

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DANIEL LUIZ STEFENON

Desigualdades educacionais e esvaziamento curricular: um estudo a partir
do caso da recontextualização dos saberes geográficos na escola

São Paulo
2017

DANIEL LUIZ STEFENON

Desigualdades educacionais e esvaziamento curricular: um estudo a partir do
caso da recontextualização dos saberes geográficos na escola
(*versão revisada*)

Tese apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Doutor em
Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Sonia Maria
Vanzella Castellar

São Paulo
2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- | | |
|--------|---|
| 375.41 | Stefenon, Daniel Luiz |
| S816d | Desigualdades educacionais e esvaziamento curricular: um estudo a partir do caso da recontextualização dos saberes geográficos na escola / Daniel Luiz Stefenon; orientação Sonia Maria Vanzella Castellar. São Paulo: s. n., 2017.
216 p.; anexos |
- Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Ensino de Ciências e Matemática) -- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Ensino de geografia 2. Recontextualização 3. Desigualdades educacionais 4. Currículo I. Castellar, Sonia Maria Vanzella, orient.
-



Universidade de São Paulo

ATA DE DEFESA

Aluno: 48134 - 8480366 - 1 / Página 1 de 1

Ata de defesa pública de Tese do(a) Senhor(a) Daniel Luiz Stefenon no Programa: Educação, do(a) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Aos 19 dias do mês de maio de 2017, no(a) sala 116 B, às 14:00 horas, realizou-se a Defesa da Tese do(a) Senhor(a) Daniel Luiz Stefenon, apresentada para a obtenção do título de Doutor intitulada:

"Desigualdades educacionais e esvaziamento curricular: um estudo a partir do caso da recontextualização dos saberes geográficos na escola"

Após declarada aberta a sessão, o(a) Sr(a) Presidente passa a palavra ao candidato para exposição e a seguir aos examinadores para as devidas arguições que se desenvolvem nos termos regimentais. Em seguida, a Comissão Julgadora proclama o resultado:

Nome dos Participantes da Banca	Função	Sigla da CPG	Resultado
Sonia Maria Vanzella Castellar	Presidente	FE - USP	<i>Aprovado</i>
Rafael Straforini	Titular	UNICAMP - Externo	<i>Aprovado</i>
Claudia Valentina Assumpção Galian	Titular	FE - USP	<i>Aprovado</i>
Valéria de Oliveira Roque Ascensão	Titular	UFMG - Externo	<i>Aprovado</i>
Vanilton Camilo de Souza	Titular	UFG - Externo	<i>Aprovado</i>

Resultado Final: Aprovado

Parecer da Comissão Julgadora *

A banca reconhece e destaca o aprofundamento teórico-metodológico da proposta e o caráter inovador das pesquisas no ensino da geografia.

Eu, Marcelo de Souza Ribeiro _____, lavrei a presente ata, que assino juntamente com os(as) Senhores(as). São Paulo, aos 19 dias do mês de maio de 2017.

[Signature]
Rafael Straforini

[Signature]
Claudia Valentina Assumpção Galian

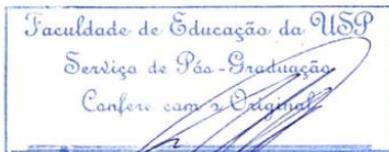
[Signature]
Valéria de Oliveira Roque Ascensão

[Signature]
Vanilton Camilo de Souza

[Signature]
Sonia Maria Vanzella Castellar
Presidente da Comissão Julgadora

* Obs: Se o candidato for reprovado por algum dos membros, o preenchimento do parecer é obrigatório.

A defesa foi homologada pela Comissão de Pós-Graduação em _____ e, portanto, o(a) aluno(a) faz jus ao título de Doutor em Educação obtido no Programa Educação - Área de concentração: Educação - Opção: Ensino de Ciências e Matemática.



Presidente da Comissão de Pós-Graduação

Antonio Carlos do Martin
Téc. Adm.
NF 2471443

DEDICATÓRIA

Para Seu Luiz e Dona Nice

Quando eles saíram da terra deles e caíram no mundo, não faziam ideia de quão longe permitiriam que todos nós chegássemos. No fundo, eles só queriam nos ensinar que não era pra ter medo das distâncias, e assim nos presentearam com uma bela Geografia.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço à Cristiane, o grande amor da minha vida e meu porto seguro eterno. Sem o empenho dela não conseguiria pegar o trecho, deixar a piaçada em casa e, ainda assim, fazer o que tinha que fazer. Obrigado, Cris!

Aos meus filhos, Felipe, Miguel e Mateus, que são a razão pela qual ainda insisto em me tornar um ser humano um pouco melhor.

De forma muito especial, agradeço a toda a minha grande família. Além do pai e da mãe, a quem dedico este trabalho, também ao casal mais lindo de todos: o Rafa e a Jana. Não só pelo incentivo e pela força que sempre me deram (e pela paciência em ouvir minhas inquietudes), mas também por acrescentarem conteúdo à minha vida.

À minha querida orientadora, Sônia Castellar, que aceitou o desafio e os riscos de orientar um sujeito “lá do Paraná”, sem muitas credenciais e poucas referências. Além disso, agradeço por ela permitir que eu explorasse livremente os caminhos que escolhi, e por todo suporte durante a caminhada. Serei para sempre seu aluno.

À minha eterna orientadora, Profa. Márcia da Silva, que desde minha graduação na Unicentro é um importante modelo de gente e de profissional. Agradeço a ti por continuar acreditando no seu aluno.

Aos Professores Alejandro Pimiento e Raquel Pulgarín Silva, da Faculdade de Educação da Universidade de Antioquia, que durante minha estada em Medellín me receberam com um coração maior que o mundo, e me ajudaram a compreender melhor o papel e o significado da escola e da Geografia para além das fronteiras de minha própria aldeia.

À Professora Cláudia Galian, pela atenção e pelas valiosas recomendações, sem as quais este trabalho não teria sido concluído da forma como aqui está.

