

8

No domínio da Transposição dos Saberes

É [à noosfera] que vai, a partir de então, proceder à seleção dos elementos do saber acadêmico que, designados assim como saber a ensinar, serão submetidos ao trabalho de transposição; é ela ainda que vai assumir a parte visível deste trabalho, o que se pode chamar de trabalho *externo* da transposição, em oposição ao trabalho *interno*, que tem prosseguimento no interior mesmo do sistema de ensino, bem após a introdução oficial dos novos elementos no saber ensinado.^{lxviii} (Chevallard, 1991, p.30/31)

Concentrar as reflexões no domínio da transposição corresponde a centrar o olhar na dinâmica interna desses *habitats* específicos dos saberes — as noosferas e a sala de aula — e apreender os mecanismos utilizados pelos seus respectivos agentes para preparar o "saber-objeto de pesquisa" em "saber-objeto de ensino". No caso específico desta pesquisa, trata-se de pensar essas ecologias articuladas com as particularidades da natureza epistemológica do saber histórico.

Como pensar em termos de transposição de saberes a partir da categoria operacional de narrativa e, mais precisamente, de identidade narrativa? Como se processam, no âmbito da noosfera, as tensões inerentes ao sistema dos saberes, expressas pela necessária adequação interna e a indispensável busca de compatibilidade externa? Como o processo de transposição externa, mobilizado no âmbito da noosfera, articula-se com o processo de transposição interna que ocorre nas salas de aula? Este capítulo está estruturado em torno dessas três questões, que servem de eixo para as três seções em que está dividido.

8.1.

Da "razão de ser" do saber ao "objeto de saber" em História

Espera-se que, ao longo do ensino fundamental, os alunos gradativamente **possam ampliar a compreensão de sua realidade**, especialmente confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas, e assim possam fazer suas escolhas e estabelecer critérios para orientar suas ações. (PCN de História, 1998, p.43) (grifo meu)

A assunção dos conceitos de "narrativa" e de "identidade narrativa" (Ricoeur, 1997) como categorias centrais desta pesquisa já foi devidamente explicitado e justificado. No entanto, essa opção, ainda que condizente com as

"razões de ser da obra" histórica, traz alguns desafios de ordem metodológica: Como apreender a identidade narrativa do brasileiro nas tramas dos saberes históricos em suas diferentes esferas de problematização? Como transformar "necessidades em saberes"^{lxix} (Chevallard, 1991, p.212) que, em última instância, justificam a própria existência dos mesmos como "objetos de saber" passíveis de serem transpostos e ensinados? As respostas para essas questões não são evidentes. Para alguns especialistas da área, como Moniot (1993), a complexidade da natureza epistemológica do saber histórico pode chegar a levantar suspeitas sobre a viabilidade de falarmos em "aprendizagens históricas"^{lxx} (id., p.155).

Com efeito, essa complexidade torna-se mais visível quando se trata de transformar o saber histórico em objeto de "saber a ser ensinado" ou de "saber ensinado". Ao contrário dos saberes da maioria das disciplinas escolares, descritíveis em programas através de exercícios que se propõem a verificar a aquisição de conhecimentos e de procedimentos, o saber histórico não se apresenta como objeto de fácil transposição. A possibilidade de "dessincretização" do saber — uma das condições *sine qua non*, na perspectiva chevallardiana, para um saber ser considerado "ensinável" — é um dos aspectos mais problemáticos da disciplina de História, como abordarei mais adiante. Moniot (id.) expressa da seguinte forma a questão, deixando transparecer a fragilidade dessa área disciplinar em termos de definição de objetos de saber de ensino e/ou de aprendizagens.

A História acadêmica comporta simplesmente todo o passado humano, ela tem ofícios e metodologias, ela conflui em permanência com outras ciências do homem, e com outras figuras de conhecimento... **A história escolar é uma enorme e polivalente lição das coisas sociais, morais e intelectuais.** Ela veicula ao mesmo tempo a conformidade e a tomada de distanciamento, a continuidade e a reapreciação. **Parco terreno para a definição simples de aprendizagens específicas.** (Moniot, 1993, p.36) (grifo meu)

A tendência presente entre alguns profissionais da área (autores de propostas curriculares, de livros didáticos, professores) em caracterizar a História como uma disciplina cujos conteúdos específicos se "prestariam mal ao raciocínio" (id, p.214) está diretamente relacionado ao papel central que lhe é atribuído — pelos textos oficiais, pelo próprio discurso dos agentes do campo —, no processo de

formação mais ampla, de natureza axiológica (transmissão de valores morais, cívicos, políticos e culturais), visando a inserção do aluno na vida social.

Nele [*refere-se ao diálogo entre saber histórico e a realidade social e educacional*], fundamentalmente têm sido recriadas as relações professor e aluno, conhecimento histórico e realidade social, **em benefício do fortalecimento do papel da História na formação social e intelectual de indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica** e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas. (PCN de História, 1998, p.29) (grifo meu)

O duplo registro — ciência / consciência, explicação / compreensão — sobre o qual se justifica e se constrói tal saber torna bem mais complexa a apreensão dos mecanismos de didatização mobilizados. Confrontada com o ensino, a disciplina de História vê-se obrigada a lidar com a dimensão axiológica que lhe é inerente com muito mais acuidade. Tornam-se mais prementes e difíceis de serem negadas, escondidas ou adiadas as questões relativas aos sentimentos, vontades, virtudes, consciência de deveres, cuja explicitação em termos de finalidades de ensino e aprendizagem é, todavia, muito mais difícil de ser estabelecida. Um dos maiores desafios para os agentes do ensino de História consiste em não compensar a dificuldade de "programabilidade" e "dessincretização"(Chevallard, 1991) da disciplina no plano racional e/ou intelectual pela sua função cultural política. Ainda que essa compensação não se faça de forma abertamente assumida, é possível detectá-la com certa frequência, nos diferentes níveis de didatização. Como dosar e articular esses dois registros, sem negar, nem exaltar a importância e o papel desempenhado por cada um? Como articular o ensino de uma forma de pensar historicamente e de uma memória já acumulada e consagrada pelas gerações precedentes? Como reelaborar didaticamente capacidade crítica e necessidade de memória?

É em nome dessa complexidade que se sustentam muitas das críticas (Moniot, 1993, Guyon, Mousseau, Tutiaux-Guillon, 1993, Audiger, 1994, Aillieu, 1995) sobre as limitações do conceito de transposição didática para pensar a problemática dos saberes no campo da História

As resistências à utilização da teoria elaborada por Chevallard apresentam argumentações variadas. No entanto, na maioria dessas críticas, percebe-se a ausência de uma reflexão sobre a possibilidade e a necessidade de adaptação do

próprio conceito de transposição didática às questões específicas ao campo da História. É como se o fato da História situar-se no campo da hermenêutica, tendo, conseqüentemente, regimes de verdade, metodologias, conceitos, problemáticas e finalidades que se distanciam dos empregados no campo das ciências formais, anulasse ou, quando menos, minimizasse a pertinência da teoria da transposição para pensar o saber histórico.

Guyon & Mousseau & Tutiaux-Guillon (1993), ao refletirem sobre o aprendizado conceitual através do ensino de História, argumentam contra a utilização do conceito de transposição, tomando como base a própria natureza dos conceitos que permitem a inteligibilidade das realidades históricas estudadas.

O conceito de transposição didática não convém de forma alguma para pensar o processo de passagem dos saberes acadêmicos aos saberes escolares. Ele parece tão menos adequado na medida em que os saberes escolares associados à nação têm suas próprias finalidades, que são as da História e Geografia e das Ciências Econômicas e Sociais: transmissão de valores compartilhados, construção de um senso comum, formação de identidade nacional e de uma cidadania. Isto explica uma transformação de outra natureza das que sofrem os saberes matemáticos, por exemplo. Interrogar-se sobre essas transformações teria implicado uma outra pesquisa centrada nos conteúdos de ensino. Nós preferimos concentrar nosso esforço sobre o processo de aprendizagem e de conceitualização.^{lxxi} (Guyon, Mousseau, Tutiaux-Guillon, 1993, p.11)

Segundo esses autores, os conceitos mobilizados no campo da História¹⁷³, ao se caracterizarem por uma natureza dupla, suscitam a necessidade de articulação, por parte dos atores envolvidos (mesmo que de forma não explicitada), de uma pluralidade de campos teóricos, problemáticas e abordagens. E é justamente essa pluralidade de referenciais teóricos que colocaria em questão a pertinência de um dos movimentos fundamentais no processo de transposição didática identificado por Chevallard — a descontextualização — quando nos situamos no campo da disciplina de História. Nessa perspectiva, esses autores preferem a expressão "recomposição didática" à transposição, bem como lançam mão de outras categorias de análise, como rede ou "trama conceitual", "campo semântico", igualmente fecundas para se pensar o saber histórico escolar.

173 Como Guyon & Mousseau & Tutiaux-Guillon (1993) procuram demonstrar com o conceito de nação operado no âmbito do saber histórico escolar, não basta descontextualizar essa noção de suas diferentes problemáticas originais (nos campos da História, Antropologia, Direito, Economia, Sociologia, Filosofia) para torná-lo passível de ser ensinado. É necessário recompor a idéia de nação imprimindo uma nova coerência interna que se apoia sobre algumas convergências que assumem características de uma verdadeira "criação didática" (id., p.90).

Este procedimento não pode se aparentar a uma transposição didática do saber acadêmico. Os referentes teóricos e ideológicos devem ser evacuados para passar ao registro do saber escolar. Uma transposição didática implica que um conjunto de transformações com objetivo de ensino sejam efetuadas sobre o saber acadêmico: não somente uma redução e uma simplificação, mas também uma descontextualização, quer dizer, finalmente uma ruptura dos laços entre problemática e saberes e uma reconstrução de uma coerência segundo uma lógica própria a constituição de um objeto de ensino. (...) Foi preciso pensá-lo em uma nova perspectiva, inseri-los em uma nova economia de saber: a de um projeto de formação com os constrangimentos didáticos (...).^{lxxii} (id., p.90)

Moniot (1993), apesar de reconhecer a pertinência de algumas das estratégias de transposição apontadas por Chevallard, como a despersonalização, isto é, o anonimato do saber, chama a atenção para um outro aspecto, segundo ele, muito mais importante no caso do saber histórico, e que não se refere diretamente ao processo de transposição didática.

