

USOS E ABUSOS DO CONCEITO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA (Considerações a partir do campo disciplinar da história) Carmen Teresa Gabriel

Duas motivações estão na origem deste texto. Uma primeira diz respeito à assunção da importância da reflexão, na atualidade, sobre a dimensão cognitiva do processo ensino-aprendizagem no âmbito do campo disciplinar de história a partir das contribuições trazidas tanto pela nova sociologia do currículo como pelos autores que trabalham a partir do enfoque da epistemologia escolar (Develay & Astolfi: 1988, Chevallard: 1991)¹. A compreensão dos mecanismos socio-culturais e pedagógicos que entram em jogo no processo de construção dos saberes históricos escolares torna-se cada vez mais indispensável quando se trata de analisar e avaliar o ensino desta disciplina.

A segunda motivação diz respeito ao reconhecimento da fertilidade do conceito de **transposição didática** para se pensar essa dimensão vinculada à preocupação do esvaziamento da sua carga explicativa como instrumento de inteligibilidade de práticas sociais específicas. Trata-se de pensar sobre os alcances e limites da importação de um conceito específico - “transposição didática” - para o campo disciplinar da história, chamando a atenção para os riscos de banalização do mesmo.

Longe de pretender estabelecer uma “única e verdadeira” leitura e interpretação possível desse conceito, minha intenção aqui é a de propor um exercício intelectual tendo como pontos de apoio, de um lado a minha prática docente de professora de história do ensino fundamental, de outro, as reflexões que venho desenvolvendo no âmbito do meu doutoramento em Educação centradas no processo de construção do saber histórico escolar, considerado como um saber específico de natureza seletiva e com um certo grau de autonomia epistemológica (Forquin: 1993).

O reconhecimento e a compreensão dessas duas dimensões do saber escolar tornam-se, pois, fundamentais para se repensar certos desafios que se colocam hoje para o ensino de história, em particular os que se referem às questões relativas às propostas inovadoras contidas nas reformas curriculares implementadas a partir da década de 80, bem como a sua recepção pelos professores.

Quando nos debruçamos sobre a literatura especializada ou analisamos os resultados das pesquisas do campo que procuram diagnosticar, identificar, descrever aspectos da prática cotidiana do ensino dessa disciplina, desenvolvidas no Brasil nos últimos vinte anos² é possível constatar a permanência, de certas configurações disciplinares identificadas pelos pesquisadores da área e até por muito professores/as como arcaicas, obsoletas, reacionárias, conservadoras, “tradicionais”. Independentemente dos recortes, dos referenciais teóricos e das metodologias de investigação privilegiadas, essas pesquisas tendem a mostrar que algumas dessas configurações ocupam lugares centrais na estrutura e funcionamento didático dessa disciplina.

Essa constatação assume conotações mais inquietantes quando confrontada com o esforço, nesse mesmo período, por parte dos atores envolvidos com questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem de história, no sentido de avançar com reflexões, debates e propostas que contribuam para a melhoria do ensino dessa disciplina. Como explicar essas permanências? Onde estariam os obstáculos que impediriam que essas configurações cedessem e permitissem a efetivação de um novo ensino de história despido de arcaísmos, sintonizado com as demandas socio-políticas e culturais da sociedade brasileira atual, coerente com as transformações no campo da historiografia e/ou das novas propostas curriculares? Como explicar essa distância entre a intencionalidade das propostas e a sua efetivação em sala de aula sem cair em visões dicotômicas?

¹ A epistemologia escolar se preocupa com a problemática da construção dos saberes que circulam na escola partir do reconhecimento da especificidade de suas condições de produção e de transmissão. Nesse sentido é possível afirmar que ela pressupõe a assunção de uma epistemologia plural, aberta ao reconhecimento da diversidade de formas de racionalidade e de validade do conhecimento.

