

1. Introdução

“... mesmo desencantados, mesmo desenganados, não podemos nos subtrair à continuidade das gerações e que estamos determinados a ensinar, estamos determinados a transmitir alguma coisa que valha para os que nos seguem, não porque achemos que o mundo se tornará especialmente, por isso, mais feliz, mais justo ou mais sábio, mas muito simplesmente porque o mundo continua.” (Forquin, 1993, p.172)

O que ensinar?

Apesar da pergunta ser provavelmente tão antiga quanto a própria prática pedagógica, a discussão acerca do conhecimento escolar¹ ainda coloca-se atualmente no Brasil como uma das questões centrais na educação, dado o contexto de reformas curriculares vivido nos últimos anos no país. Neste momento, não apenas o debate sobre a seleção dos conteúdos, que tanto mobilizou os teóricos da educação na década de 1980, mas todo o processo de constituição dos conteúdos de ensino ocupa a pesquisa do campo do currículo, que tradicionalmente pensou a problemática do conhecimento escolar, e ganha espaço, ainda que restrito, no campo da didática, como mais um objeto de interseção entre esses campos.

As primeiras sistematizações das reflexões sobre conteúdos de ensino nas instituições escolares situam-se nos Estados Unidos do início do século XX², já referidas às discussões sobre o currículo escolar. De fato, o histórico do questionamento do conhecimento escolar confunde-se com a própria constituição do campo do currículo na reflexão educacional, tanto nos países anglo-saxônicos quanto no Brasil, neste último por influência direta dos primeiros.

Um acelerado processo de industrialização e conseqüente urbanização transformavam a paisagem da antiga colônia britânica, nos primeiros anos do século XX: o movimento de migração para as cidades e a imigração de estrangeiros para o país se intensificaram na mesma proporção, acompanhados de uma inédita escolarização das massas. Se a esse quadro somarmos o fato de a Guerra de Secessão haver se encerrado apenas em 1865, compreenderemos que os conteúdos escolares não constituíam preocupação exclusiva dos professores em

¹ A diferenciação entre os termos “conhecimento(s)” e “saber(es)” é freqüente, porém não consensual entre os autores que escrevem sobre o tema (Lopes, 1999). Neste trabalho, optarei por considerá-los equivalentes, dado que Bernstein não trabalha com essa diferenciação e Chevallard propõe uma distinção muito particular, de desdobramentos restritos na sua teoria (cf. capítulo 3 desta dissertação, nota 50).

² Considerando-se exclusivamente as práticas e concepções de educação hegemônicas geradas a partir da modernidade ocidental.

sala de aula – tratava-se, na verdade, de uma questão política fundamental, pertinente à própria estruturação do país. Havia um mercado crescente a ser satisfeito com trabalhadores e consumidores, porém acontecia, ao mesmo tempo, uma nação em construção, e a escola teria um papel fundamental na fabricação de uma cultura comum (Silva, 2002).

Goodson (1998) lembra que, a partir da Revolução Francesa, o Estado ocidental passou a desempenhar um papel cada vez mais determinante na organização da escolarização e do currículo, o qual, por sua vez, deveria atender, entre outros, aos propósitos de controle social das massas trabalhadoras. Contudo, até o século XIX, tanto na Europa, quanto nos Estados Unidos, escolas ainda eram abertas, com frequência, por leigos e por religiosos, com grande flexibilidade curricular, praticando as adaptações de conteúdos de ensino que se fizessem necessárias para a satisfação e manutenção de sua clientela.

O contexto de crescente urbanização e transformações sociais, já descrito, trouxe, então, novas necessidades e sentidos para a prática educativa estadunidense. Em 1918, Bobbit publicou *The Curriculum*, em que manteve a perspectiva da homogeneização cultural, porém defendeu a priorização das habilidades que os alunos deveriam desenvolver para viver na sociedade, em uma perspectiva utilitarista da educação, que se antagonizava com o currículo humanista, o qual tradicionalmente valorizara os conteúdos da cultura clássica. Fortemente influenciado pela administração científica taylorista, centrou suas preocupações na racionalização das atividades pedagógicas, pensadas em termos de produtividade e controle comportamental, para o quê concebeu os “objetivos terminais”, até hoje presentes em muitas propostas curriculares, definindo o que o aluno deve ser capaz de realizar ao final de uma unidade de ensino (cf. Davini, 1996; Libâneo, 1998; Silva, 2002, entre outros).