(...) o efeito da transposição (..) é insignificante em relação ao que é a dificuldade quase fatal da própria historiografia; substituir a representação do passado pela elucidação da sua produção, impô-lo, fazendo falar o real pela sua caneta ou pela sua boca. Aí está o mais agudo dos problemas que encontram, cada um a sua maneira, o acadêmico e o professor — todos têm um público, um dossiê e a responsabilidade de escolher uma postura. (Moniot, 1993, p.26/27)

Sem desmerecer as contribuições dos pesquisadores acima citados, é possível afirmar que as dificuldades por eles apontadas, embora válidas e pertinentes para a problematização do conceito de transposição didática, não são suficientes, no meu entender, para negar a fertilidade de uma aproximação com as reflexões de Chevallard. De uma maneira geral, essas críticas deixam transparecer que a preocupação de seus autores está muito mais centradas na transposição, para o campo da História, da metodologia adotada (a ênfase, por exemplo, nos conceitos como unidade de análise) e das respostas encontradas por Chevallard para a problemática dos saberes no campo das Matemáticas do que nos questionamentos desse didata para pensar temáticas mais abrangentes, que perpassam as didáticas específicas e que, por sua vez, não dispensam, de forma alguma, reelaborações particulares quando apropriadas pelos diferentes campos disciplinares.

Outros didatas, como Develay (1995)¹⁷⁴, optaram por um caminho de crítica mais construtiva, argumentando a favor de uma necessidade de adaptação do conceito de transposição. Todavia, essa necessidade não é percebida como decorrente das exigências e demandas de um campo disciplinar específico e, sim, decorre do intuito de ampliar o seu grau de generalidade para torná-lo capaz de abranger um maior número de disciplinas. Para tal, Develay reformula esse conceito de forma a estendê-lo e complementá-lo: "(...) a noção de transposição didática merece, no nosso entender, duas extensões e um complemento em relação à definição de Yves Chevallard sobre a passagem do saber acadêmico ao saber a ensinar"^{lxxiii} (Develay, 1995b, p.26).

Dessa forma, no plano dos saberes que servem de referência, ele argumenta a favor do reconhecimento de uma "dupla origem" dos saberes escolares, acrescentando a noção de "práticas sociais de referência", elaborada por Martinand (1986)¹⁷⁵, para dar conta das disciplinas escolares — como, por exemplo, é o caso da Educação Física ou da Informática — cujos saberes não provêm diretamente da transposição de um saber acadêmico social e historicamente legitimado.

A noção de “prática social de referência tem sido utilizada, assim, por alguns pesquisadores do campo da epistemologia escolar (Develay, 1991, 1995a, 1995b, 1999, Audiger, 1994, Aillieu, 1995), no sentido de suprir o que eles estimam como ausência na teoria da transposição didática. Essa noção tem como objetivo, alargar, completar as referências dos saberes escolares. Ela inclui outras atividades que correspondem a um determinado campo de saber de referência e que devem ser igualmente levadas em consideração no processo de produção dos saberes escolares. Cumpre observar, no entanto, que ela emerge para dar conta de saberes que eram passíveis de serem didatizados, mas que ainda não se constituíam em disciplinas escolares, tampouco se articulavam com um saber acadêmico preciso, o que não é o caso do saber histórico. Ao contrário, no campo da História, a questão pode ser colocada em termos praticamente inversos. A

174 Michel Develay é doutor em Didática das disciplinas e doutor em Letras e Ciências Humanas.

175 Esse termo foi cunhado por J-L Martinand, no seu livro *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang, 1986. Ele surge da preocupação do autor em refletir sobre a possibilidade de um tratamento didático para a tecnologia ensinada nas escolas. A emergência desse conceito inaugura as críticas de cunho epistemológico em relação à centralidade do conceito de saber acadêmico na teoria da transposição didática de Chevallard. Fica colocada a questão: Todos os saberes são didatizáveis ou apenas aqueles que possuem uma sólida referência na academia?

difficuldade não se encontra na ausência de um saber acadêmico suficientemente consolidado e culturalmente legitimado, mas na possibilidade de didatizá-lo devido a sua natureza epistemológica complexa

Não é por acaso que, no campo da História, a noção de "prática social de referência" tem sido incorporada na reflexão de alguns pesquisadores como Aillieu (1995) e Moniot (1993) com o objetivo de contribuir para pensar a natureza complexa desse saber quando consideradas suas funções sociais e culturais cotidianas. O saber histórico, quer seja na sua versão acadêmica ou escolar, inclui-se nas práticas sociais que têm como função a construção coletiva do sentido. Em tal função, não se pode prescindir do papel desempenhado tanto pelo senso comum como pelo saber histórico acadêmico/escolar nas diferentes formas de relação estabelecida entre presente e passado e futuro por uma sociedade ou grupo social determinado. Allieu (1995, p.151) aponta como um dos objetivos do ensino de História o de, "face ao ritmo rápido da atualidade, aprender a esclarecer o presente"^{lxxiv}. Moniot (1993), por sua vez, radicaliza essa posição. Ao enumerar os diferentes usos da História¹⁷⁶, que justificam a sua própria existência, esse autor conclui com a seguinte afirmação:

Retomando em conjunto esses usos e esses discursos que se referenciam uns aos outros, pode-se ver que na história escolar há certamente diferentes referências bem reais — mas não é necessário de lhe buscar 'práticas sociais de referência' — **ela própria é a primeira destas práticas sociais**. (Moniot, 1993, p.30) (grifo meu)

Uma outra extensão sugerida por Develay (1995) diz respeito à incorporação, no processo de transposição didática, da dimensão dos "saberes aprendidos" como saberes diferentes dos saberes a ensinar e/ou ensinados. Com efeito, a ênfase da discussão de Chevallard não está colocada nas problemáticas relativas à aprendizagem desses saberes. Seu olhar está centrado na dinâmica da vida dos saberes quando transpostos e ensinados. No entanto, o reconhecimento da importância dessa dimensão no seu quadro teórico está presente quando o autor discute o que considera "o elemento essencial do funcionamento didático", isto é, a "relação saber/duração", defendendo claramente a necessidade de diferenciar "o tempo do ensino" e o "tempo das aprendizagens". Ao analisar o processo de transposição interna, Chevallard deixa clara a importância da participação ativa do

176 Moniot (1993, p.29/30) identifica sete usos da história: (1) "penetrar no inventário deliberado de tudo que é humano" através da frequentação do passado, isto é, o alargamento da experiência vivida, uma introdução ao possível, ao provável, ao humano; (2) organizar o pensamento através de uma representação do passado, uma forma de enquadrar o presente reduzindo a angústia e a incerteza; (3) alimentar, através de representações do passado, as identidades; (4) legitimar as boas causas e as ordens estabelecidas; (5) oferecer conhecimentos realistas sobre o passado; (6) mobilizar sentimentos variados (estranhamento, cumplicidade, lugar de refúgio, etc); (7) marcar o sucesso intelectual e social.

sujeito-aluno na dinâmica dos saberes, em especial na dialética do antigo e novo texto do saber.

Ao lado da imposição da articulação antigo/novo, que, sobre a porção da trajetória que nós examinamos, determina o fato essencial (a reorientação da análise funcional à geometria elementar) existe bem outros constrangimentos que o funcionamento didático imporá ao saber a ensinar: o mais fundamental é, sem dúvida, a compatibilidade da estrutura do saber ensinado **com a existência de dois lugares, de duas posições, a do professor e a do aluno.**^{lxxv} (Chevallard, 1991, p.174) (grifo meu)

Quanto ao complemento proposto por Develay (1995b), trata-se de introduzir — paralelamente ao processo de didatização — a dimensão axiológica que permeia a reelaboração dos saberes.

Quanto ao processo de remodelagem do saber ao longo dessa cadeia, ele corresponde, por um lado, a um trabalho de didatização (que visa a tornar operacionais as situações de aprendizagem através de escolhas feitas na lógica dos conteúdos, nos materiais propostos, nas tarefas a serem efetuadas, nas consignações dadas, nos critérios de avaliação) e, por outro, a um trabalho de axiologização (que escolhe os conteúdos que contêm em si certos valores em jogo na relação do aluno com o saber, dos alunos entre eles, dos alunos com o ensino, dos saberes com o projeto da sociedade...)^{lxxvi} (Develay, 1995b, p.26)

No caso desta pesquisa, as reflexões de Develay, em especial o que ele chama de "remodelagem do conceito de transposição didática", isto é, a incorporação da dimensão axiológica, traz uma importante contribuição, na medida em que dão visibilidade a um aspecto inerente à especificidade do saber histórico, já devidamente sublinhado anteriormente. Essa abordagem abre pistas para se pensar a apreensão da dinâmica da vida dos saberes em História de forma a levar em consideração a condição de "entre-lugar" que caracteriza essa disciplina e que se encontra incorporada no conceito de "narrativa histórica" em foco.

Pelo que já foi exposto, esse conceito oferece a possibilidade de pensar o processo de didatização e de axiologização de forma articulada. Ou, ainda, para usar a terminologia de Chevallard (1991), autoriza relacionar pertinência e legitimidade cultural e epistemológica na análise dos saberes escolares.

O estudo da temática da brasilidade na perspectiva assumida exige que o olhar sobre os "objetos de saber" selecionados para serem transpostos e ensinados no âmbito da disciplina de História articule necessariamente questões de verdade, de poder e de cultura.

Se o processo de axiologização é inerente a todo processo de produção dos saberes escolares, correspondendo, como afirma Develay, a uma “ética implícita”, defendo que, no caso dos saberes em História, esse processo se apresenta de maneira sistemática, muitas vezes, de forma explícita, estando presente tanto no seio do próprio saber histórico acadêmico como em todas as instâncias onde se opera a sua reelaboração. Na Academia, seja no nível do que Chevallard chama de “transposição externa” (noosfera) ou no nível da “transposição interna”(sala de aula), o saber histórico é encenado a partir de escolhas que diferem e se orientam em função da afinidade dos atores envolvidos (pesquisadores, autores de propostas curriculares, de livros didáticos, professores) com as diversas matrizes teóricas e axiológicas privilegiadas pelos mesmos.

