

4. A discussão da constituição do conhecimento escolar na pesquisa brasileira atual

“Concluir sobre o que estão falando é, claro, um tipo de aposta interpretativa. Mas os contextos nos permitem tornar essa aposta menos incerta que uma aposta no vermelho ou no preto de uma roleta.” (Eco, 1997, p.74)

Para prosseguir na discussão acerca das possibilidades e especificidades dos modelos teóricos de Bernstein e Chevallard, aplicados às reflexões sobre a constituição do conhecimento escolar, é importante analisar como essas vêm sendo desenvolvidas no campo educacional brasileiro. Tal análise permite discutir os modelos teóricos em questão referidos às práticas de pesquisa como efetivamente têm lugar no Brasil. Além disso, também contribui para a discussão central desta pesquisa, o mapeamento das leituras que vêm sendo realizadas acerca das obras desses autores, pois, conforme mencionado na introdução, Bernstein e Chevallard coincidem na não linearidade dos seus escritos, o que favorece a diversidade de leituras possíveis dos seus trabalhos. Cumpre ressaltar também que o interesse desta revisão não teve pretensões retrospectivas ou históricas – pretendi prioritariamente compreender como se discute a constituição do conhecimento escolar e as contribuições de Bernstein e Chevallard nesse sentido, no momento atual da pesquisa sobre educação no Brasil.

O marco que justifica o recorte arbitrado – a partir de 1998 – é o início da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no final do ano de 1997, por avaliar que a divulgação de tais documentos define um novo contexto para o debate sobre os conhecimentos que circulam nas escolas. A busca por essa produção concentrou-se nas reuniões anuais da Anped, nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (Endipe) e nas três publicações categorizadas no sistema Qualis, adotado pela Capes, como de “nível internacional A”: *Cadernos de Pesquisa, Educação e Sociedade* e *Revista Brasileira de Educação*. Considerei que essas cinco fontes ofereceriam um panorama abrangente, ainda que não exaustivo, da produção acadêmica recente mais significativa no Brasil.

Para atender ao duplo propósito desta revisão – perceber o alcance e os sentidos da apropriação das formulações teóricas de Bernstein e de Chevallard, pelos pesquisadores do campo da educação no Brasil, e mapear a produção acadêmica sobre a constituição do conhecimento escolar – defini para busca os seguintes contextos de reflexão: processos de adaptação de saberes para torná-los

ensináveis, seleção curricular, história das disciplinas e dos currículos, questionamento de currículos oficiais e proposição de alternativas, linguagem e comunicação nos ambientes escolares. Para identificação dessas temáticas, foram destacadas as seguintes palavras e expressões chave: recontextualização, transposição (didática), saber/conteúdo/conhecimento escolar, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais, currículo, código, linguagem, discurso, educação popular, educação indígena, fracasso escolar, educação compensatória, déficit. Observe-se, contudo, que essas palavras e expressões sinalizavam interesse apenas quando articuladas aos contextos temáticos apontados. Por exemplo, a palavra currículo, quando encontrada, impunha um olhar mais atento ao texto, porém, com frequência, remetia-se a abordagens não privilegiadas nesta pesquisa.

Uma vez selecionados os textos, optei por seu enquadramento em categorias que favorecessem a inteligibilidade do conjunto dessa produção, criadas com base na sua própria leitura, quais sejam:

- processos de didatização dos saberes: processos de adaptação de saberes a fim de torná-los ensináveis;
- história dos currículos;
- crítica curricular: análise crítica dos processos de seleção de conteúdos, análise de propostas curriculares oficiais e de currículos específicos;
- problemáticas culturais: questionamento da seleção de conteúdos curriculares face a especificidades culturais de grupos sociais minoritários (no sentido do quantitativo populacional e/ou do seu poder na sociedade);
- saberes prévios: englobando as discussões acerca da polêmica saber popular/senso comum *versus* saber científico na escola;
- currículo oficial e resistência: propostas curriculares alternativas, currículo real *versus* currículo oficial;
- epistemologia do conhecimento escolar.

4.1. Anped

O recorte temporal definido enquadra seis reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação¹:

- 21ª RA, 1998: *Conhecimento e poder: em defesa da universidade pública*;
- 22ª RA, 1999: *Diversidade e desigualdade – desafios para a educação na fronteira do século*;
- 23ª RA, 2000: *Educação não é privilégio (centenário de Anísio Teixeira)*;
- 24ª RA, 2001: *Intelectuais, conhecimento e espaço público*;
- 25ª RA, 2002: *Educação: manifestos, lutas e utopias*;
- 26ª RA, 2003: *Novo governo, novas políticas*.

Foram incluídos os pôsteres², os trabalhos apresentados ou considerados excedentes e os trabalhos encomendados, selecionados a partir da análise da produção de todos os grupos de trabalho e grupos de estudo. A abrangência dessa busca justifica-se pelo entendimento da centralidade da problemática dos conhecimentos escolares nas discussões e práticas dos processos de ensino-aprendizagem em geral, o que supõe a não restrição do interesse por essa questão aos prováveis gt's de Currículo e Didática.

Cabe também destacar que a limitação desta investigação a esses gt's comprometeria um aspecto bastante interessante da análise da produção da Anped – a possibilidade de um mapeamento das contribuições dos diferentes campos em que se organizam os pesquisadores da educação no Brasil. Por permitir também esse foco de análise e pela possibilidade de acesso ao conjunto integral da sua produção no período em questão, detive-me com maior detalhamento na análise dos trabalhos apresentados nesses encontros do que nas outras fontes pesquisadas.

Nesse sentido, as tabelas deste sub-item buscam apresentar um panorama geral da produção selecionada, indicando o quantitativo de artigos que tratam da constituição do conhecimento escolar, por grupo de trabalho e por reunião (Tabela

¹ Pesquisadas nos livros de resumos e programação das reuniões anuais e nos cd's *Anped 25 anos, 25ª RA e 26ª RA*.

² Os pôsteres não apresentam, necessariamente, diferenças qualitativas em relação aos trabalhos, pois, apesar de os textos dos pôsteres serem usualmente menores do que os textos dos trabalhos, ambas as modalidades procedem de pesquisa acadêmica. No decorrer deste item, pôsteres e trabalhos serão referidos pelo termo genérico de *trabalho*.

1, p.78), as referências aos autores em discussão nesta pesquisa, também por gt e por reunião (Tabela 2, p.79), e a classificação dos artigos por grupo de trabalho/estudo e em categorias (Tabela 3, p.80), criadas a partir da leitura do material selecionado e exploradas ainda neste item.

4.1.1. Panorama geral

A tabela 1, na página a seguir, indica claramente uma concentração no gt Currículo do material selecionado. A princípio, esta não seria uma revelação surpreendente, posto que a questão da constituição dos conhecimentos escolares é necessariamente central para um grupo que se dedica à problemática curricular. O que chama a atenção é o número de trabalhos apresentados neste gt, em muito superior ao de todos os outros grupos. Enquanto o gt Currículo apresentou um total de quarenta trabalhos relacionados com a constituição do conhecimento escolar no período pesquisado, os grupos com maior quantitativo depois desse foram Didática e Educação Matemática, ambos com apenas sete trabalhos. Em seguida, aparece o gt Educação de Pessoas Jovens e Adultas, com seis trabalhos e o gt História da Educação, com cinco.

A Tabela 3 vem informar que no gt Currículo a maior parte dos trabalhos selecionados encontra-se na categoria *Problemáticas culturais*. As demais categorias, entretanto, estão representadas em número razoavelmente equilibrado neste gt, com exceção da temática *Processos de didatização dos saberes*, que foi abordada em um único trabalho. De autoria de Guirtz et al. (2003), observe-se ainda que este trabalho foi apresentado em um encontro nacional, demonstrando vínculo com a pesquisa do país, porém foi produzido na Argentina, e não no Brasil. Destaco aqui a quase ausência deste recorte na produção desse grupo de trabalho.