À minha universidade, UNICENTRO, por me oferecer ótimas condições para fazer o doutorado com afastamento total das atividades e com dedicação exclusiva, além de meus colegas de trabalho do Departamento de Geografia – Julio França da Silva, Karla Brumes, Andreza Freitas, Luiz Carlos Basso, Wanda Santos, Alides Chemim Jr., João Bednarz, Zaqueu Bobato, Fernanda Ikuta, Marcelo Barreto, Valdemir Antonelli e Gabriela Pinheiro – por me substituírem na minha ausência e por serem importantes interlocutores na construção desse trabalho.

Aos ex-colegas de trabalho e atuais amigos Márcio Ribeiro, Marcelo Smaniotto, Wilson Galvão, Marcos Torres, Fernando Schena, Walfrido Oliveira Jr, Daniela Souza e Marcos Aurélio Pereira, os quais têm um lugar muito importante na minha formação como professor e como pessoa. Além disso, parte das ideias e das inquietações que fundamentam esta tese são resultados diretos de meu convívio com esse grupo de trabalho (simplesmente, sen-sa-cio-nal!) e das consequentes experiências com a Geografia e com a educação que eles me proporcionaram.

Sem a presença do homem o mar não passa de um eterno monólogo:
*“Durante muito tempo, eu empurro e acumulo minhas ondas sem chegar jamais;
ouvirei sempre apenas o rinchar de minhas ondas,
verei sempre apenas a minha imensidão?
Ah! Se jamais encontrar uma praia, um mundo além de mim?”*

Edgar Quinet em *Ahasvérus*
(citado por Eric Dardel, 2011)

RESUMO

STEFENON, D. L. **Desigualdades educacionais e esvaziamento curricular: um estudo a partir do caso da recontextualização dos saberes geográficos na escola.** 2017. 214 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

A presente tese se fundamenta na busca por compreender *quais as possíveis implicações das escolhas curriculares de âmbito intraescolar, em especial no caso da Geografia, para o processo de construção de uma escola que esteja atenta à superação das desigualdades de acesso ao conhecimento.* A fim de fundamentar teoricamente a pesquisa foram apresentados e discutidos, principalmente, elementos da teoria de Basil Bernstein (1984; 1996; 1999), especialmente sua produção sobre a teoria dos códigos (transformação cultural), a teoria do dispositivo pedagógico, o modelo do discurso pedagógico (e a recontextualização pedagógica) e, por fim, sua classificação acerca dos discursos sujeitos à transformação pedagógica. Com base na elaboração de categorias analíticas geradas a partir da interação entre a teoria e o mundo empírico da investigação, foram realizadas observações de aulas de uma professora atuando em duas escolas de perfis distintos em Curitiba (PR), além da aplicação de questionários para estudantes do Ensino Médio e entrevistas com professores que atuam, também, nesta etapa da escolarização. Os resultados da tese indicam, primeiramente, que o contexto primário de socialização dos indivíduos desempenha um papel importante na conformação do currículo que se realiza na escola, e que as escolhas curriculares efetuadas pelo professor ao longo das aulas são resultado de um complexo tensionamento entre diferentes fatores, e expressam uma confluência de expectativas que adquirentes e transmissores têm sobre o papel do conhecimento na construção de seu próprio futuro. Além disso, o oferecimento de conhecimento poderoso a todos, ou seja, em contextos de grande diversidade, depende de esforços e investimentos focados na flexibilização dos ritmos de aprendizagem na escola. Por fim, a pesquisa demonstrou que o esvaziamento curricular na disciplina de Geografia tende a ser um reflexo da flexibilização das fronteiras entre discursos horizontal e vertical, resultante de uma potencial incapacidade da escola para promover elevados níveis de exigência conceitual em contextos de maior diversidade. Esse esvaziamento gera um currículo fundamentado em *códigos restritos* de comunicação, privilegiando significados dependentes do contexto imediato da vida dos estudantes, e dificultando o acesso a saberes orientados por *códigos elaborados*, os quais têm a ver com formas de discurso fundamentados em conhecimento científico.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Recontextualização; Desigualdades educacionais; Currículo.

ABSTRACT

STEFENON, D. L. **Desigualdades educacionais e esvaziamento curricular: um estudo a partir do caso da recontextualização dos saberes geográficos na escola.** 2017. 214 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

The present thesis is based on the search for understanding which are the possible implications of curricular choices within the school environment, especially in the case of Geography, for the construction process of a school that is attentive to overcoming the inequalities of access to knowledge. In order to base the research theoretically, elements of Basil Bernstein's theory (1984; 1996; 1999), especially his work on code theory (cultural transformation), pedagogical device theory, the model of discourse Pedagogical (and pedagogical recontextualization) and, finally, his classification on the discourses subject to the pedagogical transformation. Based on the elaboration of analytical categories generated from the interaction between theory and the empirical world of investigation, observations were made on classes of a teacher working in two schools with different profiles in Curitiba (PR), as well as the application of questionnaires for high school students and interviews with teachers who also work at this stage of schooling. The results of the thesis indicate, firstly, that the primary context of socialization of individuals plays an important role in the conformation of the school curriculum, and that the curricular choices made by the teacher throughout the classes are the result of a complex tension between different factors, and express a confluence of expectations that acquirers and transmitters have about the role of knowledge in building their own future. In addition, the provision of powerful knowledge to all, in contexts of great diversity, depends on efforts and investments focused on flexibilization of learning rhythms in school. Finally, research has shown that the curriculum depletion in the discipline of Geography tends to be a reflection of the flexibilization of the boundaries between horizontal and vertical discourses, resulting from a potential inability of the school to promote high levels of conceptual requirement in said contexts of greater diversity. This depletion generates a curriculum based on restricted communication codes, privileging meanings dependent on the immediate context of students' lives, and making it difficult to access knowledge guided by *elaborated codes*, which have to do with forms of discourse founded on scientific knowledge.