A fertilidade teórica do conceito de "narrativa histórica" pode ser ainda avaliada sob um outro aspecto da especificidade do conhecimento histórico: a dificuldade de delimitação ("dessincretização") desse saber, imprescindível, todavia, quando reelaborado em objeto de ensino. As "necessidades em saber" (Chevallard, 1991), definidas em História, em linhas gerais, pela preocupação de oferecer uma inteligibilidade ao mundo, implica que os seus "objetos de saber"¹⁷⁷ não sejam apreendidos apenas como conceitos ou tramas conceituais, mas também e principalmente em termos de configurações discursivas que se constroem em torno de intrigas específicas mais amplas. Não basta, dessa forma, somente

177 Como afirma Chevallard (1991, pp 49-51): "Um objeto de saber existe como tal no campo da consciência dos agentes do sistema de ensino apenas se a sua inserção no sistema de objetos a ensinar aparece útil à economia do sistema didático (por exemplo, caso permita superar o obsolescência interna ou externa)". [Un objet de savoir ne vient à l'existence comme tel, dans le champ de conscience des agents du système d'enseignement, que si son insertion dans le système des objets à enseigner apparaît utile à l'économie du système didactique (par exemple parce qu'elle permettrait de parer l'obsolescence interne ou externe)]. Nessa perspectiva, Chevallard identifica como objeto de saber no domínio das Matemáticas as noções matemáticas (como, por exemplo, a adição, o círculo, etc), as noções paramatemáticas, consideradas noções-instrumentos (notions-outils) da atividade matemática (como, por exemplo, a noção de equação, de demonstração, de parâmetro, etc). Elas não são normalmente objetos de ensino, todavia, assim como as noções matemáticas, as noções paramatemáticas são visíveis no campo de percepção didática. Chevallard identifica ainda uma noção que existe em um estrato mais profundo, mobilizada implicitamente, que ele denomina de noções protomatemáticas (certas capacidades esperadas do aluno, como por exemplo formular questões, analisar e conceituar problemas, identificar semelhanças, etc). Essas noções são identificadas como objetivos de ensino e não como objetos de ensino. Elas aparecem como implícitas, como noções que "vão por si mesmas", e só se tornam visíveis quando são identificadas pela ausência ou pela dificuldade por parte do aluno. Os níveis de noções (matemáticas, paramatemáticas e protomatemáticas) constituem três estratos do funcionamento didático do saber, cujas diferenças devem ser levadas em conta no momento da transposição didática. Dependendo do nível de ensino considerado, essas categorias podem variar, isto é, o que é considerado uma noção paramatemática em um determinado nível de ensino pode ser apreendido como noção matemática em um outro nível.

acompanhar a construção e as possíveis reelaborações de um conceito específico e/ou de seu campo semântico — como, por exemplo, o de identidade nacional —, para compreender o processo de transposição no âmbito da disciplina de História. Torna-se indispensável, no meu entender, inserir essa variável (os conceitos, de uma maneira geral) em uma rede discursiva mais ampla, a partir da qual são elaboradas as estruturas narrativas históricas, e cuja compreensão implica a identificação de suas outras variáveis, bem como as relações estabelecidas entre as mesmas.¹⁷⁸ Esse tipo de abordagem propicia pensar a problemática decorrente dos "processos de textualização" (Chevallard, 1991), por que passam os saberes no decorrer do movimento de transposição e que abordarei na seção seguinte.

No caso específico deste estudo, a função do ensino da História na construção de uma cultura nacional, que permite estabelecer relações de identidade de um "nós brasileiros", traduz-se pela maneira desse saber estabelecer uma relação com o passado e o futuro, em um determinado presente histórico, através de uma configuração narrativa específica. Trata-se, pois, de identificar e de caracterizar como e porquê em um determinado contexto temporal e espacial esse saber estabelece tais relações. Quais estratégias discursivas são mobilizadas pelos diferentes agentes do campo para dar sentido à narrativa histórica privilegiada?

A noção de variáveis de uma intriga torna-se, pois, fundamental para minha análise: Que fatos/acontecimentos históricos são selecionados? Como eles são pré-figurados, configurados e refigurados na narrativa? Que conceitos? Que concepção de tempo? Que sujeitos históricos estão envolvidos? Dependendo do significado atribuído a cada uma dessas variáveis e as articulações que são estabelecidas, tanto pelos seus produtores como pelos seus receptores, os saberes históricos — acadêmicos e/ou escolares — oferecem grades de leitura de mundo, matrizes de estruturas narrativas diferenciadas.

Alguns pesquisadores da área, como Le Pellec, Marcos-Alvarez (1991), Audiger (1994), Aillieu (1995), operam com essa noção de variáveis e intriga quando introduzem as noções de "ingredientes" e /ou de "encenação" em suas

178 Uma aproximação possível, tendo em vista as considerações da nota de página anterior, consistiria em traçar um paralelo entre a noção de intriga e os três níveis de noções da estrutura do saber. Assim, no caso da História, dependendo do nível de ensino analisado e da matriz historiográfica privilegiada, teríamos: o fato/acontecimento histórico considerado um objeto de ensino, a apreensão do tempo histórico uma noção parahistórica e a capacidade de estabelecer diferenças e semelhanças, ou de compreender o outro-passado, uma noção protohistórica.

reflexões sobre o saber histórico escolar. Para esses autores, o conhecimento histórico traduz-se pela encenação de verdadeiras intrigas onde entram em jogo as condições objetivas e subjetivas dos diferentes atores que nelas participam tanto como produtores/autores/leitores quanto como atores/leitores/produtores. Allieu (1995, p.153) define o saber histórico escolar como um "objeto complexo, encenado em diferentes atos"^{lxxvii}, afirmando que o mesmo é cada vez reinventado nas situações específicas de aprendizagem. Le Pellec, Marcos-Alvarez (1991, p.48) por sua vez, identificam os seguintes ingredientes que estão presentes "diferentemente dosados, diferentemente visíveis segundo os apresentadores, mas sempre lá"^{lxxviii}: os fatos, as palavras, os conceitos, o saber-fazer (exercícios próprios à disciplina), as interrogações, os problemas, uma maneira de raciocinar, uma lógica de pensamento dedutivo, indutivo ou dialético.

Audiger (1994) afirma igualmente que qualquer enunciado identificado como objeto de saber histórico é constituído por três ingredientes: as referências fatuais, as palavras ou o discurso (conceitos, noções), que lhe dão sentido, e a concepção de tempo, que contribui igualmente para sua compreensão, estabelecendo relações de causalidade, simultaneidade, continuidade e ruptura. O significado e o peso dado a cada um desses ingredientes, bem como a forma de articulá-los, variam em função da própria concepção de História privilegiada no seio das diferentes vertentes ou escolas históricas que se sucedem ou disputam entre si a hegemonia desse campo científico.

O conceito de "narrativa histórica" pode servir, assim, de instrumental para a apreensão da dinâmica da vida dos saberes, na medida em que oferece elementos para identificar se o que está sendo transposto e/ou ensinado corresponde a novas matrizes de narrativa e uma ou mais de suas variáveis de maneira independente. Operar com essa categoria significa escolhê-la como porta de entrada para a exploração, no campo da História, das tramas da didatização desse saber, fazendo relacionar as dinâmicas que são específicas de cada umas das instâncias de problematização do saber e o tipo de intriga encenado. Esse procedimento permite incorporar a noção de "matriz disciplinar" (Develay, 1995), no meu entender bastante fértil para pensar a problemática dos saberes históricos.

(...) Nós nomearemos matriz disciplinar o princípio de inteligibilidade de uma disciplina dada, o que alguns denominam o seu quadro de referência. O sentido

metafórico de matriz (nome dado também ao útero) nos remete à imagem do molde, do crisol que constitui o fundamento da disciplina, sua essência.^{lxxix} (Develay, 1995a, p.43/44)

Tendo em vista a natureza epistemológica do saber histórico, não se trata de buscar identificar a matriz disciplinar que serve de referência para o saber escolar, mas sim de perceber, entre as diferentes matrizes de narrativa que disputam a hegemonia no campo em um determinado momento, os fatores que são acionados no processo de transposição e os elementos que são reelaboradas com o intuito de se adaptar às exigências de cada uma das esferas de didatização desse saber. A complexidade que pressupõe a construção e /ou apreensão de uma proposta de inteligibilidade de mundo passado e presente, razão de ser dessa disciplina, torna-se, assim, viável sob a forma das diferentes variáveis¹⁷⁹ articuladas em intrigas e sub-intrigas no âmbito desse objeto de saber.

Para os fins desta pesquisa, selecionei, tendo como base tanto a temática da identidade em questão como as aulas de história observadas, um acontecimento histórico emblemático e fundador da nossa história nacional — a Independência do Brasil — como elemento ou variável central, em torno da qual será focada minha observação e construída minha argumentação.

O "7 de setembro", entre os demais "lugares de memória" (Nora, 1993) mobilizados pela historiografia nacional para a construção de um espaço simbólico nacional republicano, carrega em si tensões que caracterizam a elaboração de imagens fundadoras dessa nacionalidade, indispensáveis para a construção da marca identitária. Para o processo de construção de uma nação republicana no Brasil do final do século XIX, o "7 de setembro" não representava um lugar de identificação nacional dos mais cômodos. Como sublinha Motta (1992), ao analisar o dilema da intelectualidade brasileira no intuito de construir um Brasil moderno,

Qual seria pois, a data fundadora da nacionalidade brasileira? O 7 de setembro, marco da ruptura com Portugal, mas de continuidade com a Monarquia, ou o 7 de abril, considerado a primeira experiência republicana no Brasil? Essas memórias

179 É possível estabelecer um paralelo entre a noção de variável aqui empregada e o que Develay (1992, p.32) chama de elementos ou objetos específicos de uma disciplina escolar: "(...) uma disciplina escolar pode ser definida pelos objetos que lhe são específicos, pelas tarefas que ela permite efetuar, pelos saberes declarativos do qual ela se apropria e pelos saberes procedimentais de que ela reclama o domínio, enfim, uma matriz que a constitui enquanto unidade epistemológica, integrando esses quatro elementos".

específicas expunham as posições dos diversos grupos na recém-proclamada República. Em torno de 7 de setembro, da sua rejeição como 'data comemorativa da Monarquia', ou da sua aceitação como símbolo da 'conquista da independência sem violência', giravam republicanos e monarquistas, construindo cada qual a sua versão dos fatos. (Motta, 1992, p.14)

As questões relativas à brasilidade serão abordadas a partir das formas possíveis de pré-figurar, configurar e refigurar esse evento histórico emblemático, ou, se preferirmos, esse "lugar de memória" da nação brasileira nas diferentes matrizes de narrativa-histórica presentes no campo discursivo analisado. É, pois, a partir da intriga ou encenação construída em torno desse acontecimento que serão selecionadas e pensadas as demais variáveis, bem como as relações estabelecidas entre elas.

A idéia é resgatar as tramas tecidas da identidade narrativa do "eu nacional", a partir das formas enfatizadas de se relacionar com um evento específico do nosso passado — nas diferentes esferas de didatização privilegiadas. Serão, assim, considerados, em cada uma dessas configurações discursivas, os papéis atribuídos às diferentes matrizes e/ou a cada uma das suas variáveis mobilizadas e a articulação privilegiada no equacionamento entre a construção de sentido e a busca de verdade.

8.2.