Houve, entretanto, mais de uma resposta teórica para as demandas da sociedade estadunidense do início do século passado. Antes mesmo de Bobbit, Dewey escreveu *The child and the curriculum*, também criticando o currículo clássico-humanista, porém por motivações diferentes. Não estava diretamente mobilizado pelas questões do mercado de trabalho, antes preocupava-se com a consolidação da democracia daquele país, concebendo a escola como um espaço de experimentação e preparo para a vida adulta em uma sociedade liberal. A ampla penetração do movimento dos pioneiros da educação no Brasil garantiu, até

meados do século XX, a presença da perspectiva pedagógica de Dewey, reconfigurada localmente no escolanovismo (Moreira, 1998; Silva, 2002).

Os freqüentes acordos bilaterais referentes a diversos tipos de colaboração na esfera educacional, firmados entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos, marcaram a reflexão brasileira sobre o currículo, no século XX, através da transferência sistemática das teorizações concebidas naquele país (Santos & Oliveira, 1998; Lopes & Macedo, 2002). Assim foi que as proposições tecnicistas de Bobbit chegaram ao Brasil com força, principalmente por meio da ampla divulgação por técnicos estadunidenses das obras *Elaboración del currículo. Teoría e práctica*, de autoria de Hilda Taba, publicado em 1974, na Argentina, e *Princípios básicos de currículo e ensino*, tradução para o português do livro de Ralph Tyler, também publicado nesse mesmo ano. Além dos “objetivos terminais”, apresentavam como elementos centrais da reflexão sobre o currículo, a definição dos conteúdos e os métodos de ensino, em uma linha de abordagem que se popularizou ainda mais com a amplamente divulgada “taxonomia” de Bloom. O Brasil vivia então sob uma ditadura militar, que enfatizava o papel da educação no desenvolvimento do país e o caráter instrumental e supostamente apolítico desse enfoque da discussão curricular era particularmente interessante para as políticas educacionais daquele governo. A Reforma Universitária de 1968 já evidenciava esse quadro, por meio da Lei 5.540, que instituía a disciplina “Currículos e Programas” nos cursos de pedagogia, com viés claramente tecnicista (Libâneo, 1998; Moreira, 1998).

Por outro lado, o governo ditatorial lidava também, nas décadas de 1960 e 1970, com a realidade de altos índices de reprovação e evasão escolar, o que denunciava de modo contundente as dificuldades da escolarização em larga escala da população brasileira. Mais uma vez, o pensamento curricular brasileiro foi influenciado pelas formulações dos educadores estadunidenses e europeus, e incorporando as propostas de educação compensatória, baseadas na Teoria da Carência Cultural. Nos Estados Unidos e na Europa, essas propostas constituíram-se em programas que buscavam compensar um suposto atraso das minorias étnicas e/ou marginalizadas, para quem o currículo tradicional mostrava-se inadequado, devido às várias deficiências que trariam consigo. Os conteúdos de ensino não deveriam ser questionados, caberia àquelas populações adaptarem-se a eles. Ocorre, contudo, que nesse momento, pesquisas longitudinais realizadas nos

países que haviam adotado tais programas mostraram a fragilidade dos ganhos obtidos pelos alunos e a proposta de educação compensatória já se encontrava praticamente abandonada. Além disso, a adoção desse tipo de opção curricular destinava-se, nos países em que foi concebido, a minorias e não à maior parte da população, como aconteceria no Brasil. O fracasso foi inevitável e a Teoria da Carência Cultural, bem como as abordagens tecnicistas foram duramente contestadas pelos enfoques críticos que passaram a dominar o pensamento educacional brasileiro a partir do fim da década de 1970 (Bonamino & Brandão, 1995).

A abertura política brasileira, lento processo que se iniciou em meados dessa década, foi acompanhada, no campo da reflexão educacional, pela crescente influência das teorias reprodutivistas, em especial dos trabalhos de Althusser, Baudelot e Establet, e Bourdieu e Passeron. Essa influência – presente no campo da pedagogia como um todo – fundamentava as denúncias, em crítica contundente às concepções curriculares praticadas pelos governos militares, sem, entretanto, chegar a propor alternativa curricular mais efetiva (Bonamino & Brandão, 1995; Moreira & Silva, 1995).