Quanto à presença dos modelos teóricos de Bernstein e de Chevallard nesse gt, a Tabela 2 aponta seis referências ao primeiro autor, o que parece indicar que o modelo teórico por ele proposto vem encontrando alguma receptividade, porém tem sido aplicado com pouca frequência às reflexões sobre os processos adaptativos dos saberes a serem ensinados. Por outro lado, Chevallard tem apenas três ocorrências, sendo uma delas de conteúdo fortemente crítico (Pessanha et al.,

Tabela 1

Distribuição dos trabalhos sobre a constituição do conhecimento escolar nas reuniões anuais da Anped (1998-2003)³

GRUPOS DE TRABALHO	21ª RA 1998	22ª RA 1999	23ª RA 2000	24ª RA 2001	25ª RA 2002	26ª RA 2003	TOTAL POR GT
GT 2 – História da Educação	21	28	23	17	19	16	124
	2	1	0	0	0	2	5
GT 3 – Mov. Sociais e Educ.	14	17	15	13	19	15	93
	0	0	0	0	1	1	2
GT 4 – Didática	7	18	20	19	18	15	97
	1	1	2	1	1	1	7
GT 5 – Estado e Pol. Educacional	17	25	25	23	26	16	130
	0	0	1	1	0	0	2
GT 6 – Educ. Popular	22	13	19	17	23	18	112
	3	0	0	0	0	0	3
GT 7 – Educ. da Criança de 0-6 a.	19	15	17	21	18	10	100
	2	0	0	2	0	1	3
GT 8 – Form. de Professores	24	28	21	19	29	18	138
	1	0	0	0	0	0	1
GT 9 – Trabalho e Educação	17	20	18	20	18	18	111
	0	0	0	0	1	0	1
GT 10 – Alfabet. Leitura e Escrita	21	27	22	15	17	14	106
	0	0	0	0	0	0	0
GT 11 – Política Educ. Superior	14	17	16	18	17	18	100
	0	0	0	0	0	0	0
GT 12 – Currículo	11	16	19	26	19	16	107
	4	5	8	13	7	3	40
GT 13 – Educ. Fundamental	17	19	26	23	16	15	95
	0	1	0	0	1	0	2
GT 14 – Sociol. da Educação	20	17	13	12	10	10	89
	0	0	0	0	0	0	0
GT 15 – Educ. Especial	15	17	17	16	19	18	102
	0	0	0	0	0	0	0
GT 16 – Educ. e Comunicação	19	18	18	19	17	18	109
	0	0	0	0	0	0	0
GT 17 – Filosofia da Educação	12	19	15	10	13	17	86
	0	0	0	1	0	0	1
GT 18 – Educ. de Pes. Jovens e Ad.	16	15	22	16	20	10	89
	1	1	1	0	2	1	6
GT 19 – Educ. Matemática	4	16	18	14	19	12	83
	0	2	1	1	3	0	7
GT 20 – Psicol. da Educação	17	20	16	17	16	18	104
	0	0	0	0	0	0	0
GE 21 – Afro-br. e Educação	-	-	-	-	13	13	26
	-	-	-	-	0	0	0
GE 22 – Educ. Ambiental	-	-	-	-	-	14	14
	-	-	-	-	-	0	0
TOTAL SELEÇÃO	306	348	343	335	366	319	2017
	14	11	14	17	15	9	80

³ Os números em vermelho indicam a quantidade de trabalhos selecionados e os números acima destes, o total de trabalhos apresentados no gt. Observe-se, contudo, que tais dados pretendem oferecer antes uma ordem de grandeza do que informações exatas, dado o grande número de trabalhos envolvidos e por haver sido utilizada uma única fonte, sem conferência com outros registros, duas circunstâncias que tendem a aumentar a possibilidade de erro.

Tabela 2Distribuição das referências a Bernstein⁴ e a Chevallard nas reuniões anuais da Anped (1998-2003)

GRUPOS DE TRABALHO	21ª RA 1998	22ª RA 1999	23ª RA 2000	24ª RA 2001	25ª RA 2002	26ª RA 2003	TOTAL POR GT
GT 2 – História da Educação	-	-	-	-	-	-	0
	-	-	-	-	-	-	0
GT 3 – Mov. Sociais e Educ.	-	-	-	-	-	-	0
	-	-	-	-	-	-	0
GT 4 – Didática	-	-	B.	B.	B.	-	3 B.
	-	-	-	C.	C.	-	2 C.
GT 5 – Estado e Pol. Educacion.	-	-	-	-	-	-	0
	-	-	-	-	-	-	0
GT 6 – Educação Popular	-	-	-	-	-	-	0
	-	-	-	-	-	-	0
GT 7 – Educ. da Criança de 0-6 a.	-	-	-	-	-	-	0
	-	-	-	-	-	C.	C.
GT 8 – Form. de Professores	-	-	-	-	-	-	0
	-	-	-	-	-	-	0
GT 9 – Trabalho e Educação	-	-	-	-	-	-	0
	-	-	-	-	-	-	0
GT 10 – Alfabet. Leitura e Escrita	-	-	-	-	-	-	0
	-	-	-	-	-	-	0
GT 11 – Política Educ. Superior	-	-	-	-	-	-	0
	-	-	-	-	-	-	0
GT 12 – Currículo	-	-	B.	3 B.	B.	B.	6 B.
	-	-	-	C.	-	2 C.	3 C.
GT 13 – Educ. Fundamental	-	B.	-	B.	-	-	B.
	-	-	-	-	-	-	0
GT 14 – Sociol. da Educação	-	-	-	-	-	-	0
	-	-	-	-	-	-	0
GT 15 – Educ. Especial	-	-	-	-	-	-	0
	-	-	-	-	-	-	0
GT 16 – Educ. e Comunicação	-	-	-	-	-	-	0
	-	-	-	-	-	-	0
GT 17 – Filosofia da Educação	-	-	-	-	-	-	0
	-	-	-	-	-	-	0
GT 18 – Educ. de Pes. Jovens e Ad.	-	B.	-	-	-	-	B.
	-	-	-	-	-	-	0
GT 19 – Educ. Matemática	-	-	-	-	-	-	0
	-	2 C.	-	-	-	-	2 C.
GT 20 – Psicol. da Educação	-	-	-	-	-	-	0
	-	-	-	-	-	-	0
GE 21 – Afro-br. e Educação	-	-	-	-	-	-	0
	-	-	-	-	-	-	0
GE 22 – Educ. Ambiental	-	-	-	-	-	-	0
	-	-	-	-	-	-	0
TOTAL POR REUNIÃO/GERAL	0	2 B.	2 B.	4 B.	2 B.	B.	11
	0	2 C.	0	2 C.	C.	3 C.	7

⁴ Não estão incluídos nesta listagem os textos *Um estudo do uso da linguagem em diferentes contextos pela criança da escola pública em fase de alfabetização*, de autoria de Eliseu Pichitelli e Izumi Nozaki, apresentado na 24ª RA, e *O poder e o controle no início da escolarização: o discurso pedagógico segundo Basil Bernstein*, de Evania Luiza Araújo, apresentado na 19ª RA, ambos do gt Ensino Fundamental, que utilizam Bernstein como referencial teórico, sem tocar, contudo, na questão do conhecimento escolar.