Noosfera: um elo importante no processo de didatização

A maior contribuição da teoria da transposição didática, a grande descoberta — ousou escrever —, cujas conseqüências para a antropologia dos saberes ainda não foi totalmente percebida, é o fato de pôr em dia um quarto¹⁸⁰ tipo de manipulação: **a manipulação transpositiva dos saberes**. É também, correlativamente, colocar em evidência a emergência de instituições de transposição dos saberes — as **noosferas** —, essa intencionalidade, tão desejosa de se fazer esquecer, que parece desmanchar logo que ela produz os seus efeitos, da qual somos ordinariamente tão descuidados (...).^{lxxx} (Chevallard, 1991, p.214) (grifo meu)

Na teoria da transposição didática, a noosfera é o lugar por excelência, onde se buscam soluções para equacionar a tensão entre a necessidade de adequação interna e compatibilidade externa, inerente ao sistema de saberes, capaz de assegurar a especificidade do saber escolar.

180 Os três outros níveis correspondem à esfera de produção, de ensino e de utilização. Para os fins desta pesquisa, serão observados os níveis de produção, transposição e de ensino.

É o lugar onde se designa o saber-a-ensinar, onde se processa uma seleção dos saberes que podem e/ou devem ser ensinados. É a instância que se preocupa com as questões relativas à transposição externa e à normalização dos saberes.

Mas entre os dois, o sistema didático *strictu sensu* e o contexto social mais amplo, deve-se considerar uma zona intermediária, que se integra ao sistema didático, constitui com ele o que pode-se chamar o sistema didático *latus sensus* e que é lugar, ao mesmo tempo, de conflitos e de transações pelas quais se exprime e se realiza a articulação entre o sistema e o seu contexto mais amplo.^{lxxxii} (Chevallard, 1991, p. 167)

Para uma melhor compreensão da função e funcionamento dessa instância da dinâmica dos saberes, cumpre ressaltar alguns aspectos da sua dinâmica específica. Estructurei, pois, esta seção em torno de quatro aspectos da noção de noosfera que, no meu entender, merecem ser mais bem explorados, em particular, quando pensados no âmbito da História: (1) a relação entre noosfera e o processo de transposição didática, (2) os agentes que atuam nessa instância de problematização do saber, (3) as dinâmicas e estratégias mobilizadas pelos seus agentes e, por fim, (4) os alcances e limites dessas mesmas estratégias.

O primeiro aspecto nos convida a pensar as questões do "quando" e do "porquê" o trabalho da noosfera torna mais visível o processo de transposição de saberes entre esferas de problematização distintas. Chevallard sublinha o fato de a noosfera ser a instância onde se pensa — de uma forma específica¹⁸¹ — o funcionamento didático, desempenhando, assim, um papel crucial no processo de didatização dos saberes escolares. Ela é o centro operacional, agindo como um filtro entre o sistema de ensino e a sociedade em geral. Seu trabalho, apesar de permanente, acelera-se e intensifica-se no momento da transposição, na medida em que ela assume a responsabilidade de restabelecer a compatibilidade ameaçada, de superar a crise de ensino instaurada.

181 Importa sublinhar que esta afirmação de Chevallard não significa considerar que o professor em sala de aula não pensa, não tem idéia sobre o seu trabalho e prática. Ao afirmar que a noosfera é a esfera onde se pensa o sistema de ensino, esse autor está chamando a atenção não para a exclusividade desta ação, mas para a modalidade, a forma específica desse pensar sobre o ensino. Como afirma Chevallard (p. 168), "o mesmo indivíduo que funciona como professor em certos momentos, pode funcionar em outros como membro da noosfera". "(...) le même individu, qui fonctionne comme professeur à certains moments peut fonctionner à d'autres moments comme membre de la noosphère" (p.168).

Toda uma atividade ordinária é colocada em marcha, **fora mesmo dos períodos de crise (em que ela se acentua)**, na forma de doutrinas propostas, defendidas e discutidas, de produção e de debates de idéia — sobre o que poderia ser mudado e o que convém fazer. Em resumo, está-se aqui na esfera onde se pensa — segundo as modalidades às vezes diferentes — o funcionamento didático. Para isso, eu propus o nome burlesco de noosfera.^{lxxxii} (Chevallard, 1991, p.24/25) (grifos meus)

"Filtro", "zona de intermediação", "lugar de conflitos e negociações", a noosfera, como deixa transparecer a citação acima, realiza um trabalho permanente de transposição no sistema de ensino. Os momentos de crise permitiriam uma maior visibilidade e/ou acarretariam uma maior intensidade desse trabalho. Essa observação é importante para delimitar um momento passível de ser analisado como sendo um exemplo dessa instância em ação. O fator diferencial consiste mais na intensidade desse trabalho em momentos de crise do que na sua simples ocorrência. Chevallard reconhece que o professor sente permanentemente a necessidade e a vontade de fazer reajustes no seu texto do saber. Os múltiplos relatos de experiência da prática docente, explicitando novas tentativas de organizar e administrar os conteúdos da disciplina, ainda que na maioria das vezes, isolados e não sistematizados, atestam a pertinência dessa afirmação. Todavia, quando esses reajustes e reelaborações do texto do saber assumem proporções mais amplas e institucionais, torna-se possível apreender, com mais clareza, o movimento da transposição, inclusive, e principalmente, na sua dimensão também normativa.

Mas quando a ocasião de uma reforma dos programas se apresenta, os meios, e com eles a ambição, tomam uma outra dimensão. Não se trata mais, então, de uma simples reorganização por permutação, mas, nessas circunstâncias precisas, de uma verdadeira refundição do conjunto de conteúdos. Ao elaborar o texto do saber, principalmente ao dar existência no discurso a aspectos anteriormente não etiquetados, damo-nos, ao mesmo tempo, os meios de um diagnóstico e de uma medicação.^{lxxxiii} (Chevallard, 1991, p.33)

Nesta pesquisa, o processo de transposição didática será apenas apreendido no momento de trabalho mais intenso da noosfera. Essa opção permite considerar outro aspecto importante relativo à duração desse processo. Embora não seja tarefa das mais fáceis delimitar um recorte temporal com início e término precisos, é possível considerar o momento de deflagração da crise como um ponto de início para a análise do movimento de transposição. Importa observar que Chevallard deixa entender que o trabalho de transposição pode ser de duração

variável, iniciando-se na noosfera, mas continuando, na medida em que é acolhido na esfera de ensino propriamente dita.

Para Chevallard, ao serem deflagradas essas crises, sejam elas de caráter biológico e/ou moral, um "fluxo de saber", do contexto externo em direção ao sistema de ensino, via o trabalho tradutor da noosfera, impõe-se capaz de garantir o próprio funcionamento do sistema.

Para restabelecer a compatibilidade, um fluxo de saber, proveniente do saber acadêmico, torna-se indispensável. O saber ensinado tornou-se velho em relação à sociedade, uma nova contribuição, estreita a distância com o saber acadêmico, aquele dos especialistas, et coloca à distância os pais. Aí está a origem do processo de transposição didática.^{lxxxiv} (Chevallard, 1991, p.27)

Obsolescência de certos conteúdos escolares que deixam de ser legitimados pela comunidade científica, desinteresse por um tema em função das novas aquisições ou de mudanças na problemática do campo científico, inadequação dos conteúdos ensinados em relação às demandas sociais, às pressões do presente vivido são fatores e sintomas dessas crises, exigindo um trabalho mais intensivo por parte da noosfera.

Essa breve exposição dos fatores da deflagração de crises disciplinares, apontados por Chevallard, já é suficiente para delinear a dificuldade, ou melhor, a complexidade que representa determinar os critérios que justificam a necessidade de transposição didática no campo da História, como desenvolverei no próximo capítulo.

No que se refere aos agentes que intervêm nessa instância do saber, Chevallard deixa claro a heterogeneidade que caracteriza o perfil dos sujeitos que participam dessa etapa do processo.

Essa camada exterior do sistema didático se compõe (...) de toda uma gama de elementos, desde o professor, que simplesmente se contenta em assistir a algumas reuniões da sua regional da *APM*, que freqüenta o *IREM*, passando pelo militante ativo ou dirigente desta associação, indo até o matemático conhecido, que se preocupa com as questões de ensino, ou à administração, que integra a sua ação técnica em uma reflexão conjunta sobre a própria natureza daquilo que administra, sem esquecer os inspetores gerais, os IPR, os membros, a títulos diversos, das comissões ministeriais, etc.^{lxxxv} (Chevallard, 1991, p.167)

Em comum, eles têm a intencionalidade e a incumbência de pensar o ensino com o objetivo de tirá-lo de certos impasses com os quais o mesmo se depara.

Aí se encontram todos aqueles que, ocupando cargos de trabalho situados fora do funcionamento didático propriamente dito, enfrentam-se com os problemas que nascem do encontro com a sociedade e suas exigências, aí desenvolvem-se os conflitos, travam-se negociações, amadurecem as soluções.^{lxxxvi} (Chevallard, 1991)

Quanto às estratégias adotadas pelos agentes da noosfera, Chevallard foca sua análise no processo de textualização (*la mise en texte du savoir*, id., p.58), pelo qual passam os saberes quando são preparados para serem ensinados¹⁸². Em concordância com as reflexões de Verret (Chevallard, 1991, p.57, apud 1975, p.146-7), esse didata destaca as seguintes estratégias discursivas mais comumente mobilizadas no âmbito das Matemáticas — ainda que, na maioria das vezes, de forma não consciente — no processo de preparação didática: "a dessincretização, a "despersonalização", a "publicidade", a "programabilidade" da aquisição do saber e o "controle social das aprendizagens". A existência desses mecanismos se explica e se justifica pelas próprias exigências da "explicitação discursiva" (id., p.58), imprescindível para os saberes tornarem-se ensináveis (*enseignables*, id.).

O primeiro — a dessincretização¹⁸³ — refere-se à delimitação do saber em "saberes *parciais*, cada um se exprimindo em um *discurso* (ficticiamente) autônomo"^{lxxxvii} (id., p.59). É esse mecanismo que é responsável pela diferenciação entre o que pertence e o que não pertence a um campo de saber delimitado, isto é, entre o que faz objeto do seu discurso, e aparece explicitado no texto do saber, e o que, apesar de necessário na construção desse mesmo texto, não é considerado como objeto de ensino. Dessa forma, esse mecanismo de delimitação, ao mesmo tempo em que desencadeia a "explicitação textual do saber", produz um saber correlato implícito (os pré-requisitos) que, em geral, não é reconhecido como tal. Segundo Chevallard, essa delimitação, quando consciente, não é vista pelos agentes da noosfera como fazendo parte dos constrangimentos estruturais do sistema didático. A tendência é explicar esse

182 Ainda que Chevallard não afirme de forma explícita, ele deixa transparecer que o termo textualização do saber refere-se tanto ao texto escrito como falado, na medida em que ele relaciona esse processo de *mise en texte* à necessidade de comunicação inerente a todo saber a ser ensinado. Ao responder aos críticos que o acusam de "um reducionismo textualista", esse autor afirma: "se eles [esses críticos] querem comunicar, (...) eles são obrigados a realizar, como todo mundo, a textualização..." (id., p.61)

183 *Désyncrétisation*. Neologismo utilizado para passar a idéia contrária à fusão, integração, sincretismo dos saberes. Como afirma Chevallard (1991, p.59), os saberes em ato (*les savoir en acte*) apresentam-se de forma sincrética.

mecanismo por questões contingentes do estilo, "os estreitos limites da presente obra" ou "o espírito dessa coleção"^{lxxxviii} (id., p.59).