² Cumpre observar que no Brasil, como afirma Monteiro Ana Maria (2000: 27) “embora alvo das preocupações de muito daqueles envolvidos com sua prática nas escolas de ensino fundamental e ensino médio, o ensino de história é uma temática ainda pouco estudada pelos pesquisadores”.

Poderíamos começar questionando o papel desempenhado pelo Estado na atual conjuntura política-econômica através das suas políticas educacionais: é possível falar em mudanças substanciais do ensino de uma disciplina, sem que exista realmente vontade política em construir uma sociedade mais democrática e solidária? As políticas educacionais em curso indicariam a presença dessa vontade? Seria possível perceber avanços importantes nessas políticas, comparadas com as anteriores que fossem nesse sentido? Seria possível pensar em mudanças curriculares que não sejam acompanhadas por transformações das condições objetivas precárias nas quais se concretizam as práticas pedagógicas?

Ou então ir buscar os “culpados” do lado dos autores de propostas curriculares e de livros didáticos. Propostas elaboradas de “alto para cima”, cujo processo de produção descarta os atores mais interessados, propostas cujo o produto é muito teórico, longe de corresponder às demandas mais prementes dos professores em sala de aula, ou mais interessadas em manter os interesses dos grupos dominantes do que realmente contribuir para a socialização do saber na perspectiva de uma escola democrática? Os autores de livros didáticos, não estariam conseguindo equacionar de forma favorável as tensões entre as exigências mercadológicas e as pedagógicas inerentes à produção desse tipo de suporte do saber escolar?

E por que não procurar as causas na própria academia, do lado dos pesquisadores? Problemáticas de investigação mal construídas? Influenciadas pelos modismos acadêmicos? Pelas paixões ou convicções políticas? Distantes da realidade da sala de aula? Pesquisas de cunho mais prescritivo do que analítico, preocupadas mais do que “como deveria ser” a escola e o ensino da história, não oferecendo no plano da empiria dados que contribuíssem para a apreensão da realidade da sala de aula no bojo de suas contradições atuais?³

E quanto a nós, professores? O problema estaria na nossa formação tanto inicial como contínua inadequada, também obsoleta, que não permitiria a absorção das mudanças propostas? Seria a nossa categoria marcada pela inércia, o medo do novo que explica a sua resistência às mudanças?

Sem desmerecer a importância, a pertinência e a complexidade que envolvem todas essas questões, bem como as contribuições trazidas pelos estudiosos que orientam as suas pesquisas a partir do aprofundamento de uma ou mais das mesmas, proponho que seja introduzido neste leque de questionamentos que procuram compreender e/ou explicar a situação do ensino de história na atualidade, um outro eixo de interrogações a que não se tem dado, no meu entender, a devida atenção que merece.

Refiro-me essencialmente à compreensão da autonomia epistemológica atribuída ao saber escolar, indispensável por sua vez ao entendimento do funcionamento didático de uma disciplina. Trata-se de introduzir nesta discussão algumas questões levantadas pela “razão pedagógica” e articulá-las às outras razões-sociológica, antropológica, política, etc – presentes no debate.

O conceito de transposição didática aparece assim, como um instrumento bastante fértil para este tipo de reflexão. Estructurei a minha argumentação em duas partes. Na primeira, situo brevemente o quadro teórico de onde emergiu este conceito. Em seguida, identifico cinco aspectos relativos ao mesmo que expressam, no meu entender, a sua fertilidade teórico-metodológica e abre pistas para se pensar, a partir de um outro ângulo o processo de construção do saber histórico escolar.

O conceito de transposição didática no bojo do programa de pesquisa de Chevallard

A partir dos meados da década de 80, começam a emergir no campo educacional, no bojo da reflexão de cunho mais epistemológico, conceitos como o de “transposição didática” (Perrenoud:

³ No que diz respeito aos questionamentos dirigidos à academia, ao contrário de fazer a apologia ou o seu processo de intenção, cumpre percebê-la como um campo científico um espaço privilegiado de produção e de confronto de conhecimentos idéias, e valores, que progredem entre erros e acertos.