Keywords: Geography Teaching; Recontextualization; Educational Inequalities; Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Modelo da reprodução e transformação cultural (simplificado)....	52
Figura 2.	Modelo do discurso pedagógico	64
Figura 3.	Classificação das diferentes modalidades de discurso	80
Figura 4.	Modelo de investigação elaborado pelo grupo ESSA	94
Figura 5.	Posição epistemológica da metodologia mista	96
Figura 6.	Campo recontextualizador pedagógico	102
Figura 7.	Categorias, instrumentos e as linguagens de descrição da tese	103
Figura 8.	Trena geológica	117
Figura 9.	Representação dos valores das categorias de análise nos colégios observados	131
Figura 10.	Representação da posição aproximada dos valores das categorias dentro do conjunto de seus descritores	132
Figura 11.	Representações dos planos das projeções cartográficas	144
Figura 12.	Curvas de nível em uma porção de terreno	145
Figura 13.	Perfil esquemático de um vulcão	147
Figura 14.	Projeções de Mercator (A) e de Gall-Peters (B)	151

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	Descritores das categorias de análise	115
Tabela 2.	Número de vezes em que cada descritor de categoria foi considerado predominante nas aulas observadas	130
Tabela 3.	Total de respostas à pergunta “Como você sente a cobrança de sua família com relação à escola?”	161
Tabela 4.	Curso superior pretendido pelos estudantes inquiridos	163
Tabela 5.	Total de respostas à parte II do questionário	166

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Valores obtidos nas categorias de análise selecionadas	142
Gráfico 2.	Ênfase das evocações nos textos dos alunos	177

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1. O campo de estudos sobre currículo.....	18
1.2. O posicionamento da tese: entre dualidades e divergências	22
1.3. Estudos sobre Currículo e Geografia: desafios e afrontamentos	29
1.4. Apresentação da tese.....	35
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	39
2.1. Bernstein: Influências e posicionamento	40
2.2. Códigos e transformação cultural.....	46
2.2.1. O conceito de código.....	47
2.2.2. Os códigos, sua regulação e os princípios de classificação e enquadramento	49
2.2.3. Diferentes modalidades de códigos: restritos e elaborados	54
2.3. Dispositivo pedagógico e recontextualização.....	58
2.3.1. As regras do dispositivo pedagógico.....	60
2.3.2. O modelo do discurso pedagógico	63
2.3.3. Recontextualização e transposição didática.....	69
2.4. Pedagogias visível e invisível.....	72
2.5. A Geografia escolar como discurso vertical de estrutura híbrida: em busca de identidade.....	76
2.6. Desigualdades educacionais e justiça escolar	85
3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO: A LINGUAGEM EXTERNA DE DESCRIÇÃO	93
3.1. Fundamentos do sistema metodológico da pesquisa.....	93
3.2. As categorias de análise	99
3.2.1. Fronteiras de espaços entre alunos e professores.....	104
3.2.2. Relações de comunicação	105
3.2.3. Critérios de avaliação	106
3.2.4. Ritmos de aprendizagem.....	107
3.2.5. Relações intradisciplinares.....	108
3.2.6. Nível de exigência conceitual	109
3.2.7. Nível de proficiência investigativa	110
3.3. Instrumentos de investigação e ferramentas de análise.....	112

3.3.1. As observações estruturadas	112
3.3.2. Questionários aplicados aos alunos	116
3.3.3. As entrevistas com professores.....	119
3.4. O Ensino Médio como ambiente de pesquisa	121
4. SÍNTESE E ANÁLISE DOS RESULTADOS	129
4.1. A caracterização da prática pedagógica observada	129
4.1.1. Sobre as fronteiras de espaços entre alunos e professores e as relações de comunicação	133
4.1.2. Sobre os critérios de avaliação	136
4.1.3. Sobre relações intradisciplinares, níveis de exigência conceitual e proficiência investigativa	141
4.1.4. Sobre os ritmos de aprendizagem.....	154
4.2. Os estudantes e seus contextos primários de socialização	157
4.3. Relações entre currículo e estrutura da escola	167
4.4. O conhecimento geográfico e as desigualdades educacionais	175
5. CONCLUSÕES	186
6. BIBLIOGRAFIA	195
ANEXOS	207

1. INTRODUÇÃO

As posições teóricas e práticas assumidas numa investigação, a fim de compreender a realidade que a desafia, em grande medida apoiam-se nas experiências vivenciadas pelo pesquisador. Às leituras e ao aprendizado com os pares somam-se todos os erros, conquistas e acertos que, de certa forma, tornam-se o insumo fundamental para guiar o processo de decisão no transcorrer da pesquisa. Além disso, todo esse conjunto de experiências também orienta os procedimentos adotados para cumprir com a função básica do exercício profissional, a qual, no campo da educação, corresponde ao encontro possibilitado pela escola entre as iniciativas de ensinar e aprender.

Penso que seja por essa razão que o recurso do *relato em primeira pessoa* faz-se necessário neste momento, a fim de expressar algo mais próximo da totalidade dos percursos experienciados ao longo de minha trajetória profissional, os quais ajudam a compreender melhor as condições pelas quais o presente trabalho teve sua realização possível. Peço permissão ao leitor, pelo menos por alguns parágrafos, para me utilizar desse recurso.

Talvez pela influência da formação universitária que tive, vejo minha experiência como professor de Geografia na educação básica como portadora de uma geograficidade bastante particular. Esta, definitivamente, deixou marcas profundas na forma como penso o processo educativo. Minha vida como professor se iniciou numa escola confessional, localizada em Guarapuava/PR, onde logo depois, ainda em 2003, comecei também a lecionar numa instituição de ensino médio preparatório para vestibular. Os contrastes aumentaram quando tive o privilégio de vivenciar a profissão numa escola situada num assentamento de reforma agrária, na zona rural do município de Rio Bonito do Iguaçu/PR, local de onde saí para exercer a docência por mais alguns anos num colégio da periferia de Curitiba/PR. A possibilidade que me foi oferecida, de vivenciar essas realidades particulares, portadoras de contornos espaciais e sociais tão específicos, sempre me chamou a atenção para as diferenças e desigualdades existentes entre elas.

Tais reflexões foram importantes no processo de configuração do projeto de dissertação que desenvolvi durante o curso de mestrado. Por meio dessa

pesquisa, busquei tratar da diversidade e dos conflitos da escola, mediante a identificação dos diversos grupos e tribos que vivificam o seu espaço, resignificando-o em algo muito além de um espaço puramente institucional, reservado somente ao aprendizado da ciência e do conhecimento disciplinar (STEFENON, 2011; 2012). Esta pesquisa revelou que

A escola, enquanto espaço de reunião, onde a vida em comunidade acontece, é tomada pelas tribos, que a transformam em um espaço vivo onde a busca por visibilidade lhe produzirá uma ampla resignificação. Olhar para a escola a partir dessa perspectiva, ou seja, a do espaço de representação, acima de tudo, é oferecer um caminho para a compreensão da cultura na escola, entendendo-a como fundamento necessário para a construção dos saberes escolares (STEFENON, 2012, p. 173).

