de conflito e de disputa, verdadeiro objeto de desejo gerando uma dinâmica própria no bojo das sociedades modernas.⁶⁵

Essas características permitem identificar, no território da Antropologia, “um certo tipo de objetos”^{xxii} (id., p.210) que constituem o campo da Antropologia dos saberes ou Epistemologia. Por fim, é na interseção da Didática cognitiva com a Antropologia dos saberes ou Epistemologia que Chevallard situa o campo da Antropologia Didática dos Saberes ou simplesmente Didática.

No cruzamento da antropologia dos saberes e da antropologia didática do conhecimento, tem a antropologia didática dos saberes, cujo objeto é a manipulação de saberes com uma intenção didática, e em particular o ensino dos saberes. Aqui também encurtamos. Da mesma forma que falamos de didática do conhecimento (ou didática cognitiva) falamos, para resumir, **de didática dos saberes**. Essa é, pois, ao mesmo tempo uma divisão da antropologia dos saberes ou Epistemologia (no nosso sentido) e da didática cognitiva. É exatamente ela que eu nomearei a partir de agora — mais um atalho — didática, simplesmente.^{xxiii} (id., p.211)

65 Vê-se que Chevallard está longe de uma concepção tradicional de cultura ou conhecimento escolar. Torna-se possível perceber a incorporação da dimensão seletiva e política.

Assim como re-significa o termo saber, Chevallard faz com a noção de Epistemologia.⁶⁶ No decorrer de sua argumentação, o autor se contrapõe à Epistemologia, tal como tem sido concebida até época recente⁶⁷, deixando transparecer em algumas passagens, de maneira bastante contundente, sua posição crítica: “A epistemologia atual nos dá uma visão muito restrita da vida dos saberes na sociedade”^{xxiv} (id., p.210). E mais adiante:

Está muito claro agora que a epistemologia tal qual ela existe se dedicou com paixão até aqui ao estudo quase exclusivo da produção⁶⁸ de saberes e ao estudo de seus produtores, e que ela negligenciou a sua utilização e o seu ensino^{xxv} (id., p.211)

A idéia defendida por esse autor é que os saberes estão localizados em diferentes espaços (*habitats*) institucionais e, dessa forma, englobam ou estão relacionados a diferentes problemáticas: da utilização, do ensino, da produção e da transposição. Essa multilocalidade dos saberes imprime outra característica a esse tipo de objeto, que os distingue de outras formas de conhecimento. Nessa perspectiva, o que também define um saber é o fato de poder ser utilizado, ensinado e produzido, e, como acrescenta Chevallard, “transposto”.⁶⁹

66 Interessante observar que Chevallard, ao definir o campo da Epistemologia, não distingue saberes acadêmicos, a ensinar ou ensinados. Para ele, o campo da Antropologia dos saberes ou Epistemologia incorpora todos estes saberes. Dito de outra forma, ele articula a Epistemologia tradicional (mais voltada para a produção dos saberes acadêmicos ou científicos) com a epistemologia escolar em um mesmo espaço de reflexão. Neste movimento, Chevallard se distancia da concepção tradicional de Epistemologia

67 A definição do estatuto da Epistemologia nunca foi tarefa fácil, pois os domínios de investigação desta disciplina são muito flutuantes. Tradicionalmente, este termo é empregado como teoria do conhecimento ou filosofias das ciências, inserindo-se nos limites do discurso filosófico. Japiassu (1992) chama atenção para o fato do estatuto do discurso epistemológico ser duplo: o discurso sistemático que encontraria na filosofia seus princípios e na ciência seu objeto. Esta concepção submete ao exame histórico e crítico os fundamentos, os princípios, as hipóteses e os resultados das diferentes ciências. Em última instância, a Epistemologia se preocupa, tradicionalmente, com o critério de verdade utilizado por uma determinada ciência para afirmar o que é e o que não é verdadeiro, segundo as regras estipuladas no seio de seu próprio campo. Percebe-se como esta concepção está fortemente atrelada a um tipo de problemática do saber na concepção de Chevallard (o da produção científica). Compreende-se, assim, como os conceitos de razão, ciência e método ocupam lugares centrais nesta concepção de Epistemologia. A crítica da razão científica traz implicações diretas para a concepção e identidade do território epistemológico assim entendido, fazendo emergir a disputa entre os representantes do monoteísmo metodológico e os defensores da epistemologia da diferença.

68 Interessante pensar a noção de “produção de saberes” como empregada por Chevallard. É comum associarmos, no campo educacional, o termo produção ao de construção, numa perspectiva construtivista (o sujeito construtor, produtor dos seus próprios saberes). Chevallard, ao utilizar o termo produção, refere-se estritamente à produção de saberes científicos, que pressupõe um tipo de pesquisa específico.

69 Alguns de seus críticos, como, por exemplo, Develay (1992), completariam de forma pertinente: “aprendidos”. Retomarei esta discussão no primeiro capítulo da segunda parte.

Diferentes esferas, apesar de possuírem um certo grau de autonomia, estão estreitamente articuladas. A compreensão do ensino de um saber ou, como prefere o autor, “do trabalho didático em geral”, em muitos de seus aspectos não é “possível se ignorarmos as suas utilizações e produções”. Cumpre ainda sublinhar que se essa articulação assume uma forma hierarquizada não é em função de alguma característica intrínseca aos saberes, mas da forma que está historicamente construída. As duas citações abaixo explicitam essa posição do autor.