1993; Chevallard: 1985) “imperialismo didático” (Forquin: 1993), “mediação didática” (Lopes: 1994, 1997b) ou ainda o de “recomposição didática” (Tutiaux-Guillon et alii: 1993) que têm em comum o fato de se inscreverem no âmbito dos questionamentos suscitados pelo enfoque da epistemologia escolar.

Entre essas diferentes pesquisas, o estudo desenvolvido por Chevallard⁴ no campo da didática das matemáticas, ao longo da década de 80, merece destaque não apenas pelo seu caráter pioneiro mas pela sua fertilidade teórica expressa na elaboração de conceitos, como o de “transposição didática” e de “noosfera”, entre outros, cujos alcances para a compreensão do processo de construção dos saberes escolares no plano epistemológico não podem ser negados, a despeito das polêmicas geradas entre os didatas dos diferentes campos disciplinares

Para uma melhor compreensão e avaliação da potencialidade explicativa dessas categorias analíticas, é preciso ter o cuidado de, em um primeiro momento, compreendê-las a partir do quadro teórico no qual elas são elaboradas e, em seguida identificar os seus alcances e limites quando as mesmas são importadas do seu contexto de produção original e utilizadas como instrumentos de inteligibilidade de uma outra realidade.

A reflexão de Chevallard sobre os saberes escolares deve ser compreendida dentro de um quadro mais amplo de reflexão epistemológica articulada à reflexão pedagógica. Como afirma o próprio autor ao se demarcar das linhas de pesquisa de viés sociológico “*uma outra [no caso, a sua] orientação de pesquisa consiste em reconhecer a especificidade do projeto de construção didática dos saberes, a sua heterogeneidade a priori em relação as práticas acadêmicas dos saberes, a sua irreduzibilidade imediata às gêneses socio-históricas correspondentes*” (Chevallard:1991 :48)

Esse autor parte do princípio que existe uma ciência chamada “didática das matemáticas”, logo da existência de um objeto real, preexistente a nossa vista e dotado de uma necessidade, de um determinismo próprio, o sistema didático - que esse autor caracteriza como sendo um “objeto tecnocultural” (Chevallard: 1991: 14). É esse objeto que, segundo Chevallard, é preciso explicar, elucidar os seus mecanismos de funcionamento, as suas especificidades, as relações que o mesmo estabelece com o mundo exterior.

Para esse autor, o sistema didático é um sistema formado por três elementos - professor-saber-aluno que se interagem a partir de mecanismos que lhe são próprios, que ele denomina de “funcionamento didático”. Essa concepção tem como mérito trazer para a discussão um terceiro elemento, curiosamente esquecido - o saber- em análises do campo que tendem a privilegiar nesse sistema, apenas a relação professor - aluno.

Para que esse sistema didático funcione é preciso que esses três elementos satisfaçam algumas condições impostas pela própria prática pedagógica. É sobre a natureza e as condições impostas ao elemento “saber escolar” que se centram as reflexões de Chevallard dando origem a “teoria da transposição didática” (Chevallard: 1991)⁵ na qual a reflexão epistemológica assume um papel central.

A tese defendida por esse autor é a de que a condição essencial imposta pelos imperativos didáticos ao elemento saber, consiste na sua transformação para que ele possa se tornar apto a ser ensinado.

⁴ Yves Chevallard, matemático, publicou em 1985 o livro “*La transposition didactique - du savoir savant au savoir enseigner*”, onde partindo da tese de um sociólogo francês Michel Verret (*Le temps des études* publicada em 2 volumes pela Librairie Honoré Champion em 1975) explicita a passagem do saber acadêmico ao saber ensinado, que ele denomina de “transposição didática”. A partir da noção de distância, esse autor, demonstra como esse saber ensinado nas escolas francesas no que corresponderia as nossas sétimas séries do ensino fundamental “*possuí apenas longínquas relações com o conceito de distância, tal como surgido no campo das matemáticas universitárias*” (Develay: 1995). Importa observar que as principais idéias contidas nesse conceito já estavam presentes na tese do sociólogo francês.