A sequência de minha trajetória profissional, vivenciada em uma editora de livros didáticos, contribuiu tanto para o amadurecimento dessas constatações, como também para o surgimento de novas perguntas. Nesse novo desafio profissional tive a oportunidade de conhecer escolas e professores de diferentes regiões do Brasil, e por meio das conversas que tive com eles durante os cursos de formação que ministrava, foi possível conhecer in situ suas angústias e sucessos, mas também as profundas contradições que marcam o atual cenário educativo em nosso país.

Atualmente, como docente de um curso de licenciatura em Geografia numa universidade pública estadual, e com a responsabilidade de atuar como formador de professores, cada vez mais percebo que a natureza e as implicações de nossas concepções sobre a função do conhecimento e da escola assumem uma posição importante na definição da identidade profissional do docente. Tais reflexões, de certa forma, posicionaram-me dentro de um novo campo de perguntas, que tem a ver com a natureza do conhecimento que se ensina na escola, e são também o centro do contexto de inquietações que orienta esta tese.

Todo percurso individual, por mais solitário que seja, se desenvolve num contexto de relações sociais, com suas temporalidades e espacialidades específicas. As transformações ocorridas no mundo durante as últimas décadas, em especial as que se referem às profundas alterações no contexto dos equipamentos de comunicação e interação sociais, trouxeram um conjunto de

novas possibilidades de reunião e conexão entre os diversos agentes e instituições sociais, resignificando os contextos da *vida vivida em comum*. Destaca-se aqui três desses aspectos:

As identidades foram descentradas (HALL, 2003). Partindo de considerações feitas por diferentes bases intelectuais, Stuart Hall mostra como o sujeito moderno, considerado mais fixo e estável do ponto de vista de sua identidade, é alvejado por um novo conjunto de modelos ideais que o retiram do conforto de seu centro estável de identificação. O sujeito torna-se multifacetado, produto e produtor da diversidade.

Vivemos o tempo das tribos (MAFFESOLI, 2006). Partindo de uma crítica à ideia de que o individualismo tomou conta das relações sociais em nosso tempo, este autor nos convida a pensar sobre uma certa incapacidade do mundo intelectual em constatar as profundas transformações pelas quais vem passando o processo de constituição dos grupos. Ao se afastar dos rituais institucionalizados, os novos grupos (vistos agora como tribos), propõem o “viver junto à toa”, onde as identidades e representações são partilhadas sem regras claras, sendo o princípio da *proxemia* (proximidade) e os valores estéticos o cimento desse tipo de reunião.

O mundo experimenta uma transição paradigmática (SANTOS, 2011). Para Boaventura de Sousa Santos (idem), assistimos ao culminar do processo de degradação dos ideais modernos. A estabilidade e unicidade do mundo e da história são confrontadas por novos paradigmas, engendrados da amplificação da técnica, e da conseqüente instantaneidade do tempo e do espaço por ela permitida.

Trajetória individual e contexto, dessa forma, fundem-se em um grande e complexo esquema de modelos que orientam a maneira como se vê o mundo e também a forma como se aprende a lidar com ele.

Se sujeito, grupos e paradigmas sofrem essa resignificação profunda, já em tempo pode-se olhar para a instituição escolar e analisar possíveis conseqüências desse processo. Considera-se aqui que compreender o papel da escola nesse tempo de transformações é uma das principais condições colocadas perante os pensadores da educação, sendo as teorizações dentro do campo de estudos do currículo uma importante fonte de posições e contradições referentes às implicações dessas mudanças no âmbito da escola.

1.1. O campo de estudos sobre currículo

A partir dos anos 1920 a temática do currículo começa a aparecer com mais efetividade entre os objetos de estudo das pesquisas em educação. Partindo de uma postura mais processual e funcionalista, ao longo do século XX as produções em torno dessa temática foram sendo recriadas, inaugurando as condições para a constituição de um “campo do currículo” dentro do âmbito das pesquisas educacionais, tanto no mundo quanto no Brasil (SILVA, 2010; LOPES e MACEDO, 2010).

Assim como se verifica na própria constituição político-ideológica do campo, o próprio conceito de currículo carrega um caráter multifacetado e não consensual. Pode-se afirmar que a ideia de currículo, dentre uma ampla gama de possibilidades, reúne em seu inventário de acepções:

(...) planos e propostas (o currículo formal), o que de fato acontece nas escolas e nas salas de aula (o currículo em ação), bem como as regras e as normas não explicitadas que governam as relações que se estabelecem nas salas de aula (o currículo oculto). Aponta assim, para o fato de que no currículo desenvolvem-se representações, codificadas de forma complexa nos documentos, a partir de interesses, disputas e alianças, e decodificadas nas escolas, também de modo complexo, pelos indivíduos nelas presentes. Sugere, ainda, a visão do currículo como um campo de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados (MOREIRA, 1997, p. 15).

Partindo de outro viés, Forquin (1993) destaca o fato da ação educativa se constituir como um processo de comunicação da cultura em sua mais ampla dimensão. Para o autor, a cultura como elemento central do processo educativo pode ser compreendida como

um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo (*idem*, p. 12).

Dessa forma, a cultura pode ser considerada o conteúdo próprio da educação. Contudo, a educação não transmite a cultura com algo unitário e coerente, mas transmite apenas *algo* da cultura, ou seja, uma parte dela. Sendo assim, pode-se afirmar que a escola ensina a face institucionalizada da cultura, ou seja, a sua parte reificada e tornada currículo. O conceito de currículo que emerge

das ideias propostas por Forquin (1993) refere-se, justamente, ao conjunto dos saberes culturais selecionados, que se constituem em conhecimentos institucionalizados, e que dialogam de forma ampla e multidirecional com as demais dimensões da cultura na/da escola e fora dela, tornando-se assim, no próprio conteúdo do processo educativo.