(...) as modalidades de presença social de um saber não se deixam nunca completamente dissociar e isso de qualquer ponto do qual são abordados: sobre esse aspecto, não tem um “olhar privilegiado”, nem um mundo fechado. **Do ponto de vista antropológico**, um saber aparece como uma totalidade, cujos diferentes momentos são igualmente vitais.^{xxvi} (id., 1991, p.212)(grifo meu)

[A formação do sistema de saberes] não se explica pelo que seriam as características intrínsecas dos saberes. Ela decorre da estrutura de produção, de utilização de ensino dos diferentes saberes, e também, claro, de toda a rede de transposição – as noosferas – sem a qual os saberes não poderiam viver.^{xxvii} (id., p.215)

A crítica à concepção da Epistemologia tradicional⁷⁰ não tem nada de inovador. É presença constante e muitas vezes central nos debates atuais de cunho filosófico acerca da crise da Razão Iluminista, ou ainda nas discussões na área das Ciências Sociais sobre o grau de cientificidade das mesmas.⁷¹ Também no campo educacional, pesquisadores como, por exemplo, Popkewitz (1992) e Lopes (1999), por caminhos diferenciados, têm trazido contribuições interessantes para se pensar a pertinência da argumentação epistemológica no debate sobre os conteúdos escolares. O primeiro insere-se nas linhas de pesquisas, já citadas, de viés sócio-histórico, que incorporaram algumas das questões centrais trazidas pela teoria pós-crítica do currículo.

Uso o conceito de epistemologia para me referir à forma como o conhecimento, no processo de escolarização, organiza as percepções, as formas de responder ao mundo e as concepções do eu. O “social” que qualifica “epistemologia” enfatiza a implicação relacional e social do conhecimento, em contraste com as preocupações filosóficas americanas com epistemologia como busca de asserções de conhecimentos universais sobre a natureza, as origens e os limites do conhecimento. (Popkewitz, 1992, p.173)

70 Para um aprofundamento da crítica da concepção da epistemologia tradicional, ver: Santos (1987, 1989), Japiassu (1992), e suas implicações para o campo pedagógico Lopes (1999).

71 Retornarei a esta discussão no âmbito da História.

Por sua vez, Lopes (1999), na perspectiva da teoria Crítica do Currículo, abre pistas para se pensar a natureza dos saberes escolares, tendo como base tanto a crítica à concepção de Epistemologia até época recente, hegemônica na academia, como igualmente às perspectivas sociológicas já mencionadas anteriormente.

(...) a concepção sociológica do currículo, não raramente, envereda por perspectivas relativistas e contribui para a visão de que todo o campo da epistemologia deve ser considerado como empirista, nos moldes do tecnicismo, ou como embasado em uma racionalidade limitada, tal qual o positivismo e o cartesianismo, sem admitir a possibilidade de uma epistemologia também problematizadora. (Lopes, 1999, p.18)

No entanto, a crítica à concepção de Epistemologia, elaborada por Chevallard de forma estreitamente articulada à sua noção de saber, difere pelo alvo buscado. Enquanto os estudos mencionados tendem a centrar suas críticas, em uma concepção de Razão, de Ciência, de Método, consolidada no século XIX, e responsável pelo estabelecimento e imposição das regras da produção do saber científico que passaram a ser consideradas como a única forma de inteligibilidade do mundo, Chevallard desloca o foco da discussão.

A originalidade de sua argumentação consiste no fato de escolher como alvo não as questões suscitadas pela esfera da produção do saber científico (objetividade, subjetividade, legitimidade, verdade, etc), mas sim a hegemonia dessa esfera para se pensar as questões de ordem epistemológica. Hegemonia, essa, cabe sublinhar, explicada por questões de ordem histórica e cultural:

Devemos ver, creio, o efeito de uma certa maneira que tem a cultura de tratar os saberes. Sua produção é destacada e valorizada. Sua utilização permanece opaca, ignorada. Seu ensino, mais visível culturalmente que a sua utilização, é, contudo diminuído, olhado como uma tarefa contingente, um mal necessário.^{xxviii} (Chevallard, 1991, p.212)⁷²

72 Interessante perceber nesta passagem que Chevallard não afirma, como parecem sugerir algumas críticas aos seus estudos, que o ensino é algo diminuído, uma tarefa contingente e um mal necessário, reforçando a negatividade do processo de transposição didática (Ver Moniot, 1993, p.25). Chevallard, ao contrário, contribui para denunciar esta postura legitimada pela cultura dominante.

Ao propor uma reavaliação dos lugares ocupados socialmente pelas diferentes problemáticas de saberes (produção, ensino, utilização e transposição) no mundo contemporâneo, esse autor entra no debate por outra porta. Ao contrário de restringir sua reflexão à problemática da produção das Ciências ou da Ciência, Chevallard centra sua reflexão na discussão sobre a problemática dos saberes em geral, reconhecendo a pertinência e necessidade, para a vida social, do enfrentamento com esses diferentes níveis de problematização.

Para o autor, a valorização, pela Epistemologia tradicional, da esfera da produção em detrimento das demais contribui para reforçar a hierarquização do saber científico. Nesse sentido, sua contribuição, ao se posicionar logo de saída “em um ponto onde a Epistemologia tradicional negligencia, isto é, no âmbito da antropologia didática dos saberes, a didática oferece um outro som, para o qual a teoria da transposição didática serve de amplificador.”^{xxix} (id., p.212)

Pelo exposto até então sobre o pensamento de Chevallard, percebe-se que os dois níveis de problematização de ordem epistemológica por ele enfocados — identidade epistemológica do campo da Didática propriamente dito e dos saberes escolares⁷³ — articulam-se e sustentam-se em torno do eixo dos saberes, tal como significado no seu quadro teórico. Trata-se, assim, de pensar menos em termos de mudanças do estatuto epistemológico do saber escolar do que em termos de mudança na abordagem do seu nível de problemática.⁷⁴ Chevallard centra sua análise em uma dessas problemáticas — a da transposição —, na medida em que a considera de vital importância para a dinâmica dos saberes no mundo que nos é contemporâneo.

Os processos de transposição — didáticos e em geral institucionais — são, imagina-se, a alavanca essencial da vida dos saberes, da sua disseminação e da sua funcionalidade adequada. E não seria nunca demais ressaltar a que ponto a manipulação de transposição dos saberes é uma condição *sine qua non* do funcionamento de nossas sociedades, cuja negligência — em proveito nomeadamente da pura produção de saber — pode ser criminal.^{xxx} (id. p.214)

73 De maneira geral, nas críticas dirigidas ao autor, estes dois níveis de problematização não são devidamente diferenciados, tampouco articulados. De fato, elas se limitam ao segundo nível de problematização, isto é, a problemática dos saberes escolares, centrando sua análise na definição *strictus sensus* do conceito de transposição didática, pela qual ela “designa a passagem do saber acadêmico ao saber ensinado”. (id., p.20)

74 Para este autor, a autonomia epistemológica dos saberes escolares estaria mais na natureza das problemáticas (produção, transposição, ensino) em que estão envolvidos do que na natureza de sua base epistemológica, capaz de lhes atribuir ou não legitimidade científica.