No início dos anos oitenta, a discussão acerca dos conteúdos de ensino, no contexto educacional brasileiro, supera a fase do chamado “pessimismo pedagógico”, destacando-se, então, a polêmica entre a pedagogia crítico-social dos conteúdos, desenvolvida por Dermeval Saviani, Guiomar Namó de Mello e José Carlos Libâneo, com forte influência do pensamento de Gramsci, e a pedagogia libertadora de Paulo Freire e seus seguidores da educação popular. Ambas propostas reconhecem a escola como espaço de conflito, onde pode ter lugar, tanto a reprodução da estrutura da sociedade em que está inserida, quanto a contestação a essa estrutura, discordando, porém, quanto aos conteúdos curriculares que favoreceriam esse movimento de resistência. Os primeiros defendiam a necessidade do acesso aos conhecimentos supostamente universais, socialmente reconhecidos e considerados como ferramentas indispensáveis para a luta dos trabalhadores na sociedade brasileira. Já a tendência ligada a Paulo Freire defendia a construção de uma escola alternativa, que privilegiasse o universo cultural do aluno e o seu processo de “conscientização” (Saviani, 1985; Oliveira, 1992).

No contexto internacional, havia ganho projeção, já no início da década de 1970, a Nova Sociologia da Educação, desenvolvida na Grã-Bretanha. Para Forquin (1993), essa corrente de pensamento surge, de um lado, como desdobramento das discussões sobre a desigualdade de oportunidades no sistema escolar, vinculadas teoricamente ao funcionalismo e, em nível político, à social-democracia, tendências hegemônicas nas décadas de 1950 e 60 no campo da sociologia da educação, naquele país; de outro, pelos estudos sobre cotidiano escolar, cada vez mais freqüentes na sociologia britânica, desde os anos de 1960. A NSE apresentou, então, uma produção bastante diversificada, mantendo em comum o questionamento crítico dos conteúdos veiculados pelo currículo e a ênfase no seu caráter de construção social. Buscavam, dessa forma, constituir uma abordagem sociológica dos saberes incorporados aos programas e cursos escolares. O livro *Knowledge and control*, de 1971, costuma ser considerado o marco fundador dessa tendência, com textos de Basil Bernstein e Michael Young, entre outros, não tendo sido, todavia, traduzido para a língua portuguesa. No final da década de 1970, já começam a repercutir, no Brasil, as proposições desse movimento, mas Moreira (1999) localiza apenas no período entre 1988 e 1992, a maior incidência de referências a abordagens filiadas à NSE, em artigos publicados no campo da educação.

Em 1993, publica-se o livro *Escola e Cultura*, de Jean-Claude Forquin, que contribuiu para uma maior divulgação da NSE, apresentando-a, contudo, sob um viés marcadamente crítico quanto ao relativismo que o autor identifica nessa corrente de pensamento. Para além do questionamento sociológico, propõe a incorporação da abordagem epistemológica e defende também a pertinência da razão pedagógica na discussão dos conteúdos escolares. É interessante observar que, ao cunhar essa expressão, *razão pedagógica*, Forquin ressaltava a possibilidade de diferentes ordens de explicação das práticas educativas – sociológica, pedagógica, epistemológica – e questionava o predomínio da abordagem sociológica.

Tendo já publicado em 1992³ texto em português, com bastante repercussão, onde antecipava algumas dessas idéias, Forquin manteve-se presente na discussão acerca dos conteúdos escolares, no Brasil, com outras publicações (1995, 1996,

³ *Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais*, publicado em Porto Alegre, na revista *Teoria & Educação*.

2000), favorecendo a localização da reflexão acerca dos saberes escolares na interseção dos campos do currículo e da didática, na medida em que logrou penetração nos dois campos. Concedeu também espaço significativo para a discussão dos processos por que passam os saberes até se tornarem escolarizáveis, trazendo, para esse debate, autores do campo da didática, como o didata das matemáticas Yves Chevallard.

1.1. Currículo ou Didática?

Apesar da proximidade dos objetos de estudo, os campos do Currículo e da Didática constituíram-se no Brasil por caminhos distintos. Suas fronteiras nem sempre se apresentam facilmente identificáveis, dado que pensar o ensino implica pensar o currículo através do qual ele se efetiva, do mesmo modo que pensar o currículo implica pensar o ensino que o concretiza. A distinção dos campos vai se explicar, então, menos por seus objetos de estudo do que pelo histórico das suas trajetórias de construção e afirmação.

O termo “didática”, referido a questões do processo de ensino-aprendizagem, tem seus primeiros registros na Europa no século XVII, assim como o tem, o termo “currículo”. Contudo, enquanto este último surge como prática institucional, nomeando um plano de estudos para a formação de pregadores do calvinismo escocês, a didática já tem o sentido de reflexão sistematizada sobre a prática pedagógica, desde as primeiras utilizações públicas da expressão. A publicação que primeiro afirmou documentalmente esse sentido foi a *Didática Magna*, de Comenius (1666), que apresentava-se como um “tratado da arte universal de ensinar tudo a todos”. A dimensão instrumental esteve presente, mas não especialmente privilegiada nessa obra, que buscou abordar a educação em perspectiva múltipla (Candau, 1983; Libâneo, 1998).