Tabela 3

Classificação dos textos selecionados por categoria e grupo de trabalho

GRUPOS DE TRABALHO	Didatiz. saberes	História discip.	Crítica curric.	Problem. culturais	Cur. oficial e resist.	Saberes prévios	Epist. conhec. escolar
GT 2 - Hist. Educação	-	4	-	-	1	-	-
GT 3 – Mov. Soc. e Educ.	-	-	-	2	-	-	-
GT 4 – Didática	2	-	-	-	1	1	3
GT 5 – Est. e Pol. Educ.	-	-	-	1	1	-	-
GT 6 – Educ. Popular	-	-	-	-	1	2	-
GT 7 – Educ. da Criança ...	1	-	1	-	-	-	1
GT 8 – Form. de Prof.	1	-	-	-	-	-	-
GT 9 – Trab. e Educação	-	1	-	-	-	-	-
GT 10 – Alf., Leit. e Escrita	-	-	-	-	-	-	-
GT 11 – Pol. Educ. Sup.	-	-	-	-	-	-	-
GT 12 – Currículo	1	7	9	8	9	3	3
GT 13 – Educ. Fund.	-	-	-	1	-	-	1
GT 14 – Soc. da Educação	-	-	-	-	-	-	-
GT 15 – Educ. Espec.	-	-	-	-	-	-	-
GT 16 – Educ. e Com.	-	-	-	-	-	-	-
GT 17 – Fil. da Educ.	-	-	-	-	-	-	1
GT 18 – Edu. Jovens e Ad.	-	-	1	2	1	2	-
GT 19 – Edu. Matemática	1	1	1	1	-	1	2
GT 20 – Psi. Educação	-	-	-	-	-	-	-
GE 21 – Afro-br. e Ed.	-	-	-	-	-	-	-
GE 22 – Edu. Ambiental	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL POR CAT.	6	12	12	14	13	10	11

2003). Nas duas outras ocorrências (Abreu, 2001; Guirtz et al., 2003), o conceito de transposição didática é utilizado sem restrições, sendo contudo apenas mencionado, não se constituindo em referência central dessas reflexões.

No caso do gt Didática, percebe-se pela Tabela 1 (p.78) uma certa constância da produção sobre essa temática, com apresentação de pelo menos um texto em cada reunião anual. Entretanto, o reduzido número total de trabalhos selecionados indica que o tema vem sendo secundarizado nesse campo, sem nenhum sinal de reversão dessa tendência. Na categoria *Processos de didatização dos saberes*, foram registrados apenas dois artigos, que compartilham a mesma autoria e pesquisa (Marandino, 2001 e 2002). Tampouco nesse gt, os modelos teóricos de Bernstein e Chevallard se fazem mais presentes, registrando-se na Tabela 2, duas referências ao primeiro autor e três ao segundo. Ainda assim, dessas cinco referências, quatro se localizam nos já citados trabalhos de Marandino. Mesmo nos trabalhos classificados na categoria *Epistemologia do conhecimento escolar* – enfoque defendido por Chevallard – este autor não foi referido.

Com esse mesmo número de textos, o gt Educação Matemática vem discutindo a questão do conhecimento escolar, referindo-se a Chevallard em apenas dois artigos, de 1999. Também o recorte *Processos de didatização dos saberes* não parece estar sendo privilegiado neste gt, registrando-se apenas uma ocorrência para esse tipo de trabalho. Bernstein é ainda menos conhecido, não tendo sido citado em nenhum dos textos revisados.

O gt Educação de Pessoas Jovens e Adultas também se aproxima desse número de trabalhos selecionados, priorizando a problemática das diferenças culturais relativamente aos conteúdos escolares. Essa é uma questão bastante presente para os pesquisadores desse gt, que denunciam nos seus trabalhos a freqüente inadequação, para esse tipo específico de prática educativa, dos currículos oficiais, que seriam criados com base em referentes culturais de outros grupos sociais. Os modelos teóricos de Bernstein e Chevallard estão praticamente ausentes dessas reflexões, tendo sido registrada uma única referência ao primeiro autor, no trabalho de Gatto & Veit (1999), que discute o currículo em termos de “discurso pedagógico oficial”.

Já no gt História da Educação, não há qualquer referência a esses autores. A maior parte da sua produção versa sobre a história das disciplinas, como veremos no próximo item, mas essa discussão não parece estar articulada com a reflexão

sobre os processos de escolarização dos saberes, conforme entendidos por Bernstein ou Chevallard.

Os outros grupos de trabalho apresentaram um número ainda mais restrito de artigos sobre a constituição do conhecimento escolar, chegando à ausência total nos gt's Alfabetização, Leitura e Escrita, Política de Educação Superior, Sociologia da Educação, Educação Especial, Educação e Comunicação, Psicologia da Educação, Afro-brasileiros e Educação e Educação Ambiental.

4.1.2. Diferentes enfoques

A organização dos textos selecionados em categorias pretende facilitar a visualização de ênfases e lacunas na reflexão sobre a constituição do conhecimento escolar, o que, por sua vez, permite pensar potencialidades e aspectos de pertinência da aplicação dos modelos teóricos de Bernstein e Chevallard às pesquisas sobre o conhecimento escolar. Os resultados desse esforço de classificação deverão, contudo, ser lidos com alguma ponderação, posto que categorizações da produção acadêmica não podem ser exatas por princípio. As fronteiras artificialmente criadas pela definição de categorias são sistematicamente questionadas pelas múltiplas aproximações de que os pesquisadores se utilizam para confrontar a complexidade das questões que se colocam no campo da educação. Dessa forma, diversas foram as interseções percebidas entre as categorias, solucionadas pela identificação dos recortes predominantes, ainda que não exclusivos, nos textos em discussão.

No entanto, mesmo que ponderadas pelas ressalvas acima, algumas observações gerais podem ser feitas quanto à produção da Anped no período pesquisado, partindo da categorização aqui proposta.

Como indica a Tabela 3, o recorte da discussão do conhecimento escolar privilegiado nesta pesquisa – *Processos de didatização dos saberes* – vem sendo o menos abordado, com apenas seis ocorrências, distribuídas entre os gt's Didática, Educação da Criança de 0 a 6 anos, Formação de Professores, Currículo e Educação Matemática. Por outro lado, os questionamentos sobre os currículos

oficiais – em confronto ou não com o chamado “currículo real”⁵ – constituem as categorias com maior volume de produção na Anped, articulando-se apenas eventualmente com a questão das dinâmicas de transformação por que passam os conhecimentos para se tornarem ensináveis.

A *Epistemologia do conhecimento escolar* encontra-se igualmente representada nos gt’s Currículo e Didática. Chevallard, entretanto, apesar de ser enfático defensor desse enfoque, não parece ser reconhecido enquanto tal pelos pesquisadores que optam por essa perspectiva, pois não foi referido – positiva ou criticamente – em nenhum dos textos enquadrados nesta categoria.

Sobressaem nesse quadro as categorias que contemplam as discussões sobre problemáticas culturais do conhecimento escolar e sobre o confronto entre o saber trazido pelos alunos e o saber pretensamente científico veiculado pelos conteúdos trabalhados nas escolas. Mais uma vez, os autores discutidos nesta pesquisa encontram-se praticamente ausentes nos trabalhos selecionados nessas categorias.

4.1.2.1. Processos de didatização dos saberes⁶

Esta foi uma categoria buscada com bastante atenção por se remeter diretamente à temática desta pesquisa. Conforme já comentado, mostrou-se com penetração bastante limitada. Ainda que considerando a multiplicidade de temas de investigação que se impõem à reflexão sobre educação, o número de seis entre cerca de dois mil textos pesquisados de fato aponta para um interesse claramente restrito por essa questão.