Mais do que construir uma definição precisa do significado de currículo, parece mais contributivo aqui elucidar quais são os pontos fundamentais que orientam os estudos efetuados pelo campo. Para Silva (2010), “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é saber qual conhecimento deve ser ensinado” (*idem*, p. 14). Em outras palavras, basicamente o campo está ocupado com as questões sobre “o quê” ensinar, ou ainda, sobre que experiências educacionais são consideradas legítimas para comporem o contexto comunicativo que se desenvolve na escola. Diferentes respostas a essa questão podem ser acionadas, e são elas expressões distintas de diferentes modelos teóricos utilizados tanto para explicar o currículo quanto para produzi-lo.

Em termos didáticos, Silva (2010) situa as teorias do currículo em 3 grandes grupos: as *teorias tradicionais*, as *críticas* e as *pós-críticas*. Cada um desses grupos de teorias expressa não somente uma descrição de uma dada realidade – neste caso a da realidade curricular – mas também representam determinadas temporalidades e espacialidades específicas. É por essa razão que, mais do que descrever um objeto específico (currículo), as teorias têm o poder de criar este objeto, inaugurando tradições e práticas específicas, sempre em conexão com os valores e utopias de cada tempo.

As teorias tradicionais, enquanto uma ilustração importante desse processo, integram de maneira explícita um projeto específico de sociedade, caracterizado pela busca crescente pela otimização dos tempos e espaços produtivos e sociais. Conforme materializa-se nas obras dos estadunidenses Bobbitt (1918, *apud* MOREIRA e TADEU, 2011) e Ralph Tyler (1974), o sistema educacional deveria possuir a mesma eficiência de uma fábrica ou qualquer outra instituição produtiva. Nas décadas correspondentes à passagem entre os séculos XIX e XX os Estados Unidos passavam por um intenso processo de modernização industrial, exigindo uma resposta efetiva do sistema educativo às novas demandas do setor produtivo. Seguindo o ritual *taylorista* de produção, essa corrente do pensamento sobre o currículo propunha que todas as ações

educativas deveriam ser planejadas, organizadas e executadas de acordo com preceitos de uma administração científica, com a finalidade de produzir um produto previsível e de qualidade testável. A escola, dessa forma, insere-se no ideal da otimização capitalista, cumprindo um importante papel no processo de reprodução do capital.

Dentro desse mesmo tempo e contexto, destaca-se o trabalho de Dewey e seus colaboradores. Partindo do pressuposto de que a escola deveria se organizar de forma a garantir a valorização dos interesses do aluno e a construção de uma sociedade democrática, esta perspectiva propunha uma reinvenção dos rituais escolares, os quais deveriam estar mais atentos aos ritmos individuais e fundamentados na flexibilização dos tempos e espaços escolares (MORERIA E TADEU, 2011). Pode-se afirmar que, dessa maneira, dá-se uma resposta pedagogicamente mais progressista àquelas mesmas demandas do setor produtivo, inaugurando-se assim uma forma diferente de conceber a escola e de prepará-la para o exercício pleno de sua função social.

Os levantes ideológicos que caracterizaram ao último quarto do século XX, especialmente no que tange a difusão da teoria crítica nas ciências sociais, produziram um forte ataque sobre os ideais tecnicistas e progressistas, tanto no Brasil como no mundo. A renovação efetiva das teorias curriculares (SILVA, 2010; MOREIRA, 2012; LOPES e MACEDO, 2010) pode ser expressa pelo importante choque de perspectivas promovido pelas então chamadas *teorias críticas* e a perspectiva *pós-crítica* do currículo.

Fundamentados em diferentes bases epistemológicas e situados em diferentes contextos territoriais de produção intelectual, os teóricos críticos do currículo demarcam uma posição onde questões relativas ao poder e ideologia passam a compor o centro das investigações, apontando para um cenário de busca das vozes ausentes do currículo, e também dos mecanismos de reprodução cultural nos quais a escola está engajada. Este movimento eclode mais ou menos ao mesmo tempo em diferentes lugares do mundo.

Para a literatura educacional estadunidense, a renovação da teorização sobre currículo parece ter sido exclusividade do chamado “movimento de reconceptualização”. Da mesma forma, a literatura inglesa reivindica prioridade para a chamada “nova sociologia da educação”, um movimento identificado com o sociólogo inglês Michael Young. Uma revisão brasileira não deixaria de assinalar o importante papel da obra de Paulo Freire,

enquanto os franceses certamente não deixariam de destacar o papel dos ensaios fundamentais de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet (SILVA, 2010, p. 29).

O contexto que motiva e legitima as teses desses intelectuais, diferentemente daqueles que os precederam, é o mundo resultante dos avanços dos mecanismos do capitalismo industrial, que ao mesmo tempo em que promovem a reprodução do capital, permitem o aprofundamento das desigualdades entre os diferentes grupos e classes sociais, expondo assim as vísceras de um mundo pensado e construído para poucos. Somando-se a isso pode-se destacar o papel que as narrativas de amplo espectro desempenhavam dentro dos conflitos geopolíticos que eram travados naquele momento. O mundo mudava sob a vigilância de conflitos armados prometidos e/ou reais, e posicionava os intelectuais em polos ideológicos mais ou menos claros e estáveis, uma característica fundamental do contexto do pensamento moderno.

Seja por meio dos reconceptualistas, ou pela Nova Sociologia da Educação, pelos reprodutivistas ou pelos educadores populares, as *teorias críticas* buscam não apenas coordenar a (ou entender a coordenação da) atividade curricular dos sistemas de ensino, mas sim compreender os pressupostos ideológicos que dão sustentação a eles. Para elas, os estudos sobre currículo deveriam se ocupar em expor os elementos que dão suporte à realização dos mecanismos ideológicos de dominação presentes no currículo, e suas implicações no âmbito das práticas educacionais.

As *teorias pós-críticas*, por sua vez, são um produto da emergência de uma ampla diversidade de lutas e de modelos de pensamento, impulsionados pela profunda descentralização dos discursos e das utopias, provocadas pelo que se convencionou chamar de pós-modernidade.