Essa citação permite apreender dois aspectos de seu pensamento que, no meu entender, não foram suficientemente trabalhados por seus leitores. Em primeiro lugar, o fato da transposição didática não englobar toda a problemática da transposição dos saberes.⁷⁵ A teoria dá conta de uma modalidade dessa transposição que envolve o que Chevallard denomina de "Instituições Didáticas", como é o caso da escola.⁷⁶

Em segundo, diz respeito à centralidade dos saberes na dinâmica social do mundo contemporâneo e a participação da escola, vista como “a forma moderna de aclimatização institucional” desses. Para Chevallard, a escola, como instituição social, participa dessa dinâmica como gestora, administradora das necessidades em saberes identificados, ou melhor, criados pela sociedade na qual ela se insere. Tal centralidade se explica, na medida em que cada vez mais as práticas sociais funcionam à base de saberes e que esses saberes — à exceção das instituições de produção — tendem a ser exógenos à instituição onde tais práticas ocorrem. A forma de aceder a esses saberes depende, no mundo moderno, do dispositivo de formação que as diferentes instituições que fazem uso do saber construíram no seu entorno. “Os saberes não são apenas susceptíveis de serem ensinados; eles se ensinam cada vez mais ...visto que a utilização social dos saberes passa pela sua tradução em objeto de ensino”^{xxxix} (Chevallard, 1991, p.213). As diferentes problemáticas dos saberes na sua reflexão, em especial a da esfera de transposição, se explicam como sendo uma característica do mundo moderno, no qual a utilização social dos saberes passa pela mediação de seu ensino. A problemática da transposição envolvendo instituições e seus agentes (a noosfera) emerge justamente para dar conta da necessidade de abastecer as instituições didáticas de saberes produzidos nas instituições de produção.

75 Para este autor, a transposição didática ocorre quando um saber é transposto com o objetivo de ser estudado. Percebe-se, como já mencionado anteriormente, que a noção de estudo assume no decorrer da década de 90 uma maior centralidade no seu pensamento, a ponto de definir o próprio campo da didática: “Há o didático à condição que haja estudo. Que haja um professor, importa pouco.” (Chevallard, 1997c)

76 Chevallard distingue “instituições de produção”, “instituições didáticas” “instituições de utilização” e “instituições de transposição” (noosferas). Uma das críticas dirigidas a Chevallard se situa no fato da escola não ser também considerada uma instituição de produção. No entanto, cabe frisar que depende do que estamos falando quando dizemos “produção”. Na perspectiva de Chevallard, o termo produção, já esclarecido anteriormente (cf. nota de pé de página), limita-se à produção dos saberes acadêmicos. Nesse sentido, ninguém discute o fato de a escola não ser um lugar de produção desse saber específico.

Nessa perspectiva, a tendência em negar a esfera da transposição didática ou esquecer os seus efeitos, no contexto da escola, pode ser visto como uma das estratégias utilizadas pelo sistema de ensino para garantir a reprodução dos mecanismos de reprodução engendrados no e pelo funcionamento didático escolar. Em contrapartida, dar visibilidade a essa esfera, problematizá-la, passa ser condição indispensável para desmascarar esses mesmos mecanismos, oferecendo a possibilidade de criar ou reforçar outros papéis passíveis de serem desempenhados pela escola.⁷⁷

A problemática da produção dos saberes não desaparece da sua reflexão, contudo, está recolocada de outro modo. Ao invés de se debruçar sobre a pertinência ou não das regras em jogo do saber científico, o autor questiona a dinâmica dos saberes que circulam em diferentes esferas que não são socialmente reconhecidas como *locus* de produção de saber e, portanto, não são consideradas *tout court*. Sua preocupação maior é desvelar essa dinâmica, na qual a esfera transpositora desempenha uma papel crucial. A citação abaixo traduz bem tal preocupação.

O que é a transposição dos saberes? Ou melhor: por que existe a transposição de saberes? A resposta é a priori simples: eu a explico em alguns pontos. Primeiro ponto: os saberes nascem e crescem em certos lugares determinados da sociedade (a produção de saberes é um negócio complexo que pressupõe uma ecologia particular). Segundo ponto: as necessidades sociais fazem com que esses saberes produzidos devam viver também em outros lugares da sociedade (a coisa é talvez mais complexa e mais obscura ainda: assim, quase cada objeto de uso cotidiano contém, hoje, de maneira invisível para o usuário, matemáticas cristalizadas, e uma porção ainda de outros saberes). Terceiro ponto: a fim de poder viver longe de seus lugares de produção, os saberes sofrem transformações que os adapta às ecologias locais correspondentes. (Assim os objetos matemáticos que manipulam o engenheiro, o economista ou o geógrafo devem passar a viver em associação com outros objetos que o matemático ignora e que culturalmente, pelo menos, aparecem próprios a esse domínio específico da prática social.)^{xxxiii} (Chevallard, s.d.)⁷⁸

⁷⁷ Cumpro observar que a discussão introduzida pela idéia de transposição é muito mais ampla e passível de desdobramentos fecundos. Chevallard é o primeiro a reconhecer que seu estudo dá conta de apenas um aspecto da problemática que ela coloca. “O esquema produzido na primeira edição desta obra, mantido sem mudanças nas páginas reproduzidas mais acima, não é sem dúvida o esquema mais geral da transposição didática dos saberes, ainda que restrita ao ensino geral.” (Chevallard, 1991, p.218) Ela extrapola a escola e não se limita apenas ao saber acadêmico. O fato de Chevallard enfatizar esta modalidade de transposição não autoriza engessá-la como única forma possível. Partindo de seu quadro teórico mais amplo, é possível pensar como outros saberes ou conhecimentos (do senso comum, da mídia, das práticas sociais de referência) sejam produzidos, utilizados, ensinados e transpostos.