O conceito de transposição didática, conforme proposto por Chevallard, aparece em quatro dos seis textos selecionados. No primeiro trabalho de Marandino (2001; Didática⁷), Chevallard foi, inicialmente, o referencial teórico privilegiado para pensar a problemática da didatização das informações científicas nas exposições dos museus de Ciências, considerados como espaços de relações pedagógicas. Menciona também, nesse mesmo artigo, o conceito de discurso pedagógico de Bernstein, sem desenvolvê-lo tanto quanto a teoria da transposição

⁵ “Currículo real” foi a forma mais freqüente utilizada nos textos revisados para a referência à aplicação efetiva dos currículos oficiais.

⁶ A listagem com a referência completa dos textos selecionados por categoria encontra-se no Anexo.

⁷ Doravante serão indicados também os grupos de trabalho ou de estudos onde se apresentaram os textos.

didática. No ano seguinte, ainda como fruto da sua pesquisa de doutorado, Marandino inverte suas prioridades, passando a dar mais destaque ao modelo teórico de Bernstein. Foi a única autora enquadrada nesta categoria que utilizou o conceito de recontextualização.

Bernstein e Chevallard também são citados em outro texto (Guirtz et al., 2003; Currículo), porém de forma complementar. Propondo-se a discutir a “escolarização do saber”, cita Chervel, Chevallard e Verret para abordar esse processo, mas também Foucault e Bernstein para pensar a escola em termos de práticas discursivas. Os autores desse texto parecem ter uma leitura de não reconhecimento de antagonismos entre Chervel e Chevallard⁸, ou entre Bernstein e Foucault⁹.

Chevallard é ainda um autor central na reflexão de Costa (2003; Educação da Criança de 0 a 6 anos), sobre o jogo na educação infantil, considerado uma prática discursiva *transposta* para aquele contexto educativo. Recorre também à análise de discurso foucaultiana, sem mencionar Bernstein ao destacar a dimensão lingüística nas relações pedagógicas daquele nível de escolaridade.

Os outros dois textos selecionados não fazem qualquer menção aos autores em discussão nesta dissertação. O mais anterior (Grillo, 1998; Formação de Professores), pensa a transposição didática utilizando esta terminologia, porém valendo-se das contribuições de Schön, Nóvoa e Shulmann, que priorizam o enfoque do saber docente.

Por fim, Pais (1999; Educação Matemática), trata da “transposição própria da noção de transposição didática do plano teórico para o contexto de formação continuada do professor”. Refere-se a Astolfi & Develay e a Brousseau, porém não a Chevallard, o que causou certa estranheza, por duas razões: primeiro, porque os autores a que recorreu citam o didata francês como autor da teoria da transposição didática, que Pais utiliza de forma central no seu trabalho; além disso, Pais também reconhece tal autoria em outra publicação do mesmo ano¹⁰.

⁸ Argumentação discutida no item 3.3.3, do capítulo 3.

⁹ Em entrevista publicada na *Revista Brasileira de Educação* Bernstein afirma utilizar o termo “discurso” em sentido distinto daquele empregado e difundido por Foucault, e que o fez antes desse autor publicar sobre o tema. Acredita, também, partir de fundamentação diferenciada: “Minha problemática estava mais em Durkheim do que em Marx porque para mim o problema crucial estava nas variações nas relações entre sistemas simbólicos e estruturas sociais. E este não é um problema de Foucault, pelo contrário” (Bernstein, 1998b, p.86).

¹⁰ Cf. Bibliografia.

4.1.2.2. História dos currículos

Esta categoria foi definida com base no reconhecimento da importância da investigação histórica para a compreensão do processo de constituição do conhecimento escolar, na medida em que a história dos currículos, assim como a história das disciplinas, também incluída nesta categoria, contribui para o esclarecimento sobre os modos de concretização dos processos de seleção e transposição de conhecimentos. Como afirma Lopes (1998, p.59), citando Chervel e Goodson, “a história do currículo objetiva o entendimento de como e por que determinado conhecimento é ensinado, ou não, em dado momento histórico”.

Nos textos selecionados nesta categoria, Chevallard foi mencionado apenas uma vez (Pessanha et al., 2003; Currículo), que pretendem “analisar como os ‘saberes da sociedade’ foram se transformando em ‘saberes escolares’, para atender a que necessidades, de que classes ou frações de classe”. A referência a Chevallard possui tom crítico, argumentando que este não atribuiria peso suficiente ao contexto social em que se insere a escola.

O restante dos textos com perspectiva histórica aborda temáticas bastante diversificadas: o conhecimento histórico escolar nos livros didáticos (Gasparello, 1998; História da Educação); as Ciências na escola do século XIX (Kuleska, 1998; História da Educação); a história da disciplina escolar Ciências (Ferreira, 1999; Currículo); a construção do currículo das escolas municipais de Porto Alegre (Frigotto, 2000; Currículo); a incorporação da informática ao currículo escolar em Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul (Sommer, 2000; Currículo); o programa TV Escola como forma de intervenção no currículo (Paraíso, 2001; Currículo); a disciplina Didática em uma escola de formação de professores (Mello, 2001; Currículo); o currículo argentino nas décadas de 70 e 80 (Palamidessi, 2001; Currículo); as representações da escola acerca das propostas curriculares oficiais (Teixeira, 2001; Currículo); o ensino das construções geométricas (Zuin, 2002; Educação Matemática); e a língua portuguesa no ensino médio (Razzini, 2003; História da Educação).

Bernstein não foi citado em nenhum dos textos classificados nesta categoria. As referências mais recorrentes foram a Ivor Goodson e a Michel Foucault, aparecendo ainda várias menções a Stuart Hall, evidenciando-se a influência dos

Estudos Culturais nas abordagens históricas da constituição dos conhecimentos escolares.

4.1.2.3. Crítica curricular

Algumas reflexões críticas em relação a currículos ou ao conhecimento escolar em geral não foram incluídas nesta categoria, dado que o número de trabalhos que se ocuparam de recortes específicos a partir de tais perspectivas críticas justificou a definição de categorias também mais específicas. Assim se explica a não inclusão de textos que discutem o currículo a partir de problemáticas culturais, investigando inadequações curriculares em relação a determinados grupos sociais, as reflexões sobre o embate na escola entre os diversos saberes trazidos pelos alunos e os saberes científicos veiculados pelos conteúdos escolares, ou ainda trabalhos que versam sobre as alternativas aos currículos oficiais e outras formas de resistência a tais determinações governamentais. No entanto, ainda que limitando a abrangência desta categoria pela criação de outras que pudessem abrigar esses temas, a crítica aos currículos e conhecimentos escolares mostrou-se como um dos enfoques mais presentes na discussão dos saberes escolares.

Foram selecionados doze textos nesta categoria, que discutem o currículo em termos gerais (cinco textos) ou propostas oficiais específicas (sete textos). Essa primeira abordagem discute concepções de currículo, recorrendo a autores tais como Deleuze, Guattari e Morin (Henriques, 1998; Kroef, 2001; Souza & Freitas, 2001; Currículo), ou Forquin e Giroux (Oliveira, 2003; Currículo), e também Bernstein, cujo conceito de recontextualização é utilizado sem maiores desenvolvimentos no texto de Cols et al. (2002; Currículo).