Independentemente da aceitação de sua efetiva realização no mundo atual, a flexibilidade e a fluidez das coisas e dos discursos no contexto pós-moderno provocam profundas implicações no âmbito dos conhecimentos transmitidos na escola. De acordo com Moreira (1997), dentre as características da pós-modernidade, pelo menos as que interessam ao campo da educação, pode-se destacar

(a) o abandono das grandes narrativas; (b) a descrença em uma consciência unitária, homogênea, centrada; (c) a rejeição da ideia de

utopia; (d) a preocupação com a linguagem e com a subjetividade; (e) a visão de que todo discurso está saturado de poder; e (f) a celebração da diferença (*idem*, p. 10).

Ao considerar tais características, que levam em conta a centralidade da perspectiva cultural no âmbito do currículo escolar, a questão da multiplicidade de identidades e da diversidade cultural, em contraposição às forças homogeneizantes contidas no rito escolar, coloca-se como um ponto de reflexão fundamental aos pensadores da escola. A pedagogia feminista, os estudos culturais, o currículo multicultural, as teorias pós-colonialista, dentre outras, são exemplos das diferentes perspectivas que invadem o campo da educação nesse contexto. Da recusa das metanarrativas unificadoras do discurso intelectual surge um arquipélago de ideias e representações sobre “aquilo que se ensina” na escola, abrindo um amplo conjunto de possibilidades de análise e de construção dos currículos, o que aponta para uma necessidade de se pensar uma escola que privilegie o abrigo e a valorização dos conhecimentos e experiências dos diversos grupos sociais que a frequentam.

Como defendem Lopes e Macedo (2010), o hibridismo é uma marca do campo de estudos sobre currículo, tanto no Brasil quanto no mundo. Isso, de certa forma, permite o surgimento de uma arena de debate intelectual extremamente profícua, da qual se destacarão a seguir alguns tópicos que serviram como pano de fundo para as inquietações que motivaram a presente tese, especialmente ao que se refere às divergências acerca da natureza daquilo que se ensina na escola, como também sobre o papel da escola na contemporaneidade.

1.2. O posicionamento da tese: entre dualidades e divergências

A não consensualidade é marca fundamental do campo de estudos sobre currículo, sendo que desde sua constituição enquanto tal, divergências profundas marcaram o contexto de sua produção.

Tecnicistas e progressistas, por exemplo, expressam essa dualidade no contexto das produções teóricas tradicionais sobre o currículo. De acordo com que se afirmou anteriormente, enquanto os primeiros defendiam a tese de um currículo com procedimentos sistematicamente organizados e mensuráveis

capazes de dar conta da construção de um sujeito previsível e testável, os progressistas argumentavam em favor de uma escola organizada sobre os “centros de interesse” dos estudantes, os quais seriam capazes de promover a motivação real para o aprendizado. Esse debate, por exemplo, encontrou um importante eco na constituição do sistema de ensino no Brasil entre os anos 1920 e 1970 que, de acordo com Moreira (2012), se deu com base na releitura local dessas abordagens, constituindo-se assim um pensamento curricular nem puramente técnico nem exclusivamente progressista. Na medida em que se intensificavam os mecanismos de governo implantados pelo regime militar, no campo da educação pública os ideais tecnicistas passam a exercer certa hegemonia, engendrando um terreno fértil para o desenvolvimento de uma educação fortemente fundamentada nas demandas técnicas do setor produtivo, a qual só passou a ser questionada com o processo de redemocratização nos anos 80.

Um importante debate acerca da escola emerge desse contexto de abertura política no Brasil. Como um reflexo desse momento, o documento *Educação para Todos* indicava que

O compromisso maior da Nova República, em resposta aos anseios nacionais, é a construção da democracia e a promoção do desenvolvimento com justiça. Essa tarefa exige, prioritariamente, resgatar a enorme dívida social que vem alcançando inquietantes proporções e, reclamando uma pronta e decisiva ação por parte do Estado e da sociedade. A educação deve ser, então, efetivada como uma ação eminentemente democrática, tratada dentro de uma perspectiva ampla e global requerida pela sociedade. A educação básica, direito de todos os cidadãos e de plena responsabilidade da sociedade brasileira, deverá alcançar sua universalização com a participação ativa de todos os seus segmentos (BRASIL, 1985, p. 2).

A educação das massas, ou seja, dos filhos dos pobres, ganha um status de centralidade nos discursos e políticas educacionais. O que parece consensual no plano do “o que fazer”, não encontra o mesmo acordo quando se refere ao campo do “como fazer”, tanto que, nesse momento, ao focar sobre a dimensão da universalização, a questão da qualidade da educação oferecida parecia não se constituir na preocupação central nas referidas ações.

Apoiados em grande medida nos ideais da teoria crítica de fundo marxista, a academia é provocada por esse contexto de transformação, sendo o debate

entre as chamadas *pedagogia social-crítica dos conteúdos* e a *educação popular*, uma fonte muito rica de divergências. Basicamente, o cerne do processo de embate intelectual entre os pensadores desses movimentos está em como se concebe o conhecimento que se transmite na escola. Para os conteudistas, um currículo cumpridor de sua função social está atrelado à transmissão do conhecimento disciplinar especializado, sendo este um fim que a educação deveria perseguir. Para Demerval Saviani (2000), um importante expoente desse movimento,

É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo (organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares). Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. (p. 23).

Já para os educadores populares, representados pela figura de Paulo Freire, o conhecimento significativamente comunicável na escola é aquele que possui estreitos laços com a cultura partilhada no cotidiano vivido pelos estudantes. O currículo, dessa forma, deve ser tomado a partir de uma necessária construção coletiva, partindo do princípio que o processo de comunicação está fundamentado numa realidade concreta, a qual emerge do universo contextual no qual os estudantes estão inseridos (FREIRE, 1988; SCOCUGLIA, 2005).

O presente debate cria uma situação em que conteudistas tendem a acusar os educadores populares de promoverem uma escola excessivamente privilegiante dos aspectos locais, relativos ao contexto imediato da vida do aluno, privando os estudantes de camadas populares do acesso ao conhecimento institucionalizado, erudito e universal. Já os educadores populares acusam os primeiros de supervalorizarem os saberes sistematizados e a cultura dominante, por não problematizarem a questão da natureza do conhecimento disciplinar e “por não questionarem a real utilidade da escola burguesa para a emancipação das crianças das camadas populares” (MOREIRA, 2012, p. 142). Os debates iniciados por esses pensadores, como veremos adiante, ainda mobilizam o pensamento curricular contemporâneo, e trazem elementos de referência importantes para a compreensão da constituição e transformação do sistema

educacional brasileiro, especialmente no que se refere à relação entre diferentes formas de conhecimento dentro do currículo escolar.