⁷⁸ Texto obtido no site do IUFM (ver bibliografia). Pela bibliografia utilizada, ele foi elaborado a partir de 1995.

O terceiro e último aspecto que justifica minha interlocução com Chevallard refere-se à possibilidade oferecida por suas reflexões para se pensar de forma articulada as diferentes dimensões que configuram o campo da Didática, permitindo pensar os saberes escolares tanto como uma fabricação epistemológica como uma fabricação social.

Tendo em vista o recorte aqui privilegiado, torna-se fundamental sublinhar esse aspecto de seu pensamento. Se por um lado esse autor centra a sua análise nos fatores e condições que explicam a fabricação epistemológica dos saberes escolares, de outro, ele não impede o diálogo com as contribuições que enfatizam a apreensão desses como uma fabricação social. O que está em jogo é o grau de abertura do pensamento de Chevallard para as questões de ordem sócio-cultural e política, trazidas pelas perspectivas teóricas críticas e pós-críticas do currículo.

Argumento, baseada nos dois aspectos de seu pensamento acima explicitados, que esse grau de abertura não só existe como pode ser visto — em especial no que se refere às teorias críticas — ocupando uma posição central em toda a argumentação teórica de Chevallard. De fato, se atentarmos para a fundamentação geral de sua discussão, podemos perceber que se trata, eminentemente, de uma discussão política, que tem como base um viés epistemológico. O autor aponta um caminho interessante para articular a dimensão epistemológica nas imbricações político-culturais que envolvem a temática dos saberes escolares, viabilizando o diálogo com os representantes das correntes sócio-históricas.

Em primeiro lugar, ao assumir a dimensão seletiva dos saberes a estudar⁷⁹ como sendo o primeiro momento do processo de transposição escolar. Em seguida, essa fundamentação transparece principalmente quando Chevallard responde às críticas em relação ao papel central atribuído ao saber acadêmico na sua teoria. Para seus críticos, a exclusividade do saber acadêmico como o saber de referência na análise da construção dos saberes escolares reforça uma visão intelectualista, acrítica, “que parte da crença no conhecimento científico a priori

79 Interessante observar que Chevallard não utiliza a expressão saberes escolares, corrente entre outros autores que trabalham na área da Epistemologia escolar. No seu livro de 1991, ele utiliza as expressões "saber a ensinar" e "saber ensinado", já mencionadas. Em escritos mais recentes, opera com as noções de saberes a estudar" e/ou "saberes para a escola".

legítimo e legitimador” (Martinand, apud Garcia, 1999, p.21).⁸⁰ Essa visão reforçaria a posição hierárquica dos mesmos na sociedade e excluiria a possibilidade de pensar outras dimensões e outros saberes de referência tão importantes quanto ele na elaboração dos saberes escolares.

Chevallard, ao afirmar que é justamente por reconhecer as relações de poder que estão presentes no jogo que insiste no lugar central ocupado pelos saberes acadêmicos, quando se trata de compreender o funcionamento do sistema didático através do elemento saber, inverte as críticas a seu favor.

Para melhor compreender sua argumentação, é preciso perceber como o autor qualifica tanto a noção de poder como a de legitimidade, ambas inseridas em sua perspectiva teórica mais ampla. Quanto à primeira, Chevallard deixa entrever sua aproximação com a concepção foucaultiana de poder — como ele próprio afirma, ao criticar as análises no campo pedagógico que desvalorizam o papel desempenhado pelos saberes e nas quais as relações de poder são vistas apenas em termos da sua vertente macro-institucional:

(...) o exame do detalhe da mecânica do poder fica fora do alcance, já que as análises praticavam, por decisão ideológica (e sem dúvida também por necessidade), o esquecimento dos conteúdos e a desvalorização sistemática da sua importância como pivô na economia do sistema de conhecimento.^{xxxiii} (Chevallard, 1991, p.74)

Foi necessário, para tentar compreender os mecanismos de poder, modificar nossa própria concepção de poder: enquanto que na concepção corrente o poder é visto como essencialmente proibitivo (é a instância que diz não), Foucault evidenciou a produtividade do saber, apoiado em um conjunto complexo de vias e meios (...) ^{xxxiv} (id., p.74)

No caso da dinâmica dos saberes, o poder atribuído pela sociedade ao saber acadêmico funciona pouco no sentido de impor à escola, diretamente, a proibição de alguns conteúdos escolares. Seu poder é o de produzir, indicar os “bons conteúdos”, designando implicitamente como “ruins” ou “errôneos” os demais.

Caberia ainda a questão: de onde vem esse poder atribuído ao saber acadêmico? A resposta de Chevallard é mais de ordem política do que epistemológica, o que pode deixar entrever um paradoxo aparentemente incontornável de sua argumentação, como discutirei mais adiante.

80 Desenvolverei as críticas dirigidas à teoria da Transposição Didática no primeiro capítulo da segunda parte, onde trato do campo da História.

Para responder à questão, Chevallard opera com o conceito de legitimação, que, na perspectiva teórica do construtivismo-estruturalista, é visto como um processo pelo qual se estabelece uma situação de dominação, sem que essa seja percebida como arbitrária.⁸¹

A resistência ao conceito de saber acadêmico, por parte dos atores envolvidos (professores, diferentes agentes da noosfera) nesse processo, já seria um indício, segundo o autor, dos mecanismos de reprodução que tendem a reforçar a ficção de identidade entre os saberes acadêmicos e o saberes escolares.

(..) suprimindo um dos termos do problema (o saber acadêmico), apaga-se o problema e prepara a volta furtiva da ficção de identidade, que o conceito de transposição didática denuncia pela clivagem que ele aponta obstinadamente no regime do saber.^{xxxv} (id., p.20).