Outro efeito desse mecanismo de delimitação do saber, sublinhado por Chevallard, como "fato essencial do ponto de vista epistemológico"^{lxxxix} (id., 60) refere-se à "descontextualização" do saber, isto é:

(...) sua retirada das redes de problemática e de problemas que lhe dão o seu sentido completo, ruptura do jogo intersectorial constitutivo do saber no seu movimento de criação e de realização.^{xc} (id., p.60)

Além da delimitação do saber, o processo de textualização lança mão do mecanismo de despersonalização, segundo o qual o sujeito é expulso para fora de suas produções. Correlato à objetivação do saber, esse mecanismo implica a negação da sua dimensão construtiva e, conseqüentemente, da subjetividade que lhe é inerente. Chevallard chama a atenção para o fato de que, quando no âmbito dos saberes a ensinar e/ou ensinados reconhece-se a existência do sujeito, "dissocia-se freqüentemente a atividade intelectual *normal* da atividade *nobre* que é a da *descoberta*"^{xc} (id., p.61).

Essa objetivação decorrente do processo de textualização permite satisfazer uma outra das condições que tornam os saberes ensináveis: a "publicidade". Esse termo é empregado em oposição aos saberes pessoais, esotéricos, cujas aprendizagens não estão relacionadas diretamente com a atividade intelectual. É essa publicidade do saber que, por sua vez, vai tornar possível o "controle social das aprendizagens". Com efeito, o processo de textualização legitima, normaliza uma concepção de saber que oferece os parâmetros, os critérios sem os quais não seria possível qualquer controle.

A textualização autoriza, por fim, a "programabilidade" da aquisição dos saberes. Como afirma Chevallard: "o texto é uma norma de progressão no conhecimento"^{xcii} (id., p.62). Dessa forma, a elaboração de um texto do saber é também responsável pelo estabelecimento de uma relação específica com o "tempo didático"^{xciii} (id., p.66), relação esta — saber/duração — considerada como o elemento fundamental do processo didático. "O processo didático existe como interação de um texto e de uma duração"^{xciv} (id.).

Chevallard, ao analisar os alcances e limites do processo de transposição no campo das matemáticas, chama atenção para a desproporcionalidade entre os

meios empregados pela noosfera — centrados, de uma maneira geral, apenas nas modificações do saber — e o efeito buscado, isto é, uma reestruturação do conjunto de relações entre o sistema e seu contexto. Ao analisar os meios que a noosfera adota para atingir seus objetivos, o autor sublinha que essa instância tende a optar prioritariamente por tentar o reequilíbrio pela manipulação do saber, em detrimento de outras formas possíveis de intervenção, resultando na emergência de novas propostas curriculares e/ou livros didáticos, isto é, um novo texto do saber com a pretensão — ainda que não assumida abertamente pelos seus autores — de assegurar o restabelecimento da compatibilidade. Por que essa insistência em estratégias tão limitadas, quando o que está em jogo é bem mais complexo?

Ao procurar responder a essa questão, Chevallard abre caminhos para uma melhor compreensão da dinâmica dos sistemas de saberes. Uma primeira resposta possível pauta-se em questões de ordem econômica e política.

O saber oferece uma variável de comando bastante sensível, permitindo, a custos reduzidos, efeitos espetaculares, sobre os quais a instância política assegura seu controle, pela intermediação de programas e os comentários oficiais e os manuais que os explicitam.^{xcv} (Chevallard, 1991, p.30)

Para além das questões relativas ao controle político e econômico, o próprio perfil de alguns dos agentes que atuam na noosfera pode explicar essa ênfase dada à variável saber nessa busca de compatibilidade. Seja pela presença de alguns representantes do campo pedagógico que compartilham de visões dicotômicas pelas quais conteúdo e método são percebidos de forma desarticulada, seja pela presença de representantes das áreas específicas que, como "especialistas" valorizam os saberes que se estimam produtores, o fato é que a "noosfera opta, prioritariamente, pela busca de reequilíbrio através de uma manipulação do saber"^{xcvi} (Chevallard, 1991, p.30)

Por fim, a própria lógica do funcionamento didático, para a qual não interessa um nível de conscientização dos agentes do campo, é passível de colocar em risco os mitos da conformidade e da autonomia relativa, que estão na base desse seu funcionamento. Em sintonia com sua perspectiva teórica mais ampla, já discutida anteriormente, Chevallard argumenta que os atores que operam nesse nível tendem a não reconhecer de forma explícita esse objetivo relativo à

necessidade de compatibilidade, que justifica a própria existência dessa esfera de didatização, atribuindo outras razões para explicar a atividade reformadora da noosfera. As questões da compatibilidade permanecem, assim, na fronteira dessa instância de problematização do saber:

(...) quando elas afloram a consciência do reformador é sob um disfarce estereotipado, feito de slogans que designam, ao mesmo tempo que furta o sentido: da modernização à abertura da escola para a vida, expressão polêmica que proclama irrefletidamente, sem que ela se dê conta, o fechamento da ordem didática.^{xcvii} (Chevallard, 1991, p.36).

Entre as razões atribuídas pelos seus próprios agentes, destacam-se as que estão associadas à uma mudança terapêutica diagnosticada como necessária frente à usura do saber. O saber "não passa mais", os alunos não absorvem mais esse saber e já que não se pode mudar os alunos, "muda-se o saber"^{xcviii} (Chevallard, 1991, p.32). Para os representantes da noosfera, as reformas curriculares visam justamente a oferecer elementos para superar a crise do ensino vivida pelos professores na sua prática cotidiana como dificuldades encontradas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.: "restaurar o apetite pelo saber (a famosa motivação) e lhe dar os meios para se atacar a progressiva necrose que ele sente ganhar cada anos de terreno..."^{xcix} (Chevallard, 1991, p.32).

A atenção da noosfera se concentra em produzir um melhor texto do saber, isto é, que ofereça aos professores os meios terapêuticos empregados e traduzidos nas inúmeras reformas curriculares das diversas disciplinas em diferentes momentos da sua trajetória. É nessa perspectiva que as reformas curriculares tendem a selecionar, absorver e reelaborar os saberes produzidos nas esferas de produção com o intuito de oferecer e legitimar o que pode ser dito e oferecido na forma de "saber a ensinar".

(...) as escolhas a serem feitas no saber acadêmico se orientam por esta exigência. Que uma noção nova apareça, que uma apresentação nova seja proposta, elas serão avaliadas, julgadas e promovidas à proporção de suas capacidades (supostas) para tratarem das dificuldades mais evidentes.^c (Chevallard, 1991, p.35)

É devido à não-explicitação e/ou à não-assunção de algumas dessas razões que estão por trás do movimento de transposição que, segundo Chevallard, alguns mecanismos próprios ao sistema de saberes podem ser perpetuados, garantindo-

lhe a sua reprodução. A teoria da transposição didática permite justamente mostrar o quanto essa autonomia é relativa.

A tese principal do autor, no que diz respeito a essa esfera de didatização, consiste em afirmar que na sua tarefa — ainda que não explícita — de mantenedora da compatibilidade do sistema didático com o contexto mais amplo, a noosfera, ao produzir um novo texto do saber, tende a desconsiderar os constrangimentos específicos à dinâmica interna do próprio sistema didático *strictu sensus*, o que pode também explicar o fracasso de inúmeras de suas tentativas terapêuticas.

Chevallard sublinha que entre o projeto — marcado pela designação do saber a ensinar — e a sua realização, uma terceira ordem de constrangimentos (além da questão da compatibilidade não assumida abertamente pelos seus agentes e das que a noosfera se atribui a ela própria, isto é, sua missão terapêutica) precisa ser igualmente levada em conta. Trata-se dos constrangimentos relativos à necessidade de assegurar a possibilidade de composição entre os antigos e novos elementos¹⁸⁴ no texto do saber, preparado pelos agentes da noosfera, para ser ensinado, composição essa capaz de assegurar a viabilidade do ensino de um determinado saber. Como afirma esse autor: "um ensino antes de ser "bom" precisa ser simplesmente possível" (Chevallard, 1991, p.37).

Com os elementos tanto antigos (retomados do antigo texto de saber) como novos (tomados do saber acadêmico), é preciso construir um texto novo, operar uma integração aceitável de uns em relação aos outros. **A noosfera encontra neste ponto o determinismo próprio do funcionamento didático.**^{ci} (Chevallard, 1991, p.37) (grifo meu)

O desafio para os pesquisadores do campo da Didática consiste, assim, em procurar desvendar, compreender esses mecanismos complexos que asseguram a articulação entre sistema didático e o contexto mais amplo no qual ele está inserido. Trata-se de procurar, por exemplo, compreender porque determinados elementos do novo texto do saber produzido pela noosfera são absorvidos, "fundindo-se à paisagem como se sempre estivessem estado lá"^{cii} (Chevallard, 1991, p.37) e outros sofrem uma grande resistência e são rejeitados pelo funcionamento didático Segundo esse autor, nem sempre essas condições

184 Chevallard denomina esses tipo de constrangimentos pelo neologismo *compossibilité* (Chevallard, 1991, p.37)

inerentes à fabricação didática são levadas em consideração e/ou reconhecidas, em especial aquelas que se operam no plano da transposição didática interna, isto é, nas salas de aula. A superação desse desafio representaria um passo importante para explicar porque "alguns dos mais belos achados da noosfera não resistem ao jogo da transposição interna"^{ciii} (Chevallard, 1991, p.37).

8.3.