A relação entre o conhecimento cotidiano e o saber disciplinar institucionalizado, e suas respectivas posições dentro do processo de construção curricular, apontam para uma outra e atrelada discussão dentro do campo do currículo, que pode ser expressa pela questão do, assim chamado, *currículo comum*. Dentro deste tópico do debate estão implícitas as tensões entre, por um lado, o oferecimento de um currículo sistematizado, de forma universal, para os diferentes grupos que compõem uma determinada sociedade e, por outro, o estabelecimento de uma política curricular fundamentada na autonomia dos lugares e das escolas, os quais selecionariam de maneira mais livre e flexível os conhecimentos legítimos para a conformação de seus currículos. A relação entre autonomia e prescrição guarda em seu interior um debate importante acerca das desigualdades de uma sociedade e sua relação com a escola.

[...] como pode alguém não se indignar moralmente diante do fosso cada vez maior entre ricos e pobres, diante da persistência da fome e da falta de habitação, da ausência fatal de assistência médica, das degradações da pobreza? Fossem esses os temas centrais (sempre com autocritica e constante subjetivação) de um currículo nacional – mas então, como poderia ele ser testado com eficiência e baixo custo, e como poderia a Direita controlar seus meios e fins? -, talvez tal currículo até valesse a pena (APPLE, 2011, p. 102).

Ao destacar as contradições inerentes a um projeto de construção de um currículo comum nacional, o autor não deixa de mencionar a necessidade de se pensar num processo educativo capaz de oferecer a todos uma escolarização que seja capaz de permitir-lhes sua plena realização e inclusão sociais. Ao evidenciar o componente ideológico no processo de constituição dos currículos, Michael Apple chama a atenção para os aspectos políticos na definição daquilo que conta como conhecimento legítimo, transportando do plano técnico para a arena das disputas políticas o processo de seleção curricular, sendo que o combate das desigualdades educacionais estaria diretamente atrelada aos pressupostos ideológicos que orientam a estruturação dos currículos.

As advertências trazidas por Apple (2011) associam-se a um não menos importante cenário de divergências dentro do campo curricular, o qual é expresso pelo debate em torno do papel que a escola e o conhecimento institucionalizado

possuem dentro do atual contexto histórico-geográfico em que o mundo se encontra.

Em princípio, pode-se afirmar que as concepções em torno da função da escola representam mais um dos aspectos não consensuais que envolvem o debate sobre currículo. Por um lado, alguns assumem uma visão mais contida das potencialidades de transformação da escola, especialmente os reprodutivistas dos anos 60 e 70, como também os chamados pós-modernos, como destaca Michel Young (2007). Para este autor, os reprodutivistas acreditavam na “ideia de que o papel primordial das escolas nas sociedades capitalistas era o de ensinar à classe trabalhadora qual era o seu lugar” (YOUNG, 2007, p. 1289). A escola, para intelectuais como Althusser, Bourdieu, Bowles e Gintis, e Willis, como aponta o referido autor (*idem*, p. 1289), tinha como função básica apenas a reprodução das relações desiguais de classe, não constituindo-se, assim, como uma instituição com potencial capacidade de transformação social.

Por outro lado, os já mencionados intelectuais “pós-modernos”, a partir de uma outra posição epistemológica, promovem uma crítica mais endereçada ao potencial do conhecimento escolar institucionalizado e disciplinar. Como um exemplo disso,

Em seu livro *Vigiar e punir*, Foucault (1995) agrupou escolas com hospitais, prisões e asilos, considerando-os como instituições de vigilância e controle, que disciplinavam alunos e normatizavam o conhecimento em forma de disciplinas escolares. [...] Para Foucault, não havia alternativa para a escolaridade como a vigilância, e a única coisa que os cientistas sociais e pesquisadores educacionais podiam fazer era criticar (YOUNG, 2007, p. 1290).

O paradigma da pós-modernidade, dessa forma, ao questionar os tempos e espaços rígidos da escola, aponta para a valorização do pacto por uma escola construída, principalmente, sobre o fundamento dos conhecimentos engendrados do cotidiano dos estudantes. Em outras palavras, coloca-se a escola frente à questão da diversidade, sendo sua função promover o desenvolvimento de competências definidas a partir dos contextos da vida de seus frequentadores.

A partir dos pressupostos tomados para a realização desse trabalho, ao assumir de maneira pura e radical estas posições, tende-se a desconsiderar outros importantes fatores que conformam a atividade comunicativa dentro do

processo educativo, que denotam outra concepção de escola, a qual pode ser sintetizada a partir da consideração de que esta deve

Organizar o desenvolvimento radical da função compensatória das desigualdades de origem, mediante a atenção e o respeito pela diversidade; [...] e provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos, das disposições e das pautas de conduta que a criança assimila em sua vida paralela anterior a escola. Como diria Wood (1984, p. 239), preparar os alunos/as para pensar criticamente e agir democraticamente numa sociedade não-democrática (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 22).

Em grande parte fundamentado em Basil Bernstein, Michel Young (2007) vai além, tecendo uma crítica importante a respeito do enfraquecimento das fronteiras entre conhecimentos escolar e não-escolar, a qual se realiza com a justificativa de promover um currículo mais acessível aos diferentes grupos que frequentam a escola. Segundo o autor, o esbatimento dessas fronteiras provoca um esvaziamento do currículo escolar e pode se tornar numa condição para a negação, às camadas populares, de certo tipo de conhecimento, especialmente aquele capaz de lhe oferecer condições para o questionamento das contingências limitantes da vida e para a promoção da mudança. Dentro da perspectiva do autor, um currículo dessa natureza põe em xeque o princípio da equidade dentro da escola, sendo que é sua função precípua oferecer aos estudantes aquilo que ele chama de *conhecimento poderoso*. Nas palavras do autor

Ao usar a palavra “conhecimento” em termos gerais, considero útil fazer uma distinção entre duas ideias: “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”. O “conhecimento dos poderosos” é definido por quem detém o conhecimento. Historicamente e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de “conhecimento dos poderosos”. [...] Assim, precisamos de outro conceito, no enfoque do currículo, que chamarei de “conhecimento poderoso”. Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo (YOUNG, 2007, p. 1294).