Chevallard insiste, pois, em centrar a análise nesses saberes, ou melhor, na relação que as instituições didáticas estabelecem com eles, na medida em que é essa relação que permite perceber melhor os mecanismos de reprodução social dentro da própria dinâmica dos saberes. Ao reforçar a ficção de conformidade entre os saberes escolares e os saberes acadêmicos, o sistema didático homogeneiza, ou melhor, equipara as necessidades em saberes das instituições didáticas com as das instituições de produção, colocando em marcha o processo de legitimação que naturaliza o papel legitimador do saber produzido nas últimas.

Denunciar o mito de identidade é o primeiro passo para desnaturalizar essa legitimação e frisar que a capacidade legitimadora dos saberes acadêmicos faz parte das estratégias de dominação pelos grupos que detêm a hegemonia política econômica e/ou cultural numa determinada sociedade. Como deixa claro Chevallard:

Vê-se que o título de *savant* não pertence jamais intrinsecamente a nenhum saber. Ele é atribuído pela cultura e ele pode ser perdido”. Além disso, um saber não é *savant* porque os seus produtores são *savants*: é exatamente o inverso que é verdade.^{xxxvi} (id., p.217)

81 Como afirma Veiga-Neto, na perspectiva de Bourdieu: "A dominação está plenamente legitimada quando todos (dominadores e dominados como cúmplices) usam a racionalidade para manter e reproduzir os interesses (assumidos como naturais e necessários) dos dominadores" (Veiga-Neto, 1991, p.99)

No entanto, se o processo de legitimação dos saberes escolares via saber acadêmico não é “natural”, produz efeitos que não podem nem devem ser ignorados. Faz parte da estratégia utilizada no campo cultural para reproduzir os mecanismos de dominação. Não se trata dos pesquisadores ou os atores envolvidos nesse processo quererem ou não, estarem ou não de acordo. Como afirma Chevallard, “é a legitimidade epistemológica [lê-se historicamente atribuída] que funda a confiança que nós podemos acordar a um saber como um sabor autêntico, é ela que lhe confere credibilidade”^{xxxvii} (id., p.216). Na dinâmica de saberes instaurada, o título de *savant* é considerado precioso e atrai privilégios, explicando e justificando as estratégias de academização (*savantisation*).⁸²

A legitimidade dos saberes a ensinar é uma condição crucial da ecologia didática dos saberes. Para Chevallard, “a presença, no ensino geral, de um saber de ‘nobreza cultural’ incerta se torna rapidamente problemática. E, até mesmo seu ensino é tão complicado que se torna quase impossível”^{xxxviii} (id. p.218). Isso se deve ao fato de que o ensino geral diz respeito a toda a sociedade em um momento de sua história. “A escola não se autoriza ela própria”^{xxxix} (id. p.219), como instituição, ela está no jogo das estruturas sociais mais abrangentes.

Nessa perspectiva, a pertinência cultural — entendida como as demandas sociais oriundas dos diferentes grupos — por si só não é suficiente para legitimar os saberes. Ela tem que ser pensada de forma articulada à legitimidade epistemológica. Dito de outra forma, a pertinência cultural de um saber precisa do crivo da legitimidade epistemológica, que culturalmente é atribuída aos saberes acadêmicos que lhe servem de referência e que fundamenta a confiança que a

82 Seria, por exemplo, o caso da Geografia e da própria Gramática. Apesar de concordar com a argumentação de Chervel sobre a possibilidade de emergência de configurações cognitivas *sui-generis* no espaço escolar, Chevallard sublinha, contudo, que a tendência na própria trajetória histórica das disciplinas é de implementarem estratégias de academização em busca de legitimidade para os seus saberes. A temática da legitimidade dos saberes escolares está presente em escritos mais atuais e é considerada, por este autor, uma questão fundamental na ecologia dos saberes. Em um texto mais recente (Chevallard 1997b), Chevallard discute justamente sobre os critérios a partir dos quais “um saber ensinado pode se autorizar por ele próprio”.

sociedade pode atribuir a um saber como saber, isto é, dá-lhe credibilidade na dinâmica dos saberes.⁸³

Tais considerações permitem afirmar a dimensão construtivista do pensamento desse autor, abrindo canais de diálogo com as questões suscitadas pela dimensão seletiva dos saberes escolares, nomeadamente aquelas que se referem aos critérios políticos e ideológicos que entram em jogo no processo de seleção.

Todavia, se por um lado as considerações expostas invalidam grande parte das críticas dirigidas à teoria da transposição didática, que, em suas formulações, insistem na dimensão acrítica, de outro — caso se caia na armadilha do fenômeno da “curvatura da vara” — podem levar a caminhos escorregadios.

Uma leitura apressada de Chevallard possibilita igualmente afirmar que ele desenvolve sua argumentação assentada apenas no terreno da política para justificar o papel preponderante do saber acadêmico como referência aos saberes escolares, o que levaria a identificar uma possível contradição do seu pensamento, como mencionada anteriormente. Ao se preocupar com a necessidade de desvelar os mecanismos de dominação no qual está inserida a dinâmica dos saberes, Chevallard forçaria sua argumentação para os aspectos políticos, indo ao encontro das perspectivas defensoras de um relativismo epistemológico radical.

Nessa perspectiva, Chevallard se situaria nas tendências críticas presentes no campo — denunciadas por Lopes (1999) —, que confundem o saber acadêmico com o saber dominante, negando, dessa forma, a potencialidade transformadora do primeiro. Como bem sublinha essa autora, os saberes dominantes são aqueles que interessam aos grupos dominantes serem considerados como tal, no entanto, muitas vezes estão longe da pertinência e legitimidade científica. Chevallard, nesse aspecto, argumenta na mesma direção de Lopes, quando deixa entender que no mundo inaugurado pela modernidade

83 Segundo este autor, o ensino fundamental, por estar mais exposto do que outros às questões de ordem cultural, às suas exigências, a seu controle, enfrenta problemas de ordem de falta de pertinência epistemológica. Falta nas matérias desse nível de escolaridade a legitimidade epistemológica dada pelo saber acadêmico que lhe serve de referência. É o caso de algumas “matérias” que podem emergir no contexto escolar graças à sua pertinência cultural, como, por exemplo, hoje em dia, a informática, mas que não conseguem se legitimar inteiramente como saber escolar. Chevallard introduz a discussão dos saberes considerados como fundamentais no ensino fundamental para ilustrar essa dinâmica. As disciplinas consideradas como fundamentais já o são fora da escola.

interessa aos grupos dominantes considerarem o saber acadêmico como saber dominante, legitimador dos saberes escolares.