Discutindo propostas curriculares específicas, foram registrados: Haddad (1998; Educação da Criança de 0 a 6 anos), que discute o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, com enfoque psicopedagógico; Canen (1998; Currículo), que analisa o documento *Pluralidade Cultural*, na perspectiva intercultural, recorrendo às formulações de Candau, Stuart Hall e McLaren, entre outros; Uberti (2000; Currículo), que se propõe a problematizar o currículo oficial das primeiras séries, com base em Foucault; Dias (2001; Currículo), que trata do conceito de *competência* nos Referenciais para a Formação de Professores,

utilizando tanto o conceito de recontextualização de Bernstein, quanto o estudo desse autor sobre o conceito de competência¹¹; Abreu (2001; Currículo), que também baseia-se no modelo teórico de Bernstein para discutir os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, citando igualmente Chevallard para afirmar a especificidade do conhecimento escolar; Frade et al. (2001; Educação Matemática), que apresenta Paul Ernst, propondo um “modelo multidimensional da análise do conhecimento matemático” para discutir os PCN de Matemática; Araújo (2002; Educação de Pessoas Jovens e Adultas), que focaliza o conteúdo matemático do ensino médio, sem referir-se explicitamente a propostas oficiais, em diálogo com Pitombeira e Gimeno Sacristán.

Observa-se que o conceito de recontextualização esteve presente em três produções enquadradas nesta categoria, que não evidenciou nenhuma influência autoral de fato predominante. É também interessante ressaltar que a única menção a Chevallard (Abreu, 2001) equipara seu conceito de transposição didática ao conceito bernsteiniano de recontextualização.

4.1.2.4. Problemáticas culturais

Esta categoria registrou o maior número de ocorrências, com um total de quatorze textos selecionados. Considerando-se que o Brasil é um país fortemente marcado pela desigualdade social e que seu Estado não representa democrática e proporcionalmente todos os grupos que a ele se subordinam, não surpreende que os currículos oficiais com pretensões homogeneizadoras e monoculturais sejam freqüentemente questionados. Além das diferenciações culturais originadas das questões socioeconômicas, também fazem-se presentes as problemáticas referentes a gênero, a raça, aos alunos com deficiências, e a minorias culturais, como as nações indígenas ou grupos migrantes e imigrantes. As abordagens multiculturais¹² do currículo, contudo, nem sempre foram incluídas nesta categoria, pois com freqüência tais estudos se desenvolvem por outros caminhos, sem focar especificamente a constituição do conhecimento escolar.

¹¹ Tratado por Bernstein (1998a), no capítulo III. Tal estudo não foi abordado nesta pesquisa por não dizer respeito diretamente ao modelo teórico em que se insere o conceito de recontextualização.

¹² Incluo aqui todas as diferentes tendências usualmente referidas sob esse rótulo genérico.

Dos trabalhos classificados nesta categoria, cinco referem-se à educação indígena, configurando-se como discussão central a preservação das identidades culturais dos povos envolvidos: Martinez (2001; Currículo), Aires (2001; Currículo), Silva (2001; Estado e Política Educacional), Paes (2002; Movimentos Sociais e Educação), e Escobar (2003; Movimentos Sociais e Educação). Além de autores do campo da educação indígena e de documentos oficiais, as referências bibliográficas mais frequentes remetem-se aos Estudos Culturais, mais uma vez, com destaque para as proposições de Stuart Hall.

Esse autor também foi referência importante para os trabalhos de Paraíso (1998; Currículo) e Maranhão (2000; Currículo), a primeira tratando do currículo de um curso de formação de professores em Minas Gerais e buscando “evidenciar as culturas nele silenciadas”, enquanto a segunda questiona o sentido da diversidade cultural nos PCN.

A especificidade da educação de jovens e adultos, no que concerne os conteúdos curriculares, foi discutida nos trabalhos de Gatto & Veit (1999; Educação de Pessoas Jovens e Adultas) e de Silva et al. (2000; Educação de Pessoas Jovens e Adultas), ambos explicitando como contexto referencial a pedagogia crítica. Os autores do primeiro texto utilizaram o modelo teórico de Bernstein, enquanto os do segundo texto optaram por Paulo Freire, Apple, Forquin e Giroux.

Bernstein também foi referido por Rodrigues (1999; Educação Fundamental), que, para discutir a conhecida proposta de “trabalhar a partir da realidade do aluno”, utiliza os termos recontextualização e transposição como sinônimos, sem, no entanto, mencionar Chevallard. Este último foi citado apenas no texto de Franco (2000; Currículo), que problematiza a proposta de educação inclusiva, valendo-se, dentre outros argumentos, da afirmação por aquele autor da necessidade de “adaptação curricular” dos saberes a serem ensinados. A referência privilegiada, entretanto, foi mais uma vez Michel Foucault.

Escolas localizadas na fronteira entre Brasil e Paraguai também levaram ao questionamento da adequação de um currículo monocultural para todo o país (Pereira, 2002; Currículo), assim como escolas rurais do sertão baiano (Santos & Pinho, 2002; Currículo), a educação matemática em Portugal, em perspectiva comparativa (Giardinetto, 2000; Educação Matemática), e o ensino de Geografia

para adolescentes no Brasil urbano (Fonseca & Greco, 2001; Currículo). Os referenciais teóricos desses trabalhos foram diversos, geralmente filiados à pedagogia crítica.

4.1.2.5. Currículo oficial e resistência

A julgar pela produção da Anped, a reação às supostas pretensões monoculturais dos currículos oficiais é significativa. Foram em número considerável os estudos sobre currículos alternativos, praticados ou propostos, e outras estratégias de resistência por parte dos sujeitos a quem se destinam as políticas curriculares oficiais.

De um total de treze trabalhos, quatro abordam alternativas curriculares: Rosa (1998; Educação Popular) discute um “currículo alternativo” para a educação de catadoras de materiais recicláveis no Rio Grande do Sul, dialogando com Forquin, Giroux e Gimeno Sacristán; Damazio (2000; Didática) estuda os conceitos matemáticos envolvidos na prática da extração de carvão, cogitando a possibilidade de introdução desses conceitos no currículo da escola regular da região sul catarinense, a partir de Vigotski e Leontiev; Oliveira (2001; Currículo) destaca a “produção cotidiana de alternativas curriculares”, tendo como principal referencial teórico Michel de Certeau, além de Edgar Morin e Boaventura de Sousa Santos; Sá & Vilela (2001; Currículo) analisam uma experiência de currículo integrado, conforme proposto por Bernstein; Pinheiro (2002; Educação de Pessoas Jovens e Adultas) discute uma proposta de alternativa curricular, direcionada para jovens e adultos de áreas rurais, com base em Foucault, Guattari e Popkewitz, entre outros.

Contudo, a maior parte dos textos classificados nesta categoria refere-se ao “currículo real”, a processos de recriação e resistência cotidiana às prescrições oficiais: Maria Lúcia Oliveira (1999; Currículo) defende a possibilidade de autoria curricular por parte dos professores, mencionando atos de recriação face a essas imposições, no dia-a-dia escolar, a partir de Apple, Freire e Nóvoa; Ferraço (1999 e 2000; Currículo) discute essa questão em termos de “processos auto-organizativos” e “conhecimento em rede”, com base nas formulações de autores como Certeau, Deleuze, Guattari e Sousa Santos; Inês Barbosa de Oliveira (1999; Currículo), também trabalhando com Certeau e Sousa Santos, além de Paulo

Freire e Raymond Williams, relata a entrevista realizada com uma professora, em que identifica a imposição no real de práticas culturais excluídas do currículo oficial; Bampi (2000; Currículo) e Trindade (2003; História da Educação) optam por Foucault, para discutir a etnomatemática e a apropriação de uma “cartilha maternal”, respectivamente, enquanto Santiago (2000; Estado e Política Educacional) questiona os PCN, e Gariglio (2002; Trabalho e Educação) investiga o “processo de implantação e acomodação da Reforma da Educação Profissional”, ambos referidos a autores da pedagogia crítica; por fim, Garcia & Lobo (2002; Currículo) são autores que também recorrem a Certeau para pensar o currículo como efetivamente praticado, do ponto de vista ético.