Sala de aula: espaço da transposição interna

Qualquer que tenham sido as motivações para introduzir, uma vez sua introdução realizada esse elemento estrutural está lá, presente, e o funcionamento didático vai progressivamente apropriar-se dele para fazer 'alguma coisa', sem relação obrigatória com as razões, declaradas ou não, dos responsáveis pela concepção do programa.^{civ} (Chevallard, 1991, p.187)

Nesta pesquisa, o universo da sala de aula será abordado como espaço privilegiado da transposição interna (Chevallard, 1991) e como lugar de encontro entre o mundo do leitor (professores e alunos) e o mundo do texto (o PCN de História). Trata-se, assim, de perceber os mecanismos que interferem nesse nível de transposição, tendo como base a reflexão sobre a recepção do documento curricular pelas professoras de História entrevistadas e, em particular, sobre as características da modalidade de refiguração do 7 de setembro, privilegiadas no momento da construção dos textos do saber trabalhados em aula.

Meu objetivo é perceber as permanências e mudanças do saber histórico escolar, a partir da dinâmica dessa esfera específica de didatização do saber.

8.3.1.

Funcionamento didático e transposição interna

Na perspectiva de Chevallard, o processo de transposição implementado pela noosfera não termina nessa instância, mas continua no interior do sistema de ensino, onde encontra seus maiores desafios. Para esse autor, o processo de transposição que ocorre no interior do sistema de ensino é menos visível do que o trabalho externo realizado na noosfera e deve ser compreendido na dinâmica específica dos saberes escolares, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o conhecimento do funcionamento didático de uma disciplina torna-se indispensável para a compreensão do processo de transposição na sua globalidade. O desconhecimento dessa dinâmica interna tende a superestimar a

autonomia dos professores no processo, fazendo com que a avaliação das reformas curriculares fique dependente quase que exclusivamente da boa vontade e/ou de sua capacidade no momento de sua implementação.

A introdução dessa variável — a dinâmica do funcionamento didático — na análise das reformas curriculares abre, portanto, pistas importantes e ainda pouco exploradas, no meu entender, para a compreensão do sucesso e do fracasso das reformas curriculares.

Em que medida é possível estabelecer uma continuidade entre o processo de transposição externa e interna? Que mecanismos interferem no nível interno de transposição? Entre as estratégias implementadas pelos agentes da noosfera, discutidas na seção anterior, quais continuam a atuar no nível da sala de aula?

Um das críticas feitas por Chevallard ao trabalho realizado na noosfera, sublinhado na seção anterior, diz justamente respeito ao fato dos atores que interferem nesse nível de transposição tenderem a não levar em consideração os mecanismos específicos do funcionamento didático da disciplina escolar em processo de reforma curricular. Esse autor afirma que enquanto o preparo didático no nível da noosfera consiste em um processo de descontextualização e dessincronização, no plano interno, tende a ocorrer um processo de "recontextualização" com características próprias (Chevallard, 1991, p.188):

Mas [a recontextualização] não chegará, em geral — à exceção nos níveis da trajetória que correspondem ao ensino superior, que se aproximam de forma tangencial do nível do funcionamento do saber acadêmico (o da pesquisa) — nem a reconstituir o modo de existência original da noção, nem a preencher completamente, e somente, as funções pelas quais se tinha desejado introduzi-la.^{cv} (Chevallard, 1991, p.188)

É nessa forma particular de recontextualizar o elemento novo introduzido no texto do saber na fase anterior que é possível identificar a "criatividade didática"^{cvi} (Chevallard, id.). Todavia, essa criatividade que permite a aceitação (ou não) por parte dos professores — agentes centrais do processo de transposição interna — das mudanças propostas na noosfera depende, também, do grau de enquadramento possível das mudanças ao antigo texto do saber, em função das características específicas do funcionamento didático.

Entre os mecanismos apontados por Chevallard, a necessária programabilidade da aquisição do saber, bem como o controle das aprendizagens

que são implementados no decorrer do processo de transposição, colocam em evidência, no plano interno, a relação que se estabelece entre saber/duração, já mencionada anteriormente. Reconhecer essa especificidade permite perceber a diferença do motor de progressão da construção de saber entre as suas diferentes esferas de problematização. Enquanto no processo de pesquisa a mola de progressão são "os problemas que se encadeiam e se reproduzem produzindo uma história intelectual da comunidade acadêmica onde eles emergem"^{cvii} (Chevallard, 1991, p.65), no processo de ensino, ela é constituída pela contradição entre o antigo e o novo texto do saber.

Chevallard chama a atenção para duas atitudes freqüentes no âmbito do ensino, decorrentes da não-diferenciação dessa mola propulsora em relação à progressão da construção de saberes. Uma primeira consiste na negação da problematização ou o "esquecimento dos problemas"^{cviii} (id., p.66). A outra é a reação oposta, que procura restituir um lugar central à problematização no ensino. Desconhecer essas diferenças entre as problemáticas específicas das instâncias de saber em foco é desconhecer as condições de possibilidade de uma solução didática para os problemas colocados pelo necessário movimento de transposição na vida dos saberes.

O funcionamento da contradição entre antigo/já adquirido e novo/ainda não adquirido no processo de ensino pressupõe que a introdução de um objeto de ensino o faça aparecer em um momento da duração didática como de objeto de duas faces contraditórias, uma em relação à outra. Em um primeiro momento ele tem que aparecer como novo, abrindo fronteiras no universo de conhecimento já explorado. Nessa face, ele é visto como suficientemente novo para justificar seu lugar de objeto de ensino e de aprendizagem, estabelecendo assim, uma relação didática entre os sujeitos envolvidos no processo (professores e alunos). Em um segundo momento, ele deve aparecer como antigo, apreendido pelos alunos que o inscrevem no universo do conhecimento já explorado. O objeto de ensino é considerado como "objeto transacional"^{cix} (Chevallard, 1991, p.67) entre o passado (saber adquirido ou aprendido) e o futuro (saber não adquirido ou não aprendido), possuindo assim, ritmo e duração inerentes ao ciclo de ensino em que esta inserido. Ele é, como afirma Chevallard (1991, p.68), "vítima do tempo didático"^{cx} ou do tempo do ensino, passando a ser considerado em um determinado momento, portanto, como obsoleto em relação a um nível de ensino

específico. É nesse sentido que os conteúdos escolares das diferentes disciplinas possuem lugares determinados, distribuídos ao longo dos diferentes níveis de escolaridade, sendo possível afirmar que tal conteúdo é "muito fácil" ou "muito difícil" para uma determinada série ou ciclo de ensino.

Chevallard chama a atenção ainda para o fato de que a evolução da contradição antigo/novo, em termos de avanço (superação da tensão) ou o seu bloqueio, não deve ser avaliada apenas a partir da análise empírica de sucesso ou fracasso da aprendizagem de um determinado conteúdo. Segundo o autor, o bloqueio ou interrupção do processo deve ser avaliado também pelo desencadeamento de um movimento de descaracterização do elemento novo introduzido, com o intuito de atenuar sua dimensão de novidade e permitir o estabelecimento de uma relação de continuidade com os conhecimentos já adquiridos (elementos antigos do texto do saber). Assim incorporado no tempo didático, um objeto de saber que há muito já foi apresentado como objeto a ser ensinado no plano da noosfera pode estar sempre ressurgindo como novidade no âmbito da transposição interna. Dessa forma, "novos" elementos do saber-a-ensinar podem estar sempre sendo incorporados ao texto do saber ensinado, tornando-se visíveis nos objetivos explicitados, na seleção dos conteúdos, nos tipos de exercícios propostos, nos critérios de avaliação, etc.

Para Chevallard, cabe ao professor administrar essa tensão e progressão entre o antigo e o novo texto do saber, responsável pela cadência do tempo de ensino, que não deve, portanto, ser confundido com o tempo de aprendizagem. Através desse controle, o professor garante incessantemente sua hegemonia, não pela coerção, mas pela capacidade de manter distância entre sua posição, o saber e a posição do aluno. Os saberes escolares desempenham, assim, um papel central na reprodução e mudança dos posicionamentos dos sujeitos no sistema de ensino. O poder do professor na sala de aula não é proibir a resposta errada, mas sim reproduzir a resposta certa, que designa implicitamente as outras respostas como erradas.

Chevallard utiliza duas expressões "cronogênese" e "topogênese" para caracterizar esse tempo de ensino que posiciona os sujeitos didáticos (professores e alunos) na dinâmica temporal específica dessa esfera de saber.

Professor e aluno ocupam posições distintas em relação à dinâmica da duração didática, eles diferem pela sua relação específica com a diacronia do sistema didático, ao que se pode chamar de *cronogênese*. Mas eles diferem também segundo outras modalidades: segundo seus respectivos lugares em relação ao saber em construção, em relação ao que se pode chamar de *topogênese* do saber na sincronia do sistema didático.^{cxix} (Chevallard, 1991, p.72/73)

O professor desempenha um papel central nessa dialética do antigo e novo texto do saber, na medida em que, ao ser responsável pela introdução dos novos objetos já preparados para o ensino, controla o tempo didático, evitando a obsolescência interna. O professor é aquele que sabe antes dos outros e, nesse sentido, ele conduz a "cronogênese" do saber, percebida como um adiantamento cronológico em relação "tempo do ensino"^{cxii} (id., p.72).

O aluno pode aprender; o professor pode saber o que o aluno pode aprender. O professor não é apenas suposto saber: ele é suposto antecipar (...). A distinção entre professor e aluno afirma-se especificamente não em relação ao saber, mas em relação ao tempo como tempo do saber.^{cxiii} (id., p.72)

Além disso, o professor, como sujeito didático no funcionamento do processo de ensino, não apenas antecipa o saber, ele sabe mais e de forma diferente dos alunos. Essa diferenciação qualitativa é garantida no decorrer do processo de transposição didática, que tende a instituir duas maneiras de saber e a produzir dois registros distintos de atos epistemológicos. A dicotomia dos lugares e sua realização didática supõe uma dicotomização do "objeto de saber"^{cxiv} (id., p.76).

No caso da História, essa fronteira entre os dois registros do saber é muito mais tênue. Tendo em vista a natureza epistemológica específica do saber histórico, como pensar a dialética do antigo e novo texto do saber que entra em jogo no momento da transposição interna? Como identificar esse duplo regime de saber no caso da História? Considerando a "razão de ser" desse saber, que lhe atribui a responsabilidade de oferecer uma grade possível de leitura de mundo passado e presente, como avaliar a dinâmica interna desse saber em termos de cronogênese e topogênese? O que significa afirmar que um professor de História sabe antes e mais do que o aluno? A aquisição de saberes em História pode ser avaliada em termos de acúmulo de informações sobre o passado? Em termos do domínio de procedimentos para operar com os ingredientes que compõem a intriga narrativa em foco? Ou sobre a pertinência da escolha da matriz historiográfica em função das pressões do presente no qual esse saber é ensinado? Como programar o ensino e as aprendizagens em História, tendo em vista as

tensões permanentes entre compreensão e explicação, subjetividade e objetividade, sentidos e verdades, memória e crítica?