A despeito das origens diferenciadas, Veiga-Neto (1998) identifica um propósito comum ao currículo e à didática: por diferentes caminhos, ambos teriam como objetivo aumentar o controle e a regulação das atividades escolares e, por extensão, o controle e a regulação do corpo social. Certamente esse não constitui o único ponto em comum dos dois campos de investigação da educação, mas, de fato, também foram numerosos os distanciamentos nas suas trajetórias de constituição e afirmação disciplinar.

Em termos gerais, pode-se afirmar que o desenvolvimento da didática vincula-se às tradições culturais alemã, espanhola e francesa, enquanto os estudos do currículo foram privilegiados nos países anglo-saxões. Segundo Forquin (1993), a expressão “currículo” não é bem aceita no vocabulário da educação em seu país, utilizando-se com frequência o equivalente na língua francesa a “plano de estudos” ou “programa de estudos”. Não se trata de diferença terminológica de menor importância, posto que a palavra “currículo”, nos países anglo-saxões possui maior riqueza semântica e diversidade de sentidos, revelando diferenças no entendimento da abrangência dos estudos assim denominados. Por outro lado, segundo ainda o mesmo autor, nos países anglo-saxões, a didática é reduzida a uma aplicação da psicologia da educação, ganhando significado distinto daquele com o qual estamos familiarizados, pela influência de outras tradições teóricas.

No Brasil, diferentemente do que ocorre nos países acima citados, tanto a didática, como o currículo encontram-se solidamente estabelecidos como disciplinas⁴ e campos acadêmico-profissionais. Uma hipótese de explicação – ainda que parcial – para tal situação pode ser encontrada na própria história do país, que, mesmo quando colônia portuguesa, já sofria a influência de diversos países europeus, não apenas daquela metrópole. Esse quadro de subordinação cultural permanece após a proclamação da independência e se reflete até os dias de hoje, na multiplicidade de influências intelectuais que podemos perceber em diversos campos do conhecimento, inclusive na reflexão educacional. Se isso nos traz situações, no mínimo, curiosas, como a existência de dois campos acadêmicos distintos que tratam dos mesmos objetos de estudo, também nos livra do isolamento a que podem chegar as tradições culturais que nos influenciam.

⁴ Enquanto Moreira (1998) utiliza o termo “disciplina” para referir-se ao campo do currículo, Veiga Neto (1998) questiona esse *status*. Sem negar a importância dessa polêmica para a reflexão educacional brasileira, acredito que extrapola os limites desta discussão introdutória. A palavra “disciplina” foi, portanto, empregada exclusivamente com referência à situação de “matéria” curricular oficial.

É também importante esclarecer que ao longo dessa dissertação, currículo e didática serão referidos como “campo”, segundo o conceito de “campo científico”, conforme proposto por Bourdieu (1983): não somente no sentido de possuírem objetivos e lógica próprios, profissionais, público e aparato institucional também próprios, mas também por entendê-los como “*locus* onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão. Por exemplo, o campo da ciência se evidencia pelo embate em torno da autoridade científica...” (p.19). Esclareço ainda que é possível inferir que Bernstein utiliza essa expressão em sua obra no sentido concebido por Bourdieu, ainda que não explicita essa referência nos textos pesquisados.

Por outro lado, a filiação a diferentes tradições teóricas, percebida na origem da sua constituição, não se mantém como índice identitário desses campos no contexto atual brasileiro. Diversificam-se, entre pesquisadores de ambos os campos os referenciais teóricos e os objetos de estudo, ampliando ainda mais as suas regiões de interseção. Assim é que encontramos o modelo teórico de Bernstein nas pesquisas do campo do currículo e da didática, ou ainda Chevallard propondo a discussão dos saberes como eixo central das discussões didáticas.

Tendo esta questão como pano de fundo, privilegiei nesta pesquisa a investigação da constituição do conhecimento escolar, objeto situado na interseção dos interesses desses dois campos, destacando dessa problemática maior, a discussão das potencialidades e especificidades heurísticas dos conceitos de recontextualização discursiva e transposição didática. Tais conceitos pareciam-me férteis para as análises dos processos de didatização dos saberes, importante aspecto dos debates sobre conhecimento escolar, que suspeitava vinha sendo pouco tratado na pesquisa educacional brasileira. Para discutir essas hipóteses, desenvolvi esta pesquisa bibliográfica, estruturando seu relatório do modo que descrevo a seguir.