Conforme exposto acima, Bernstein foi referência para apenas um trabalho, que priorizou seu conceito de currículo integrado, e não o de recontextualização. Chevallard, por outro lado, esteve totalmente ausente das discussões sobre as diversas formas de resistência às propostas curriculares oficiais, discussões essas fundamentadas preferencialmente nas proposições de Certeau e Foucault.

4.1.2.6. Saberes prévios

Estreitamente ligada aos dois recortes anteriores, esta categoria especializa-se nas discussões acerca do confronto entre o saber popular ou senso comum e o saber científico, tradicionalmente identificado como o saber a ser ensinado nas escolas. Inclui também o debate sobre as fontes de informação alternativas à escola, multiplicadas nas últimas décadas pelos avanços das tecnologias de comunicação.

Esse último tema foi focalizado por Resende em dois trabalhos (1999 e 2002; Currículo), em que dialoga principalmente com Forquin e Goodson, chegando a mencionar Bernstein, sem tomá-lo como referência relevante. Esta menção, ainda que breve, foi a única verificada nesta categoria.

Tampouco Chevallard foi citado nas discussões aqui classificadas. Foucault, Deleuze e Guattari aparecem como os referenciais teóricos mais frequentes, em especial nos escritos auto-identificados como pertencentes ao campo da etnomatemática: Bampi, com dois trabalhos (2001 e 2002; Currículo); Schmitz (2002; Educação Matemática); e Fantinato (2003; Educação de Pessoas Jovens e Adultas). Também Fleury (1998; Educação Popular) valeu-se de tais autores para

pensar a temática desta categoria na perspectiva intercultural, enquanto Alves (1998; Educação de Pessoas Jovens e Adultas) e Gauthier (1998; Educação Popular) trabalharam com Deleuze e Guattari, mas não com Foucault, na discussão da educação de jovens e adultos e de uma pesquisa em escolas em Salvador, respectivamente. Além dessas referências mais recorrentes, temos ainda o artigo de Pádua (2003; Didática), que não menciona nenhum desses autores, recorrendo exclusivamente às formulações de Alice Casimiro Lopes, para discutir o lugar do senso comum na aprendizagem de Ciências na escola.

4.1.2.7. Epistemologia do conhecimento escolar

Também nesta categoria, Bernstein foi mais citado do que Chevallard. Amorim (1998, 2000 e 2002; Currículo) cita esse autor nos três trabalhos em que trata da “produção do conhecimento escolar”, juntamente com Deleuze e Guattari, e também Certeau, no seu texto mais recente. Bittencourt (2000; Didática) é outra autora que trabalha com o modelo teórico de Bernstein, utilizando ainda a expressão “transposição didática” em citação de Forquin, sem menção a Chevallard.

Esse autor aparece no texto de Franchi (1999; Educação Matemática), que utiliza apenas o conceito de “objetos institucionais”, aparentemente exposto em textos pouco divulgados no Brasil¹³, aos quais não pude ter acesso nesta pesquisa. Cita também Forquin, por certo o autor mais referido nos textos classificados nesta categoria, em posição central nos trabalhos de Anhorn (1999; Didática), sobre o saber histórico escolar, e de Silveira (2002; Educação Fundamental) sobre as dimensões temporais e espaciais do conhecimento escolar.

Já Ceppas (2001; Filosofia da Educação) trata das relações entre a filosofia da educação e as outras ciências que informam os estudos do campo educacional, abordando a epistemologia do conhecimento escolar de forma secundária e sem referência a Forquin, Bernstein ou Chevallard, mas, sim, a autores da filosofia, além de Chervel e Perrenoud, como referências complementares. Giardinetto (2002; Educação Matemática) também recorre a autores do seu campo específico,

¹³ *La didactique entre études locales et théorisation: le cas de l’algèbre dans l’enseignement du second degré*, de 1987; *Sur l’analyse didactique: deux études sur les notions de contrat et de situation*, de 1988; *Concepts fondamentaux de la didactique: perspective apportée par une approche anthropologique*, de 1992.

a etnomatemática, para refletir sobre a especificidade do conhecimento matemático escolar¹⁴.

4.2. Endipe

O primeiro Endipe teve lugar no Rio de Janeiro, em 1982, ainda no formato do seminário *A Didática em Questão*. Ganha a denominação atual em 1987, quando passa a se organizar conjuntamente com encontros sobre prática de ensino.

Promovidos bianualmente, os Endipe tornaram-se um importante fórum de debates entre pesquisadores, professores e estudantes, não exclusivamente do campo da Didática, mas da Educação em geral. Diferenciam-se das reuniões anuais da Anped por incorporar trabalhos oriundos da prática pedagógica, além das pesquisas acadêmicas. Por essa razão, não foram analisadas todas as categorias de apresentação do Endipe: como busco neste trabalho discutir a aplicação dos modelos teóricos de Bernstein e Chevallard na *pesquisa* sobre a constituição do conhecimento escolar, restringi a análise às conferências, mesas-redondas, simpósios e painéis, excluindo os pôsteres, que, em sua maioria, consistem em relatos de experiência.

Dessa forma, foram investigados os seguintes encontros:

- IX Endipe, 1998: *Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula*
- X Endipe, 2000: *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, espaços e tempos*
- XI Endipe, 2002: *Igualdade e diversidade na educação*

Na análise do IX Endipe, contudo, não foi possível incluir os painéis, limitando-me às conferências, mesas-redondas e simpósios, por dificuldades no acesso aos trabalhos apresentados nessa categoria. Em termos quantitativos, o estudo desse encontro ficou comprometido, pois a maior parte dos textos costuma ser apresentada nos painéis. Entretanto, o material investigado pode ser considerado representativo daquele momento da pesquisa educacional por

¹⁴ Outros dois artigos foram contabilizados nesta categoria, considerando-se apenas seus resumos (que apontam claramente para essa classificação), posto que não foi possível a localização dos textos completos, o que inviabilizou sua análise e identificação dos principais referenciais teóricos: Barbosa, 1998; Maggio, 1998.

consistir em trabalhos encomendados pela organização do Encontro aos nomes mais reconhecidos no campo da educação no Brasil.

4.2.1. Panorama geral

Como informam as Tabelas 4 e 5, a seguir, os resultados da investigação nos Endipe diferem pouco daqueles encontrados nas análises das reuniões anuais da Anped, considerando-se que esses encontros realizam-se a cada dois anos, o que explica seu menor número total de trabalhos no período pesquisado.

Bernstein foi mais referido do que Chevallard, porém ambos parecem estar pouco presentes nos textos apresentados nessas reuniões: o primeiro autor foi referência para sete produções, enquanto o segundo apareceu apenas duas vezes, sendo referência central em um texto (Miranda, 2002) e no outro apenas mencionado, em função do conceito de transposição didática.

Miranda aborda a “natureza do conhecimento escolar em língua materna”, com base na teoria da transposição didática e falando do campo da Didática. É interessante assinalar que essa autora também coloca práticas sociais como referência para os saberes a ensinar, demonstrando um entendimento de possibilidade de operação com esse tipo de saber de referência dentro da teoria de Chevallard. Já Franco, que tem se apresentado no gt Currículo nas últimas reuniões anuais da Anped, utiliza de forma breve o conceito de transposição didática, na discussão da necessidade de adaptação dos conteúdos e metodologias para a educação dos surdos, privilegiando a interlocução com Arendt, McLaren e Pierucci.