Essas questões apontam para a necessidade e a relevância de procurar compreender o desdobramento do processo de transposição no âmbito do sistema de ensino, mais precisamente da sala de aula, onde o funcionamento didático revela-se em toda a sua complexidade.

8.3.2. Sobre as aulas observadas

Os critérios da escolha do campo de observação para a análise dos mecanismos acionados no plano da transposição interna estão relacionados com as questões de ordem mais geral, relativas ao referencial teórico aqui privilegiado, bem como com as questões internas ao campo do ensino de História.

Quanto à adequação ao referencial teórico, mais precisamente à teoria da transposição didática, cumpre sublinhar que se tratou de procurar um espaço onde fosse possível observar a articulação entre os dois níveis de transposição, externo e interno, identificados por Chevallard. Por motivos já explicitados na introdução desta segunda parte, o recorte assumido nesta pesquisa enfatiza o espaço transpositor externo no estudo da transposição dos saberes históricos. Nesse sentido, minha preocupação primeira foi delimitar e justificar os PCNs de História como um exemplo de noosfera em ação. Essa opção orientou a escolha do campo de observação para escolas abertas ao diálogo, às mudanças e às propostas pedagógicas em curso e, mais precisamente, que expressassem a intenção de operar com esse documento curricular. Nessa perspectiva, justifica-se a seleção das duas escolas do ensino fundamental onde foram realizadas as observações das aulas de história. A primeira é uma escola privada situada na zona sul do Rio de Janeiro, que atende a uma clientela de classe média e é reconhecida no meio educacional como uma escola cujo projeto político-pedagógico está informado pelas perspectivas construtivistas¹⁸⁵. A segunda corresponde a uma escola pública federal da cidade do Rio de Janeiro, cuja equipe de História vem desenvolvendo,

185 Desde 1992, essa escola vem promovendo a discussão, revisão e reformulação curricular, com o intuito de construir uma proposta em sintonia com as principais características da reforma curricular mais ampla, implementada no Brasil a partir da década de 90 e concretizada nos PCNs do ensino fundamental e médio.

desde 97, um trabalho de reformulação curricular e tem procurado incorporar à prática pedagógica cotidiana algumas orientações dos PCNs dessa disciplina.

Mais do que as escolas, no entanto, importava-me observar as aulas de professores/as de História igualmente abertos/as às mudanças, aos novos ventos que sopram. Esse último critério está estreitamente relacionado à segunda ordem de fatores mencionada acima para a escolha do campo de observação da transposição interna. Trata-se de minha preocupação em questionar e problematizar alguns pressupostos presentes no campo de ensino dessa disciplina que tendem a explicar as permanências de traços do antigo texto do saber histórico a ensinar no currículo real de História — já, portanto, devidamente criticados e combatidos no plano do currículo formal — através da resistência dos professores aos novos elementos de saber propostos nas reformas curriculares. Argumento que, sem negar necessariamente essa possibilidade de explicação, torna-se indispensável incorporar outros fatores, em especial a análise da especificidade do funcionamento didático dessa disciplina escolar. Dessa forma, optei por observar as aulas de professores/as abertos/as ao diálogo e às inovações curriculares em curso, buscando diminuir o risco da explicação pautada exclusivamente na resistência dos agentes.

Os depoimentos¹⁸⁶ abaixo, extraídos das entrevistas com os professores cujas aulas foram observadas, contribuem para incluir as características citadas em seus respectivos perfis profissionais:

P 1: Eu lembro, eu tenho isso até hoje lá em casa, que nós digitamos todos os objetivos, todos os conteúdos, os eixos temáticos que os PCNs propunham. A gente fez tudo pequenininho, cortado, assim digitado e montou um painel na minha casa, que era uma folha de papel pardo, deste tamanho, e a gente foi construindo aquilo ali.

P 2: Eu li por conta própria porque eu saí lendo um monte de coisas, ela falou faz um currículo até tal data, deixa comigo, mas eu tive que sair lendo um monte de coisas, foram os PCNs, Multieducação, eu retomei para ler, porque eu acho muito ruim em História, Multieducação, mas retomei para ler, peguei currículos de História, de escolas privadas, eu peguei um monte de coisas, de São Paulo, eu me lembro que consegui um currículo do Município de São Paulo, dei uma lida, eu saí lendo tudo.

Outro critério estabelecido para a seleção dos professores cujas aulas foram observadas relaciona-se à temática da identidade nacional, privilegiada nesta

186 Refiro-me pelas iniciais P1 à professora cujas aulas observadas não foram objeto de análise do discurso e P2 à professora cujas aulas foram objeto de análise, conforme apresentarei no quarto capítulo.

pesquisa. Dessa forma, além do perfil descrito acima, fez-se necessário que os professores estivessem trabalhando naquele período com História do Brasil em um dos dois últimos ciclos do ensino fundamental.¹⁸⁷

Observei, assim, durante o primeiro semestre de 2002, o equivalente a 90% das aulas ministradas pela professora da escola particular para uma turma de 8ª série (34 aulas) e 17 aulas de uma turma de 7ª (equivalente a 40% do total de aulas dadas no semestre) da professora da escola pública.¹⁸⁸

É de fundamental importância sublinhar que o objetivo principal da observação das aulas consistiu em dar visibilidade à dinâmica interna do saber histórico nessa instância específica de didatização. Além disso, identificar, se possível, a partir da observação do tratamento didático dado em sala de aula à temática da identidade nacional, o tipo de articulação estabelecida com o saber-a-ser-ensinado analisado nos PCNs de História.

Tendo em vista, portanto, que o foco de observação e de análise nessa instância de problematização do saber está mais centrado no resultado das reelaborações discursivas do saber escolar do que nas ações implementadas pelos sujeitos envolvidos nesse processo de reelaboração, decidi por outro recorte que permitisse concentrar e potencializar minha análise na temática em foco. Dessa forma, optei por selecionar como amostra discursiva para análise dos processos de textualização do saber ensinado a seqüência de aulas de História referentes ao ensino da Independência do Brasil, considerado um lugar de memória na historiografia nacional. Esse recorte reduziu minha amostra textual, apresentada

187 A opção por esse nível de ensino se justifica, por um lado, porque é a partir da 5ª série que a História aparece como disciplina diferenciada na grade curricular. De outro lado, os constrangimentos didáticos impostos pelo espectro do vestibular não se fazem ainda tão presentes.

188 Essa diferença no número de horas explica-se por razões de ordem circunstanciais. Inicialmente, estava previsto a observação de duas professoras de uma mesma escola (no caso, a escola privada selecionada). Cheguei a entrevistar a professora responsável pelas 5ª e 6ª séries e a observar algumas de suas aulas no segundo semestre de 2001, à título exploratório. Todavia, coincidiu que, no primeiro semestre de 2002, sua programação raramente incluía temáticas da História do Brasil. Tive, assim, que identificar outro/a professor/a em outra escola (a escola particular em questão só conta com dois professores para o terceiro e quarto ciclo) para poder observar as aulas que preenchessem os critérios já mencionados. O tempo de selecionar o/a professor/a e cumprir as formalidades exigidas pela Secretaria de Educação retardou minha entrada em campo na escola pública selecionada.

no quarto e último capítulo deste estudo, para 7 aulas da professora que leciona na escola particular¹⁸⁹.

Gostaria de ressaltar um último aspecto sobre essas escolhas metodológicas. As considerações sobre a dinâmica do saber escolar a partir das aulas observadas não têm a menor pretensão de generalização. Elas devem ser vistas como um caminho possível para a reflexão sobre as questões relativas à transposição didática no âmbito da História, indispensável, no meu entender, para que as análises sobre o ensino dessa disciplina possam dar conta de toda a sua complexidade.

189 Em função dos limites desta pesquisa e do recorte temático assumido, as 17 aulas da professora da escola pública não foram trabalhadas como amostras discursivas, na medida em que não abordaram, durante o período observado, de forma direta ou indireta, esse conteúdo específico da História do Brasil.

^{lxviii} C'est [la noosphère], dès lors, qui va procéder à la sélection des éléments du savoir savant qui désignés par là comme savoir à enseigner seront alors soumis au travail de transposition, c'est elle encore, qui va assumer la partie visible de ce travail, ce qu'on peut appeler le travail externe de la transposition didactique par opposition au travail interne qui se poursuit, à l'intérieure même di système d'enseignement, bien après l'introduction officielle des éléments nouveaux dans le savoir enseigné. (Chevallard, 1991, p30/31)

^{lxix} (...) *besoins en savoirs* (...) (Chevallard, 1991, p.212)

^{lxx} (...) apprentissages historiques (Moniot, 1993, p.155)

^{lxxi} Le concept de transposition didactique ne convient guère pour penser ici le processus de passage des savoirs savants aux savoirs scolaires. Il paraît d'autant moins adapté que les savoirs scolaires associés à nation ont leurs propres finalités, qui sont celles de l'histoire-géographie et des sciences économiques et sociales: transmissions de valeurs partagées, construction d'un sens commun, formation d'une identité nationale et d'une citoyenneté. Ceci implique une tranformation d'une autre nature que celle que subissent les savoirs mathématiques, par exemple. S'interroger sur ces transformations aurait impliqué une autre recherche, centrée sur les contenus d'enseignement. Nous avons préféré porter notre effort sur les processus d'apprentissage et de conceptualisation. (Guyon, Mousseau, Tutiaux-Guillon, 1993, p.11)

^{lxxii} Cette démarche ne peut s'apparenter à une tranposition didactique du savoir savant. Les référants théoriques et idéologiques doivent être évacués pour passer au registre du savoir scolaire. Une transposition didactique implique qu'un ensembl de transformations aux fins d'enseignement soit effectué sue le savoir savant: non seulement une réduction et une simplification, mais aussi une décontextualisation, c'est-à-dire finalement une rupture des liens entre problématique et savoirs, et une reconstruction d'une cohérence selon une logique propre à la constitution d'un objet d'enseignement. (...) Il fallait le penser dans une perspective nouvelle, l'insérer dans une nouvelle économie du savoir: celle d'un projet de formation avec des contraintes didactiques (...) (Guyon, Mousseau, Tutiaux-Guillon, 1993, p.90)

^{lxxiii} (...) la notion de transposition didactique mérite à notre sens deux extensions et un complément par rapport à la définition de Yves Chevallard, "le passage du savoir savant au savoir à enseigner".(Develay, 1995b, p.26).