⁵ Essa expressão é utilizada pelo próprio autor de diferentes maneiras: para denominar tanto a teoria por ele desenvolvida como o conceito-chave da mesma; algumas vezes ela assume o papel de um instrumento de inteligibilidade, outras vezes serve para nomear o próprio fenômeno que ela quer elucidar : “processo de transposição didática” Como “teoria da transposição didática”, ela evolui e pretende possuir um poder explicativo universal aplicável aos saberes escolares.

O conceito de transposição didática emerge assim para explicar esse processo obrigatório de transformação. Se de um lado, o termo “transposição” não traduz bem a idéia de transformação⁶, que ele pretende nomear, de outro, tem o mérito de pressupor, logo de saída, o reconhecimento de um distanciamento obrigatório entre os diferentes saberes, o que não deve, de forma alguma, ser minimizado.

Esse reconhecimento faz desse conceito um importante instrumento de inteligibilidade. No plano teórico, ao remeter a discussão para a passagem de um outro tipo de saber ele justifica a necessidade da introdução no campo da didática de uma reflexão epistemológica que leve em conta a pluralidade de saberes.⁷ No plano metodológico, esse conceito permite tomar distância, interrogar as evidências, desfamiliarizar-se da proximidade enganadora entre os saberes, oferecendo assim, a possibilidade ao pesquisador de exercer uma constante vigilância epistemológica, indispensável a esse tipo de reflexão.

Cinco potencialidades teórico-metodológicas deste conceito

Primeira potencialidade

O termo **transposição** implica no reconhecimento da diferenciação entre saber acadêmico e saber escolar, considerados como saberes específicos de natureza e funções sociais distintas, nem sempre evidente nas análises sobre a dimensão cognitiva do processo de ensino aprendizagem. Uma breve análise das propostas curriculares de história que surgiram a partir da década de 80 permite perceber que a tendência é a existência da lógica que afirma a necessidade de aproximar os saberes ensinados na escola com as novas historiografias de forma automática. Esta lógica corresponde a uma visão hierarquizada do saber pela qual o saber científico, produzido na academia permanece como o único referencial válido para avaliar as mudanças que ocorrem no campo da história-ensinada nas escolas do ensino fundamental. O descompasso mencionado é percebido apenas como “handicap” do saber histórico ensinado ou da formação dos professores. Nesta perspectiva, não há nenhum ou muito pouco espaço para se pensar outros saberes passíveis de se articularem nas diferentes práticas educativas.

Segunda potencialidade

Ao impor o reconhecimento dessa diferenciação, o conceito de transposição didática nos obriga a pensar sobre a natureza do saber histórico escolar. Trabalhar com este conceito permite o questionamento do processo de naturalização do mesmo bastante comum junto aos professores e autores de propostas e livros didáticos. Trata de pensar o saber escolar como sendo historicamente construído, abrindo a reflexão sobre as modalidades de relação que o mesmo estabelece com outros saberes, entre eles o saber acadêmico. Toda a discussão que gira em torno da não neutralidade dos saberes no bojo da nova sociologia do currículo parte do pressuposto da necessidade da contextualização dos mesmos. Assumir esse pressuposto pressupõe por sua vez, o processo de desnaturalização dos saberes. O conceito de transposição se apresenta nesse sentido bastante fértil.