Apesar de sete referências em um universo de cerca de oitocentos textos pesquisados representar uma influência muito reduzida na pesquisa educacional, a investigação dos Endipe indica algum interesse pelo modelo teórico desenvolvido por Bernstein. Também nesses encontros a Faculdade de Educação da UFRJ aparece como um dos poucos locais de divulgação desse autor, a partir dos trabalhos de Lopes e seus colaboradores. Esta é mais uma diferença da apropriação da obra desse autor em relação à de Chevallard: não foi identificado qualquer espaço de reflexão que privilegiasse especialmente o estudo da sua obra. Além disso, a citação dos dois autores é geralmente diferenciada: com maior

freqüência, Bernstein é referido pela utilização do seu modelo teórico, não apenas por conceitos isolados, como se verifica no caso de Chevallard.

Nos trabalhos produzidos pelo grupo de Lopes (Lopes, 2000 e 2002; Abreu, 2002; Dias, 2002), por exemplo, não são empregados apenas conceitos propostos pelo autor, mas sim o conjunto do seu modelo teórico, sugerindo uma leitura mais aprofundada da sua obra.

Nos outros textos em que Bernstein foi referido, abordaram-se os seguintes conceitos e proposições: currículo integrado (Romano, 2000), como proposta para a formação de enfermeiros; pedagogias invisíveis, no texto de Santos (2000), como uma referência secundária na discussão da “pluralidade de saberes em processos educativos”; sua reflexão sobre produção e consumo de textos, para pensar o lugar do conhecimento no ensino universitário (Leite, 1998).

Tabela 4

ENDIPE – classificação dos textos selecionados (1998-2002)

ENDIPE	Didatiz. saberes	História curric.	Crítica curric.	Problem. culturais	Cur. oficial e resist.	Saberes prévios	Epist. conhec. escolar
1998 – IX ENDIPE	1	1	1	-	-	-	1
2000 – X ENDIPE	-	4	2	2	-	1	1
2002 – XI ENDIPE	-	-	9	4	3	3	1
TOTAL POR CAT.	1	5	12	6	3	4	3

Quanto aos enfoques priorizados nos artigos selecionados, o quadro dos EndiPE se aproxima daquele verificado nas reuniões anuais da Anped, porém com algumas especificidades que passo a explorar a seguir. Entretanto, independentemente do enfoque ou do referencial teórico, o levantamento realizado indica um incremento substancial recente na reflexão sobre a constituição do conhecimento escolar. Para interpretar o aumento dessa produção como uma tendência seriam necessários dados mais completos sobre o IX EndiPE,

porém o tema do próximo Encontro – *Conhecimento local e conhecimento universal* – parece anunciar a confirmação de uma maior atenção à temática do conhecimento escolar nesse espaço de discussão.

Tabela 5

ENDIPE – distribuição de referências a Bernstein e Chevallard (1998-2002)

AUTORES	1998 – IX ENDIPE	2000 – X ENDIPE	2002 – XI ENDIPE	TOTAL GERAL
BERNSTEIN	1	3	3	7
CHEVALLARD	1	-	1	2
TOTAL DE TRABALHOS ANALISADOS POR ENDIPE	46	426	412	884
TOTAL DE TEXTOS SELECIONADOS POR ENDIPE	4	10	20	36

4.2.2. Diferentes enfoques

Ainda utilizando a categorização já exposta, podemos perceber, pelas informações da Tabela 4, algumas pequenas variações em relação aos resultados desta pesquisa nas reuniões da Anped.

Novamente, o recorte menos trabalhado foi aquele privilegiado nesta pesquisa, que corresponde à categoria *Processos de didatização dos saberes*. Mesmo considerando que o número de trabalhos analisados foi menor nos Endipe, a proporção de incidência dessa temática nesses encontros foi de fato ainda mais limitada, próxima à ausência total, com um único trabalho apresentado (Miranda, 2002; texto já comentado).

Já a categoria *Problemáticas culturais* teve uma presença bastante limitada comparativamente às reuniões da Anped. Enquanto naqueles encontros esse foi o enfoque mais frequente, nos Endipe, a categoria *Crítica curricular* apresentou-se em número significativamente superior a essa, com doze textos selecionados, e as

questões culturais relativas à constituição do conhecimento escolar estiveram focadas em apenas seis trabalhos. Talvez isso se explique pela maior presença nesses encontros de profissionais ligados ao campo da Didática do que daqueles vinculados aos estudos de Currículo, campo que vem privilegiando o enfoque cultural nas suas discussões, em maior grau do que no da Didática.

Os temas tratados nos artigos enquadrados nessa categoria não se diferenciam daqueles identificados nas reuniões da Anped, inclusive com interseção de autores como Franco e Gabriel: Lunardi (2000) questiona os conteúdos curriculares na educação dos surdos – problemática também abordada por Franco (2002), em texto já comentado neste item – referindo-se aos Estudos Culturais, a partir das contribuições de Stuart Hall; Gabriel (2000) discute a “seleção cultural do saber histórico escolar”, com base nos estudos de Forquin; a especificidade cultural das escolas camponesas é tratada nos artigos de Alves Filho (2002; sem indicações bibliográficas) e Flores (2002), com Paulo Freire como referência central; a questão dos conteúdos na educação indígena é discutida por Ferri, referida ao multiculturalismo crítico, conforme proposto por McLaren.

A categoria *Crítica curricular* teve um maior número de trabalhos versando sobre propostas curriculares oficiais – dez dos doze textos selecionados, sendo que nove foram apresentados no XI Endiipe. Foram analisados: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de História (Abud, 2000; sem indicações bibliográficas); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, com base em Perrenoud (Azevedo, 2002; Maués, 2002) e Bernstein (Dias, 2002; já mencionado); os Parâmetros Curriculares Nacionais (Oliveira, 2002), através de entrevistas com professores da PUC-Minas e da UFMG, com citações de Apple e Frigotto; o conhecimento na reforma do ensino técnico profissional (Guimarães, 2002), referido à bibliografia nacional – Demo, Frigotto e Libâneo; e os documentos Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais, ambos para o ensino médio, discutidos a partir das formulações de Perrenoud (Oliveira, 2002), Forquin e Goodson (Gomes, 2002) e Bernstein (Abreu, 2002; Lopes, 2002; também já comentados).

Além das discussões sobre propostas curriculares oficiais, os currículos também foram abordados em termos gerais: Kuenzer (1998) relatou uma pesquisa

realizada em fábricas do ramo eletromecânico, no Paraná, em que analisou, entre outras categorias, os conteúdos escolares face às mudanças contemporâneas do mundo do trabalho, com base em Gramsci; e Souza (2002) questionou o currículo escolar diante das novas formas de acesso ao conhecimento, a partir de Apple e Forquin.

Nos estudos históricos, Ivor Goodson representou a interlocução mais presente nos textos selecionados, que discutiram os seguintes temas: a constituição da disciplina escolar Geografia (Souza Júnior et al., 1998), Educação Física (2000), Ciências no Instituto de Educação (Hora, 2000), Ciências no Colégio de Aplicação da Ufrj (Ferreira & Gomes, 2000), e Ciências no Colégio de Aplicação da Uerj (Macedo, 2000).

Nas demais categorias¹⁵, a ênfase temática e de referencial teórico foi bastante diversificada, destacando-se Bernstein, em textos já comentados, Forquin e Sousa Santos.

4.3. Periódicos

A seleção dos periódicos para investigação baseou-se, conforme mencionado na introdução deste capítulo, na categorização do sistema Qualis, adotado pela Capes, que indica as revistas *Cadernos de Pesquisa, Educação e Sociedade* e *Revista Brasileira de Educação*, como as mais bem conceituadas, conferindo-lhes grau máximo de avaliação, “nível internacional A”.