No entanto, o reconhecimento da diferenciação entre saber acadêmico e saber dominante traz outras consequências teórico-políticas que não podem ser negligenciadas. Ele “permite analisar a importância da cultura científica, sem vinculá-la à idéia de que se trata de um equivalente do conhecimento dominante” (Lopes, 1997, p.102). A afirmação autoriza a reequilibrar a tensão e a afirmar a pertinência da argumentação epistemológica. Sem essa argumentação, corremos o risco de cair nas armadilhas das pedagogias populistas que tendem a “fetichizar a cultura popular e restringir as classes populares a sua própria cultura” (Lopes, 1997).

O desafio está justamente em articular as perspectivas epistemológica e político-culturais, com o intuito de compreender os mecanismos utilizados para dificultar a percepção de “como o discurso científico é retirado de seu contexto para que dele se faça um uso meramente ideológico a fim de conferir legitimação a um dado saber” (Lopes, 1999, p.97).

Chevallard nos orienta nesse sentido, quando nos alerta para a importância tanto da legitimidade epistemológica como para a pertinência epistemológica dos saberes. O foco na legitimidade tende a centrar a discussão no terreno das relações de poder e nas estratégias de legitimação na sociedade, já mencionadas. Já a questão da pertinência traz a discussão para o terreno da Epistemologia e, mais precisamente, na perspectiva chevallardiana, para o terreno da produção científica dos saberes nas instituições responsáveis. Falar em pertinência epistemológica, nesse caso, é afirmar a validade de um tipo de saber específico — o *savoir savant* —, produto de pesquisa científica⁸⁴.

Pois é uma palavra [ciência] que a cultura não compreende mais muito bem, sobre a qual ela não sabe mais se convém usar com reverência ou desdenho (...). Essa hesitação é um sintoma: a questão das ciências no seio dos saberes perdeu hoje a sua **pertinência cultural**. Eu pretendo aqui que ela conserve toda a sua **pertinência epistemológica**.^{xl} (Chevallard, 1991, p.229) (grifos meus)

Dessa forma, Chevallard abre pistas interessantes para lidar com a tensão entre a pertinência da afirmação da autonomia epistemológica do saber escolar em

84 Cumpre observar que Chevallard opera com uma definição bem precisa de ciência e pesquisa. Para ele toda ciência pressupõe pesquisa, mas o inverso não é verdadeiro.

relação ao saber acadêmico e o reconhecimento da importância do saber científico socialmente construído e acumulado como referência e fonte de legitimidade dos saberes escolares indispensáveis tanto para a credibilidade da instituição escolar face à sociedade como para a democratização do ensino. Combater a perspectiva naturalista da hierarquização social dos saberes não implica negar as diferenças de status que lhes são historicamente atribuídas, tampouco não reconhecer a pertinência dos seus papéis no processo de manutenção e transformação das relações de poder.

Para finalizar este capítulo, importa sublinhar que a interlocução com Chevallard nesta pesquisa se situa mais no plano da formulação do quadro de minha análise, das minhas questões e do meu objeto de investigação do que na busca de respostas ou de soluções para problemas levantados no contexto específico da disciplina de História. Os questionamentos suscitados pela incorporação da reflexão epistemológica no campo da Didática tal como proposto por Chevallard, oferecem, no meu entender, uma porta de entrada para pensar com mais solidez o *locus* desta pesquisa. O diálogo com esse autor contribuiu para a reflexão sobre a problemática do gênero semelhante que supõe e fundamenta a construção do próprio campo científico — no caso que nos interessa, o campo da Didática — permitindo pensar como se processa a construção da diferença específica no campo da Didática da História.

Pensar junto com esse autor permitiu ainda situar, em primeiro lugar, a pesquisa de Didática da História no universo mais amplo, relativo às diferentes instituições (de produção, utilização, de ensino e de transposição) que operam com as necessidades em saberes em história na nossa sociedade. Em seguida, uma vez assim redimensionada, focalizar a discussão na relação estabelecida entre as instituições no âmbito dessa disciplina. O recorte aqui privilegiado é fruto desse diálogo. A construção no domínio do específico exigiu convidar para o diálogo outros interlocutores e criar outros eixos de discussão.

ⁱ Une autre direction de recherche consiste à prendre acte de la spécificité du projet de construction didactique des savoirs, de son hétérogénéité a priori avec les pratiques savantes des savoirs, de son irréductibilité immédiate aux génèses socio-historiques correspondantes. (Chevallard, 1991, p.48)

ⁱⁱ On ne s'est pas donné les moyens d'apprécier le rôle des savoirs et de leur enseignement dans le façonnement de nos sociétés (...) quand on reste fasciné par la forme école, on oublie trop vite la substance qu'elle enferme: je veux dire les savoirs eux-mêmes. (Chevallard, 1991, p.214)

ⁱⁱⁱ De là qu'on parle, depuis bientôt vingt ans, de *transposer* un savoir, au sens quasi musical du terme -"faire passer (une forme musicale) dans un autre ton sans l'altérer"-, et non de le "transférer" ou de le "transmettre". Le mot de transposition désigne ainsi, non une pratique toute constituée, et garantie, mais un *grand problème*, indéfiniment ouvert: *comment "faire passer" dans un autre "ton institutionnel" sans "altérer"?* Ou du moins sans trop altérer, en contrôlant les altérations nécessairement imprimées. (Chevallard, 1997a)