Terceira potencialidade

No que diz respeito à modalidade de relação estabelecida entre o saber escolar e o saber acadêmico, este conceito, oferece subsídios para pensá-la de forma mais complexa sem, no entanto, cair em uma visão hierarquizada. Ao definir saber acadêmico como sendo um saber extra-escolar que precede e fundamenta culturalmente e cientificamente o saber escolar - Chevallard (1991) defende a sua centralidade na medida em que considera que é no confronto entre esse tipo de saber e o saber escolar que se pode melhor apreender o tratamento didático no plano cognitivo. Aqui, o

⁶ Alguns autores optam por outros termos como “mediação” (Lopes: 1997b, 1999, 208) ou “recomposição” (Tutiaux-Guillon: 1993).

⁷ Na edição de 1991, Chevallard introduz um posfácio onde ele explica a sua concepção de epistemologia e reafirma a importância de trazê-la para o campo da didática. Interessante perceber que a sua concepção se aproxima das reflexões epistemológicas de base pluralista e descontínuista. Ao situar a “Didática dos saberes” na confluência do que ele chama de “Antropologia dos saberes” e de “Didática cognitiva” ele abre pistas de reflexão interessantes para se pensar o papel desempenhado pelos saberes acadêmicos, sem no entanto partir de uma visão hierarquizada (Chevallard: 1991: 212)

que está em jogo é a questão da legitimação dos saberes escolares. Reconhecer a importância do papel desempenhado pelo saber acadêmico na produção dos saberes escolares, atribuída pela própria instituição escolar, não implica necessariamente em assumir uma visão hierarquizada na qual os primeiros são vistos como a única forma de inteligibilidade e de leitura do mundo.

Quarta potencialidade

Ao definir a transposição didática como sendo um movimento que traduz o processo de transformação do saber acadêmico em objeto de ensino de uma disciplina específica, Chevallard (1991) abre pistas interessantes para se pensar os mecanismos e os interesses dos diferentes atores que participam desse processo de transformação.

Chevallard afirma que, nesse movimento, a transformação do saber acadêmico em saber escolar se faz em diferentes instâncias ou etapas que apesar de apresentarem vínculos estreitos não devem ser confundidas. Esse autor identifica dois momentos dessa transposição: a transposição externa que se passa no plano do currículo formal e/ou dos livros didáticos e a transposição interna que ocorre em sala de aula no momento em que o professor produz o seu texto de saber, isto é, no decorrer do currículo em ação.

Em cada uma dessas instâncias transformadoras os diferentes atores interferem a partir dos interesses que estão em jogo, bem como das regras que são próprias a cada contexto específico.

Para uma melhor compreensão desse processo, Chevallard introduz o conceito de **noosfera** que ele define como sendo a instância que age como um verdadeiro filtro entre o saber acadêmico e o saber ensinado na sala de aula. É na noosfera que se produz o “saber a ser ensinado” expresso tanto nas propostas curriculares como nos livros didáticos.

Nessa perspectiva, falar em movimento de transformação suscita algumas questões, tais como: Quando e por que dá início esse movimento? Como e a partir de quais critérios cada uma dessas instâncias interfere nesse processo de transformação? Ou ainda: qual o papel do professor nesse processo?

Para responder a essas questões Chevallard sublinha a tensão constante que caracteriza o sistema didático. De um lado esse sistema se representa como fechado, e se atribui um grau de autonomia que lhe coloca a abrigo das vicissitudes dos contextos político, ideológico e cultural mais amplos no qual o mesmo se insere. De outro, a sua sobrevivência depende do grau de abertura, de compatibilidade que o mesmo estabelece com a sociedade no qual está inserido, (seja essa traduzida pela academia ou pelo contexto familiar dos alunos).

Segundo esse autor, o movimento de transposição didática é inaugurado quando se instaura uma incompatibilidade entre o saber ensinado e os diferentes grupos de interesses representados na sociedade. Os saberes envelhecem, “não passam mais”, deflagrando uma crise no sistema de ensino de uma determinada disciplina. A transposição busca justamente restabelecer essa compatibilidade a partir de um fluxo do saber acadêmico para saber escolar. É nesse momento - a década de 80 ilustra bem para o caso da disciplina de história - que entram em ação os mecanismos e os atores que participam desse processo de transformação.