^{lxxiv} Face "au cours rapide de l'actualité" apprendre à "éclairer le présent". (Allieu, 1995, p.151)

^{lxxv} A côté de la contrainte d'articulation ancien/nouveau , qui sur la portion de trajectoire nous avons examiné, détermine le fait essentiel (le basculement depuis l'analyse fonctionnelle vers la géometrie elementaire) il existe bien d'autres contraintes que le fonctionenemt didactique imposera au savoir à enseigner: la plus fondamentale est sans doute la compatibilité de la structure du savoir enseigné avec l'existence de deux places, de deux positions celle du professeur et celle de élève. (Chevallard, 1991, p.174)

^{lxxvi} Quant au processus de remodelage du savoir concerné tout au long de cette chaîne, il correspond, d'une part, à un travail de didactisation, (qui vise à rendre opérationnelles des situations d'apprentissage, par des choix opérés dans la logique des contenus, dans les matériels proposés, dans les tâches à effectuer, dans les consignes données, dans les critères d'évaluation) et d'autre part, à un travail d'axiologisation (qui choisit des contenus recelant certaines valeurs en jeu dans les rapports de l'élève au savoir, des élèves entres eux, des élèves à l'enseignant, des savoirs au projet de la société.) (Develay, 1995b, p.26)

^{lxxvii} Un objet complexe... mis en actes. (Allieu, 1995, p.153)

^{lxxviii} (...) différemment dosés et différemment visibles selon les présentateurs, mais toujours là. (Le Pellec, Marcos-Alvarez, 1991, p.48)

^{lxxix} (...) nous nommerons matrice disciplinaire, le principe d'intelligibilité d'une discipline donnée, ce que certains nomment son cadre de référence. Le sens métaphorique de matrice (nom commun de l'utérus) renvoie à l'image de moule, de creuset qui constituerait le fondement de la discipline, son essence. (Develay, 1995a, p.43/44)

^{lxxx} L'apport majeur de la théorie de la transposition didactiqu , la grande découverte - j'ose l'écrire - dont nous n'avons pas fini de reconnaître les conséquences pour l'anthropologie des savoirs, c'est la mise à jour d'un quatrième type de manipulation: la manipulation transpositive des savoirs. C'est aussi, corrélativement, la mise en évidence d'institutions de transpositions des savoirs - les noosphères - cette intendance si désireuse de se faire oublier, qui semble s'évanouir aussitôt qu'elle produit ses effets , et dont nous sommes ordinairement oublieux jusqu'à la dénegation. (Chevallard, 1991, p.214)

^{lxxx} Mais entre les deux, on doit considerer une *zone intermediaire* qui intègre au système didactique, constitue avec lui ce qu'on peut appeler le système didactique *lato sensu* et qui est lieu à la fois des conflits et des transactions par lesquels se exprime et se réalise l'articulation entre le système et son environnement. (Chevallard, 1991, p. 167)

^{lxxxii} Toute une activité ordinaire s'y déploie, en dehors mêmes de périodes de crise (où elle s'accroît), sous forme de doctrines proposées, défendues et discutées, de production et des débats d'idée - sur ce qui pourrait être changé et sur ce qu'il convient de faire. Bref, on est ici dans la sphère où l'on pense - selon des modalités parfois fort différentes - le fonctionnement didactique. Pour cela j'ai avancé pour elle le nom parodique de *noosphère*. (Chevallard, 1991, p.24/25)

^{lxxxiii} Mais quand l'occasion d'une réforme des programmes se présente, les moyens, et avec eux l'ambition, prennent une autre ampleur. Il ne s'agit plus alors d'une simple réorganisation par permutation mais le cas échéant, d'une véritable refonte de l'ensemble des contenus. En réélaborant le texte du savoir notamment en donnant une existence dans le discours à des aspects antérieurement non étiquetés, on se donne en même temps les moyens et d'un diagnostic et d'une médication. (Chevallard, 1991, p.33)

^{lxxxiv} Pour rétablir la compatibilité, un flux de savoir, en provenance du savoir savant, devient indispensable. Le savoir enseigné est devenu vieux par rapport à la société; un apport nouveau resserre la distance avec le savoir savant, celui des spécialistes; et met à distance les parents. Là est l'origine du processus de transposition didactique. (Chevallard, 1991, p.27)

^{lxxxv} Cette couche extérieure du système didactique se compose (...) de toute une gamme d'éléments, depuis le professeur qui simplement se contente d'assister quelques réunions de la régionale de l'APM qui fréquente l'IREM, en passant par le militant actif ou le dirigeant de cette association, pour aller jusqu'au mathématicien connu soucieux des questions d'enseignement, jusqu'à l'administration, qui intègre son action technique dans une réflexion d'ensemble sur la nature même de ce qu'il administre, sans oublier les inspecteurs généraux, les IPR, les membres à titres divers des commissions ministérielles, etc. (Chevallard, 1991, p. 167)

^{lxxxvi} Là se trouvent tous ce qui aux avant-postes du fonctionnement didactique, s'affrontent aux problèmes qui naissent de la rencontre avec la société et ses exigences; là se développent les conflits et là se mènent les négociations, là mûrissent les solutions. (Chevallard, 1991)

^{lxxxvii} (...) "*savoirs partiels*", chacun s'exprimant dans un discours (fictivement) autonome. (Chevallard, 1991, p.59)

^{lxxxviii} (...) "les étroites limites du présent ouvrage", "l'esprit de cette collection" (...) (Chevallard, 1991, p.59)

^{lxxxix} (...) fait essentiel du point de vue de l'épistémologie (...) (Chevallard, 1991, p.60)

^{xc} (...) la désinsertion du *réseau des problématiques et des problèmes* qui lui donnent son "sens" complet, la *rupture du jeu intersectoriel* constitutif du savoir dans son mouvement de création et de réalisation. (Chevallard, 1991, p.60)

^{xc} (...) on discocie souvent l'activité intellectuelle "normale", de l'activité "noble" Qui est celle de la "découverte" (...) (Chevallard, 1991, p.61)

^{xcii} *Le texte est une norme de progression dans la connaissance*. (Chevallard, 1991, p.62)

^{xciii} (...) temps didactique (...) (Chevallard, 1991, p.66)

^{xciv} Le processus didactique existe comme *interaction d'un texte et d'une durée*. (Chevallard, 1991, p.66)

^{xcv} Le savoir offre une variable de commande très sensible, permettant à moindre frais d'obtenir des effets spectaculaires, et sur laquelle l'instance politique est assurée d'un contrôle, par le truchement des programmes et de leurs commentaires officiels, et de manuels qui les explicitent. Tout au contraire les méthodes, qui occupent une certaine place à l'intérieur de la noosphère, constituent un moyen d'action très peu performant. (Chevallard, 1991, p.30)

^{xcvi} (...) la noosphère opte prioritairement pour un rééquilibrage par le moyen d'une manipulation du savoir. (Chevallard, 1991, p.30)

^{xcvii} (...) quand elles afflorent à la conscience du réformateur, c'est sous un travestissement stéréotypé, frappées en slogans qui en désignent et en dérobent le sens tout à la fois : de la modernisation, à l'ouverture de l'école sur la vie - expression polémique qui proclame étourdiment à son issue la fermeture de l'ordre didactique. (Chevallard, 1991, p.36)

^{xcviii} (...) ce savoir-là ne passe plus (...) il faut donc changer le savoir (...) (Chevallard, 1991, p.32)

^{xcix} (...) restaurer l'appétit de savoir (la fameuse "motivation"), et lui donner les moyens de s'attaquer à la progressive nécrose qu'il sent chaque année gagner du terrain... (Chevallard, 1991, p.32)

^c (...)les choix à opérer dans le savoir savant se guident à cette exigence. Qu'une notion nouvelle apparaisse, qu'une présentation neuve se propose: elles seront évaluées, jugées, promues à proportion de leur capacité (supposée) de traiter les difficultés les plus évidentes. (Chevallard, 1991, p.35)

^{ci} (...) Avec les éléments et anciens (repris de l'ancien texte du savoir) et nouveaux (pris au savoir savant), il faut bâtir un texte neuf, opérer une intégration acceptable des uns aux autres. La noosphère rencontre en ce point le déterminisme propre du fonctionnement didactique (Chevallard, 1991, p.37)

^{cii} (...) se fondent dans le paysage comme si, de toujours, ils avaient été là. (Chevallard, 1991, p.37)

^{ciii} Quelques-unes des plus belles trouvailles de la noosphère ne résistent pas [au jeu de la transposition didactique]. (Chevallard, 1991, p.37)

^{civ} Quels qu'aient été les motivations à l'introduire, une fois son introduction réalisée, cet élément structurel nouveau est là, présent, et le fonctionnement didactique va progressivement s'emparer de lui pour en faire "quelque chose", sans rapport obligé avec les mobiles, déclarés ou non, des concepteurs du programme. (Chevallard, 1991, p.187)

^{cv} Mais [la recontextualisation] n'aboutira en général, au moins aux niveaux de cursus assez éloignés des niveaux supérieurs. Qui rejoignent tendanciellement le niveau de fonctionnement du savoir savant (celui de la recherche), ni à reconstituer le mode d'existence originel de la notion, ni à remplir complètement et seulement les fonctions pour lesquelles on avait voulu l'introduire (...) (Chevallard, 1991, p.188)

^{cvi} (...) *créativité didactique* (...) (Chevallard, 1991, p.188)

^{cvii} (...) les *problèmes* qui s'enchaînent et se reproduisent en produisant une *histoire intellectuelle* de la communauté savante où ils apparaissent. (...) (Chevallard, 1991, p.65)

^{cviii} (...) *l'oubli des problèmes* (...) (Chevallard, 1991, p.66)

^{cix} (...) *objet transactionnel* (...) (Chevallard, 1991, p.67)

^{cx} (...) victime du temps didactique (...) (Chevallard, 1991, p.68)

^{cx1} Enseignant et enseigné occupent des positions distinctes par rapport à la dynamique de la durée didactique: ils y diffèrent par leurs rapports spécifiés à la *diachronie* du système didactique, à ce que l'on peut nommer la *chronogénèse*. Mais ils diffèrent aussi selon d'autres modalités: selon leurs *places* respectives par rapport au savoir en construction, par rapport à ce que l'on peut appeler *topogénèse* du savoir, dans la *synchronie* du système didactique. (Chevallard, 1991, p.72/73)

^{cxii} (...) *temps de savoir* (...) (Chevallard, 1991, p.72)

^{cxiii} L'enseigné peut apprendre; l'enseignant peut savoir ce que l'enseigné peut apprendre. Le maître n'est pas seulement "supposé savoir": il est "*supposer anticiper*" (...) La distinction de *l'enseignant* et de *l'enseigné* s'affirme donc spécifiquement, non par rapport au savoir, mais par rapport au *temps comme temps du savoir*. (Chevallard, 1991, p.72)

^{cxiv} (...) *objet de savoir* (...) (Chevallard, 1991, p.76)