^{iv} Toute science doit assumer, comme sa condition première, de se vouloir science d'un objet, d'un objet réel, existant d'une existence indépendante du regard qui le transformera en un objet de connaissance. Position matérialiste minimale. Du même mouvement il faut, en cet objet, supposer un déterminisme propre (...). (Chevallard, 1991, p.12)

^v Or tout cela (...) ne va pas de soit quand on en vient à cet "objet", que l'on prétend si particulier, qu'est le système didactique ou, plus largement, le système d'enseignement. Loin que nous le tenions spontanément pour doté d'un déterminisme spécifique, qu'il s'agisse alors d'élucider, nous ne lui accordons ordinairement qu'une volonté molle, uniquement soumise à notre libre arbitre de sujets désirants. Et en ce qui, de lui, nous résiste, nous voulons voir le simple effet de la mauvaise volonté des mauvais sujets (les enseignants, dramatiquement conformistes, l'administration, indécrottement bureaucratique, les "gouvernements successifs", le Ministre, etc.). (Chevallard, 1991, p.12)

^{vi} (...) son acte de foi, à partir de quoi la perspective de ses efforts vient s'ordonner, c'est qu'il existe un objet préexistant à notre visée, et doté d'une nécessité, d'un déterminisme propres; donc un objet connaissable, au sens où l'activité scientifique, dans tout le domaine où elle s'est déployée jusqu'ici, prétend connaître le monde. (Chevallard, 1991, p.14)

^{vii} La conscience didactique est fermée parce que le système didactique est ouvert. La clôture de la conscience didactique répond subjectivement à l'autonomie relative du système didactique; elle est la forme vécue de la condition de possibilité de l'enseignement. (Chevallard, 1991, p.16)

^{viii} Le savoir que produit la transposition didactique sera donc un savoir exilé de ses origines, et coupé de la production historique dans la sphère du savoir savant; se légitimant, en tant que savoir enseigné, de n'être d'aucun temps ni d'aucun lieu, et de ne pas se légitimer par le recours à l'autorité d'un producteur quel qu'il soit. (Chevallard, 1991, p.17)

^{ix} (...) l'école étend alors sa juridiction, fondatrice des valeurs qui, désormais, administrent l'ordre didactique. (Chevallard, 1991, p.17)

^x (...) ensemble de modifications, globales et locales, visant à rétablir la compatibilité entre le système d'enseignement et son environnement, entre la société et son école. (Chevallard, 1991, p.27)

^{xi} (...) lui permet de maintenir la fiction de la transparence vécue - agie - du fonctionnement didactique (c'est-à-dire de ce qu'il en perçoit), et de sa capacité d'en assumer le pilotage à partir des seules variables de commande dont il dispose -le jeu sur le texte du savoir en tout premier lieu. (Chevallard, 1991, p.19)

^{xii} (...) l'analyse des conditions et des cadres dans lesquels elle s'opère. (Chevallard, 1991, p.48)

^{xiii} Car on doit bien le constater: [le système d'enseignement] demeure la terre d'élection de tous les volontarismes -dont il est peut-être le dernier refuge. Aujourd'hui plus encore qu'hier, il doit porter le poids des attentes, des fantasmes, des exigences de toute une société pour qui l'éducation est le dernier porteur de rêves, à qui on voudrait pouvoir tout demander. (Chevallard, 1991, p.13)

^{xiv} Etudier ce qui est spécifique de la connaissance, serait-ce ne faire usage que d'outils "spécifique" de cette connaissance-là. (Chevallard, 1991, p.202)

^{xv} (...) ne sont jamais qu'une ruse du processus de transposition didactique, dont elles apparaissent, épisodiquement, comme l'un des produits particuliers. (Chevallard, 1991, p.203)

^{xvi} (...) savoirs sans objet. Des savoirs, en outre, sans producteurs immédiats. Corpus faits de pièces rapportées, fruits d'un vaste travail transpositif auquel elles devront parfois ce poli des objets longuement apprêtés, ces "généralités" se voient dénoncées par la composition hétéroclite de leur contenu, et leur seule unité découle de l'intention didactique dont elles procèdent. (Chevallard, 1991, p.204)

^{xvii} S'agissant des didactiques, semblable objet n'existait pas dans la culture. Ce sont les didactiques précisément qui, laborieusement, l'ont crée, contre toutes les dénégations culturelles - et c'est là, déjà, une manière de bouleverser la culture. (Chevallard, 1991, p.203)

^{xviii} Le didactique (...) est une dimension de la réalité anthropologique qui traverse celle-ci de part en part. (Chevallard, 1991, p.206)

^{xix} (...) est partout dans le réel anthropologique. (...) Un objet vient à exister pour un sujet: celui-ci "a connaissance" dudit objet (...) (Chevallard, 1991, p.207)

^{xx} Il y a du didactique quand un sujet, Y, a l'intention de faire que naisse, ou que change, d'une certaine manière, le rapport d'un sujet, X, à un objet O. (Bien entendu, il se peut que $Y=X$). (Chevallard, 1991, p.207)

^{xxi} Au lieu qu'un savoir est toujours supposé. Il se présente à nous par ses emblèmes (as dénomination, etc.), et nous le rencontrons comme présent in absentia, comme une potentialité - ou un manque, quand nous voulons "l'apprendre". (Chevallard, 1991, p.209)

^{xxii} (...) un certain type d'objets. (Chevallard, 1991, p.210)

^{xxiii} Au croisement de l'anthropologie des savoirs et de l'anthropologie didactique de la connaissance, il y a l'anthropologie didactique des savoirs, dont l'objet est la manipulation des savoirs dans une intention didactique, et en particulier l'enseignement des savoirs. Là aussi, écourtons. De même qu'on a parlé de didactique de la connaissance (ou didactique cognitive), parlons, pour faire bref, de didactique des savoirs. Celle-ci est donc à la fois une division de l'anthropologie des savoirs ou épistémologie (en notre sens) et de la didactique cognitive. C'est exactement elle que je nommerai désormais - nouveau raccourci - didactique, sans plus. (Chevallard, 1991, p.211)