Importa, pois, identificar e analisar os critérios selecionados que justificam as estratégias acionadas para restabelecer essa compatibilidade. Seriam os mesmos critérios que são considerados tanto no âmbito da noosfera como da sala de aula? Esta é uma das questões imprescindíveis tanto para avaliar o sucesso do processo de implementação de qualquer proposta curricular como o grau de recepção da mesma pelos professores.

Quinta potencialidade

Para finalizar esta breve reflexão, esse conceito permite pensar esse processo de transformação didática de forma mais complexa, abrindo pistas para se redimensionar o papel dos professores de história na implementação das novas propostas curriculares para esta disciplina.

Um primeiro aspecto a ser ressaltado é que fica claro que o professor não faz a transposição didática, mas sim trabalha no seu domínio. Quando ele produz e organiza o seu texto de saber, as engrenagens desse movimento há muito já estão em marcha no plano da noosfera. Logo a sua responsabilidade em relação ao fracasso ou ao sucesso das reformas curriculares, sem ser negada, deve ser relativizada.

Todavia, se ele não é o único responsável, ele desempenha um papel determinante. Torna-se pois fundamental identificar os critérios a partir dos quais o professor opera no domínio da transposição. Com que regras e razões, constrangimentos operam os professores nas suas práticas docentes a partir das quais o saber a ser ensinado se transforma em saber ensinado? Será que certas permanências ou persistências no ensino de história não são frutos dessas regras inerentes ao próprio processo de transposição interna que permite transformar um objeto de saber em objeto de ensino?

Ao afirmar que “*a análise didática não tem nenhuma dificuldade em mostrar que sob o movimento de superfície as mudanças de programas, a estrutura profunda da relação didática sofre apenas frágeis transformações*” (p 36), Chevallard denuncia o esquecimento por parte da noosfera, afirmando a necessidade de incorporar na discussão a *razão pedagógica*, ou nesse caso preciso, a *razão didática*, para qual o ensino de um determinado saber antes de ser bom, tem que ser simplesmente possível de ser ensinado.

Chevallard conclui sua análise reafirmando o desafio para o campo da didática de buscar uma melhor compreensão dos constrangimentos didáticos como os processos de *desincretização*, *descontextualização*, *despersonalização*, *programabilidade*.⁸

Segundo este autor, nem sempre essas condições 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*” (Chevallard: 1991: 37).

Refletir sobre o processo de construção dos conteúdos de ensino pela via da epistemologia escolar a partir da tese defendida por Chevallard significa, pois, interpretar a “*mediação didática não como um mal necessário ou um defeito a ser suplantado*” (Lopes: 1999: 218), mas sim, como um movimento específico do funcionamento didático cuja dinâmica precisa ser desvelada.

BIBLIOGRAFIA

- ASTOLFI, J.P., DEVELAY, M. **La didactique des Sciences**. Paris, PUF, 1998 (5ª ed.)
- CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris, Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.
- FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemología do conhecimento escolar**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- _____. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicos sociais. In: **Teoria e Educação**, nº 5, Porto Alegre, 1992, p 28-49.
- LOPES, Alice Casimiro. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didáticas. In: **Educação e Realidade**, 22 (1) : 95-441, Jan/Fev, 1997.
- _____. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro, Ed. VERS, 1999.
- PERRENOUD, P. Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe. Paris, ESF, Colléction Pédagogique.
- TUTIAUX – GUILLON, N, MOUSSEAN, M.J. **Des nations à la nation, apprendre et conceptualiser**. Paris, INRP, 1993.

⁸ O primeiro refere-se à segmentação dos conteúdos, o segundo ao deslocamento das problemáticas, o terceiro ao necessário apagamento do autor, produtor original do conhecimento e o último à inevitável necessidade de programar os conteúdos em função do tempo de ensino e aprendizado previsto.