Procedo, nos capítulos 2 e 3, a uma exposição sintética dos modelos teóricos em que Bernstein e Chevallard desenvolveram os conceitos em questão, bem como uma visão geral da obra desses autores. Dessa forma, esses capítulos configuram-se mais descritivos do que analíticos, visando apresentar a leitura que realizei dos textos pesquisados. Nessa exposição, também confronto meu entendimento com o de outros autores, visando uma aproximação mais intertextual das obras em discussão, caracterizadas pela complexidade formal e temática, o que favorece a multiplicidade de leituras possíveis. Baseio-me nas proposições de Humberto Eco (1997), que defende a pertinência das discussões sobre interpretações dos textos:

“Em alguns dos meus escritos recentes, sugeri que entre a intenção do autor (muito difícil de descobrir e freqüentemente irrelevante para a interpretação de um texto) e a intenção do intérprete que (para citar Richard Rorty) simplesmente ‘desbasta o texto até chegar a uma forma que sirva a seu propósito’ existe uma terceira possibilidade. Existe a *intenção do texto*.” (ibid., p.29)

A “intenção do texto” estaria expressa na sua coerência ou incoerência, cabendo ao leitor a busca de contradições e confirmações no próprio texto, que contribuam para tornar essa intenção mais transparente. Não se trata aqui de

defender a possibilidade de definição de *uma* leitura *correta* em contraposição a outras, que seriam equivocadas, nem tampouco de advogar a possibilidade de significações absolutas e descontextualizadas para a linguagem. Concordo, porém, com esse autor, quando propõe a existência de limites para as possibilidades de interpretação, defendendo algo próximo a um controle pela negativa, “uma espécie de princípio popperiano” (ibid., p.61), que reconheceria a inviabilidade de definição de parâmetros de adequação de interpretações, mas consideraria o próprio texto como limitador das leituras, observando que “as palavras trazidas pelo autor são um conjunto um tanto embaraçoso de evidências materiais que o leitor não pode deixar passar em silêncio, nem em barulho” (ibid., p.28). Para esclarecer que não pretende um retorno a uma concepção representacional da linguagem, Eco se utiliza, em tom crítico, da seguinte metáfora:

“Todos conhecemos a lenda do califa que ordenou a destruição da biblioteca de Alexandria, argumentando que ou os livros diziam o mesmo que o Alcorão, e neste caso eram supérfluos, ou então diziam algo diferente, e neste caso eram errados e perniciosos. O califa conhecia e possuía a verdade e julgou os livros com base nessa verdade.” (ibid., p.35)

Tampouco nesta dissertação pretendi que as leituras por mim realizadas representassem *a verdade*, porém apostei na validade do debate com outras interpretações como um caminho de aprofundamento e cuidado de leitura, com base nos argumentos de Eco acima expostos. No capítulo 4, amplio essa proposta de confronto de interpretações, empreendendo uma revisão das apropriações dos modelos teóricos em questão, nos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Anped, nos Endipe e nas três revistas categorizadas como “nível internacional A” no sistema Qualis⁵ – *Cadernos de Pesquisa, Educação & Sociedade* e *Revista Brasileira de Educação*, a partir de 1998, dado que considero que o início da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais no final de 1997 vem configurar um contexto que suscita novas questões para a reflexão sobre o conhecimento escolar.

Concluo este relatório de pesquisa sumarizando potencialidades e especificidades dos conceitos de recontextualização discursiva e transposição didática, para o quê recorro aos trabalhos de Marandino (2001), Lopes (2002) e Anhorn (2003), por entendê-los como representativos de possibilidades distintas e

⁵ Avaliação de 2003, divulgada pela Anped, no endereço eletrônico <<http://www.anped.org.br/qualis2003anexoa.doc>>.

pertinentes de utilização desses referenciais teóricos. A diversidade dos campos de origem e de atuação das autoras desses trabalhos sugere a relativização das delimitações prováveis e das classificações dos autores estudados, em acordo com a perspectiva de Pierre Bourdieu, outro autor que me auxiliou na leitura dos autores em discussão nesta dissertação e com quem encerro esta introdução ao meu trabalho:

“Dizer que se pode pensar ao mesmo tempo com e contra um pensador significa contradizer radicalmente a lógica classificatória com a qual se costuma pensar – em quase todos os lugares, infelizmente, mas sobretudo na França – a relação com as idéias do passado. A favor de Marx, como dizia Althusser, ou contra Marx. Acho que é possível pensar com Marx contra Marx ou com Durkheim contra Durkheim, e também, é claro, com Marx e Durkheim contra Weber, e vice-versa. É assim que funciona a ciência.” (Bourdieu, 1990, p.65-66)