Lidando com um universo quantitativamente bem mais restrito – cerca de quinhentos textos pesquisados – manteve-se de forma aproximada o padrão dos trabalhos analisados das reuniões anuais da Anped e dos Endipe.

Bernstein foi mais citado que Chevallard, que não chegou a constituir referência em nenhum artigo dessas publicações, no período revisado. Além das citações registradas na Tabela 6, a seguir, o sociólogo inglês também aparece em entrevista publicada na *Revista Brasileira de Educação*, que não foi incluída na seleção por não tratar diretamente da questão da constituição do conhecimento escolar, e sim de aspectos gerais da sua obra.

Em dois dos três textos selecionados, Bernstein é referência central mais uma vez para Lopes (2002), que discute o conceito de contextualização nos

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e Santos (2002), que também utiliza o instrumental teórico daquele autor para discutir o Saeb e os PCN. Em artigo de 1998, Delgado cita esse autor auxiliariamente, para apontar o distanciamento da comunicação entre escola e alunos, mas o referencial privilegiado está em Forquin e Giroux.

Tabela 6

Periódicos – distribuição dos artigos selecionados (1998-2003)

	CADERNOS DE PESQUISA	EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO	TOTALIZAÇÕES GERAIS
NÚMEROS ANALISADOS	103 a 119 (16)	62 a 82 (20)	7 a 23 (16)	52
TEXTOS SELECIONADOS	1	11	5	17
TEXTOS PUBLICADOS (ESTIMATIVA)	175	180	170	525
REFERÊNCIAS A BERNSTEIN	-	3	1	4
REFERÊNCIAS A CHEVALLARD	-	-	-	0

¹⁵ Também as referências completas dos trabalhos selecionados nos Endipe e nas revistas pesquisadas encontram-se no Anexo.

Tabela 7

Periódicos – classificação dos textos selecionados (1998-2003)

PERIÓDICOS	Didatiz. Saberes	História curric.	Crítica curric.	Problem. Culturais	Cur. oficial e resist.	Saberes prévios	Epist. conhec. escolar
CADERNOS DE PESQUISA	-	-	1	-	-	-	-
EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	-	-	6	3	2	-	-
REVISTA BRAS. DE EDUCAÇÃO	-	1	-	4	-	-	-
TOTAL POR CATEGORIA	0	1	7	7	2	0	0

A análise dos dados da Tabela 7 aponta para uma predominância de temáticas derivadas da questão curricular, o que, de certa forma, confirma o quadro identificado na Anped, de produção significativamente maior no gt Currículo. Por outro lado, sendo aqui o contexto de pesquisa bem mais limitado, os enfoques minoritários na Anped tendem a se apresentar ausentes. Assim, discussões relativas aos processos de didatização dos conhecimentos, à sua epistemologia e aos saberes prévios dos alunos, privilegiadas pelo campo da Didática, não foram abordadas nessas revistas, registrando-se ainda apenas um trabalho de cunho histórico e dois que tratam de resistência e alternativas a propostas curriculares oficiais.

4.4. Observações gerais

O levantamento aqui exposto indica que a constituição do conhecimento escolar é temática pouco presente na pesquisa educacional brasileira, apesar da sua óbvia importância. Especificamente, o recorte privilegiado nesta pesquisa e contemplado na primeira categoria de análise não vem sendo priorizado nas pesquisas publicadas nos encontros e revistas pesquisados. A questão dos embates culturais que cercam os processos de seleção e a discussão das propostas curriculares oficiais tem ocupado tais investigações com frequência bem mais significativa.

Sem pretender questionar as abordagens com que a problemática do conhecimento escolar vem sendo tratada – todas por certo insubstituíveis – defendo também a pertinência da utilização dos enfoques propostos por Bernstein e por Chevallard, para tal discussão.

Quanto ao primeiro autor, destaco a ênfase na dimensão lingüística das relações pedagógicas escolares – a meu ver, um aspecto fundamental da discussão do conhecimento escolar. De fato, a problemática da linguagem não esteve esquecida nos trabalhos revisados, porém o referencial teórico empregado com maior frequência foi Michel Foucault. Uma comparação das abordagens de Bernstein e Foucault seria bastante interessante para esclarecer quanto à opção mais usual pelo segundo autor, porém ultrapassaria os limites deste trabalho. Por outro lado, como não foi localizada nenhuma reflexão nesse sentido, nem tampouco qualquer crítica a Bernstein que justificasse essa opção, acredito poder supor que a sua obra ainda não se encontra suficientemente conhecida no Brasil. Com apenas um livro e alguns textos dispersos por coletâneas e revistas publicados em português, talvez a dificuldade de acesso aos seus escritos seja o maior impedimento para uma penetração mais significativa da sua teoria no campo da pesquisa educacional.

O instrumental teórico de Chevallard, por outro lado, poderia trazer essa discussão para o campo da Didática, que não parece privilegiá-la, pelo contrário. Mais uma vez, é importante ressaltar que esta observação não representa crítica aos estudos que se desenvolvem atualmente nesse campo, mas sim chamar a atenção para uma lacuna que considero importante. O fato é que, no geral, Chevallard pareceu mais desconhecido do que propriamente recusado. Esta conclusão parcial, entretanto, deve ser ponderada pelo recorte temporal desta pesquisa. Como o livro que apresenta a teoria da transposição didática foi publicado em 1991, é possível que tenham sido publicadas reflexões críticas a respeito das suas proposições teóricas no intervalo não investigado, o que justificaria o relativo silêncio atual a seu respeito. Considero provável, contudo, que colabore para essa situação a não tradução para o português da maior parte dos seus textos, o que representa um obstáculo lingüístico e financeiro para a divulgação do seu trabalho.

Mas acredito que o quadro descrito neste capítulo não se explica apenas pelas dificuldades de acesso às obras desses autores. Uma outra questão deve ser considerada: seria a constituição do conhecimento escolar assunto exclusivo dos estudiosos do currículo?

Penso que não, ao menos no aspecto epistemológico da pergunta. Como pensar a alfabetização, a leitura e a escrita, a educação especial, a educação matemática etc., sem discutir essa problemática? Penso que o conceito de campo científico (Bourdieu, 1983) pode ajudar a pensar essa questão, na medida em que evidencia que este, “enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial” (p.122). Propondo considerar os grupos de trabalho/estudo como um tipo de institucionalização dos campos científicos correspondentes, pode-se afirmar que a definição de temáticas de pesquisa decorre não apenas de razões epistemológicas, mas também de lógicas de delimitação, identidade e afirmação dos campos.

Neste ponto, é importante esclarecer que não há nessa constatação qualquer tipo de julgamento ou condenação, o que implicaria questionar a qualidade da produção ou a pertinência dos enfoques privilegiados, o que por certo não é o caso. O *gt Didática* não tem dedicado um espaço maior para a temática da constituição dos saberes escolares enquanto tem se ocupado de outras questões igualmente relevantes. Do mesmo modo, o *gt Currículo* pouco apresenta trabalhos sobre esse tema, com enfoque epistemológico, mas opera com outras matrizes de análise da maior importância e fertilidade.

O sentido de investigações e reflexões, como a que apresentei de forma sintetizada neste capítulo, não é o de proclamar um novo caminho obrigatório ou inevitável de pesquisa, mas simplesmente apontar lacunas que acredito circunstanciais, visando intervir no necessário movimento de permanente reequilíbrio das razões epistemológicas e concorrenciais na pesquisa em educação. Pela relevância da questão da constituição dos saberes escolares nas práticas pedagógicas, acredito que tal discussão proporcionaria interessantes avanços para a pesquisa educacional se tratada com maior ênfase por outros campos que não o de Currículo, principalmente pela ampliação de referenciais teóricos que daí resultaria.