^{xxiv} L'épistémologie actuelle, en effet, nous donne une vision très restreinte de la vie des savoirs dans la société. (Chevallard, 1991, p.210)

^{xxv} Il est assez clair maintenant que l'épistémologie telle qu'elle existe s'est donnée jusqu'ici avec passion à l'étude quasi exclusive de la production des savoirs, et à l'étude de leurs producteurs; qu'elle a négligé et leur utilisation, et leur enseignement. (Chevallard, 1991, p.211)

^{xxvi} (...) les modes de présences sociales d'un savoir ne se laissent jamais complètement dissocier, et cela, de quelque point qu'on les aborde: il n'y a pas, à cet égard, de "repères privilégiés", ni de monde clos. Du point de vue anthropologique, un savoir apparaît comme une totalité, dont les différents moments sont également vitaux. (Chevallard, 1991, p.212)

^{xxvii} [La formation des "systèmes de savoirs"] ne s'explique pas par ce qui serait des caractéristiques "intrinsèques" des savoirs. Elle dérive de la structure de la production, de l'utilisation, de l'enseignement des différents savoirs, et aussi, bien entendu, de tout le réseau transpositif - les noosphères - sans lequel les savoirs ne pourraient vivre. (Chevallard, 1991, p.215)

^{xxviii} On doit y voir, je crois, l'effet d'une certaine façon qu'a la culture de traiter les savoirs. Leur production est mise en avant et valorisée. Leur utilisation reste opaque, ignorée. Leur enseignement, plus visible culturellement que leur utilisation, est cependant péjoré, regardé comme entreprise contingente et mal nécessaire. (Chevallard, 1991, p.212)

^{xxix} (...) en un point que l'épistémologie traditionnelle néglige parce que la culture l'ignore, l'anthropologie didactique des savoirs - la didactique - rend un autre son, auquel la théorie de la transposition didactique sert d'amplificateur. (Chevallard, 1991, p.212)

^{xxx} Les processus transpositifs - didactiques et plus généralement institutionnels - sont, on l'imagine, le ressort essentiel de la vie des savoirs, de leur dissémination et de leur fonctionnalité adéquates. Et on ne saurait souligner assez, à cet égard, à quel point la manipulation transpositive des savoirs est une condition sine qua non du fonctionnement de nos sociétés, dont la négligence - au profit notamment de la pure production de savoir - peut-être criminelle. (Chevallard, 1991, p.214)

^{xxxi} (...) les savoirs ne sont pas seulement susceptibles d'être enseignés; ils s'enseignent, et de plus en plus... Car l'utilisation sociale des savoirs passe par le truchement de leur enseignement. (Chevallard, 1991, p.213)

^{xxxii} Qu'est-ce que la transposition des savoirs? Ou plutôt: pourquoi y a-t-il transposition des savoirs? La réponse est, *a priori*, très simple: je l'explique en quelques points. Premier point: *les savoirs naissent et croissent en certains "lieux" déterminés de la société.* (La production des savoirs est une affaire complexe, qui suppose une "écologie" particulière.) Deuxième point: *les besoins sociaux font que les savoirs doivent vivre aussi en d'autres lieux de la société.* (La chose est peut-être plus complexe et plus obscure encore: ainsi, presque chaque objet d'usage quotidien "contient" aujourd'hui, de manière invisible à l'utilisateur, des mathématiques "cristallisées", et une foule d'autres savoirs encore.) Troisième point: *afin de pouvoir vivre "loin" de leur production, les savoirs subissent des transformations qui les adaptent aux écologies "locales" correspondantes.*

(Ainsi, les objets mathématiques que manipulent l'ingénieur, l'économiste ou le géographe doivent-ils se mettre à vivre "en association" avec d'autres objets, que le mathématicien ignore, et qui, culturellement au moins, apparaissent propres à ces domaines spécifiques de la pratique sociale.) (Chevallard, s.d.)

^{xxxiii} (...) l'examen du détail de la mécanique du pouvoir restait hors de portée, puisque ces analyses pratiquaient, par décision idéologique (et sans doute aussi par nécessité), l'oubli des contenus, et la dévaluation systématique de leur importance comme enjeu et moyen dans l'économie du système d'enseignement. (Chevallard, 1991, p.74)

^{xxxiv} (...) il a fallu, pour tenter de comprendre les mécanismes du pouvoir, modifier notre conception même du pouvoir: alors que, dans la conception courante, le pouvoir est vu essentiellement comme interdictif (il est cette instance qui dit "non"...), Foucault a mis en lumière la productivité du pouvoir, appuyée sur un ensemble complexe de voies et de moyens. (Chevallard, 1991, p.74)

^{xxxv} (...) en supprimant l'un des termes du problème posé, efface le problème, et prépare le retour subreptice et entêté de la fiction unitaire, que le concept de transposition didactique dénonce par le clivage qu'il pointe opiniâtrement dans le régime du "savoir". (Chevallard, 1991, p.20)

^{xxxvi} On voit que le titre de savant n'appartient jamais intrinsèquement à un savoir. Il est accordé par la culture, et peut se perdre. Au demeurant, un savoir n'est pas savant parce que ses producteurs seraient des "savants": c'est très exactement l'inverse qui est vrai. (Chevallard, 1991, p.217)

^{xxxvii} (...) c'est la légitimité épistémologique, qui fonde la crédibilité que nous pouvons accorder à un savoir comme savoir, lui confère, lui confère son caractère de savoir "authentique", lui donne sa crédibilité. (Chevallard, 1991, p.216)

^{xxxviii} (...) la présence, dans l'enseignement général, d'un savoir à l'incertaine noblesse culturelle devient vite problématique. Et, à la limite, son enseignement en est si embarrassé qu'il est rendu presque impossible (Chevallard, 1991, p.218)

^{xxxix} L'école ne s'autorise pas elle-même (...) (Chevallard, 1991, p.219)

^{xl} Ce balancement est un symptôme: la question des sciences parmi les savoirs a perdu aujourd'hui de sa pertinence culturelle. Je prétends ici qu'elle conserve toute sa pertinence épistémologique. (Chevallard, 1991, p.229)