Seguindo nessa mesma direção Dubet (2008) argumenta em favor do que chama de “escola justa”. Para o autor, dentre outras necessidades, para que a escola adquira esse status torna-se necessário levar em consideração a chamada cultura comum, entendida como um conjunto mínimo de conhecimentos que deve

ser oferecido aos diferentes sujeitos em aprendizagem, independentemente de seu contexto social e cultural. Para este,

De fato, é preciso mudar a norma da escola obrigatória, não para rebaixá-la, mas para fazer com que assuma um outro papel. Ao invés de fixá-la por um programa que poucos alunos conseguem acompanhar, é preciso definir o que cada um tem direito, estando claro que, uma vez alcançado esse limiar, nada impede de ir mais longe e mesmo muito mais longe. Em nome do que privar, de mais matemática, poesia ou tecnologia, os alunos que amam essas disciplinas, contanto que a manifestação de seu talento não se torne a norma e não afete o que é devido a todos? (DUBET, 2008, p. 78).

Parece evidente aqui certa tensão entre diferentes concepções de escola, as quais ou indicam que esta deve estar fortemente fundamentada nos saberes contextuais do aluno, ou que deve também estar atenta à cultura comum, a qual é capaz de oferecer aos alunos um conhecimento disciplinar especializado que lhe trará condições de se situar no mundo de maneira ampla e ativa, para além dos limites de sua própria comunidade. Esta tensão pode ter uma relação com o contexto de contradições produzido pelo choque de paradigmas que o mundo experimenta na atualidade, ou como diria Boaventura de Souza Santos (2011), por esse momento de transição paradigmática, onde modernidade e pós-modernidade disputam sua posição e abrangência nos diferentes campos de disputa.

Esse conflito de paradigmas, em tempo, sugere então a possibilidade de olhar para o conhecimento que se transmite na escola de diferentes maneiras: se por um lado, ao se privilegiar a análise que leva em consideração as desigualdades de classe, a escola necessita buscar alternativas para a promoção da igualdade curricular; por outro, os ideais pós-modernos sugerem uma escola fundamentada nos interesses e demandas das comunidades, e que esteja atento ao paradigma da diversidade. Por mais que em ambas as proposições a dominação e a ideologia sejam o pano de fundo que orienta e motiva o debate, os pressupostos de sua realização, assim como as respostas aos problemas colocados, são pensados de maneira diferente.

Inegavelmente, a questão da diversidade é um ponto central a ser observado nos programas escolares. Não há processo educativo sem levar em conta a realidade daqueles que a frequentam, suas angústias e necessidades.

Contudo, a presente tese se desenvolve a partir do pressuposto de que, conforme adverte Sacristán (1995), em sua face extrema, a questão do currículo multicultural pode conduzir a escola em direção a um certo relativismo de sua função social. De acordo com o autor

[...] tampouco seria realista, porque ingênuo, um relativismo cultural absoluto dentro do sistema escolar. Afinal de contas, a escolaridade não deixa de ser um meio de dotar de competências para a participação na vida social, econômica e cultural dominante, sempre melhorável. É óbvio que esta não está configurada por igual para todas as culturas (idem, p. 106)

Em outras palavras, admite-se que a exclusividade da busca por acolhimento e valorização da diversidade na escola pode se tornar num obstáculo para a sua tarefa de oportunizar aos diversos grupos sociais o acesso a determinados elementos da cultura comum institucionalizada e transformada em currículo. Seguindo as proposições de Santos (2011), que ao analisar a contemporaneidade propõe uma ressignificação das velhas utopias e não a sua supressão, defende-se aqui, ao mesmo tempo, a revisão e a afirmação da *utopia da escola*, a partir da convicção acerca de seu potencial transformador.

Dentro desta tese esta perspectiva possui uma centralidade muito forte, sem desconsiderar, de maneira evidente, todas as advertências sugeridas pelo conjunto dos pensadores aqui citados. Aliado a isso, a partir da trajetória e experiências profissionais acima relatadas, percebe-se nos diferentes meios profissionais do campo da educação, especialmente entre os profissionais que lidam com o ensino da Geografia, uma carência de reflexões mais aprofundadas acerca das implicações que as escolhas curriculares possuem no processo de formação dos sujeitos-aprendizes. A Geografia, por ser um componente curricular tradicionalmente presente em diferentes sistemas de ensino, tem a sua constituição perpassada por esses desafios, os quais aqui são brevemente apresentados.

1.3. Estudos sobre Currículo e Geografia: desafios e afrontamentos

A partir de estudos que focalizam a *história das disciplinas escolares*, pode-se afirmar que a Geografia ensinada na escola sofreu, ao longo do tempo e

especialmente no Brasil, profundas transformações quanto ao significado que possui e a posição que ocupa dentro do currículo escolar. Assim como o que ocorre com o currículo, num âmbito geral, o papel e o propósito de cada componente curricular assume os contornos do projeto de sociedade implícito na fundação do cenário da educação relativo a cada época. Antes mesmo de sua institucionalização enquanto disciplina escolar, a qual ocorre no Brasil a partir do ano de 1837, mediante a criação do Colégio Pedro II na então capital Rio de Janeiro (SOUZA e PEZZATO, 2010; ROCHA, 1998), a Geografia sempre cumpriu esse papel.

A necessidade de se produzir uma imagem de Brasil correspondente aos anseios e utopias dos diferentes atores políticos de sua história encontrou na escola, e na Geografia em particular, um poderoso instrumento. Se até os anos 1970 o ensino da Geografia era marcado profundamente pelos rituais que buscavam a construção da identidade nacional e de uma postura positiva frente aos ideais da modernidade e suas promessas, depois dessa data, com o avanço das teorias críticas sobre a escola e a academia, um conjunto de novas possibilidades se abre para a Geografia, tanto no âmbito da ciência quanto no da disciplina escolar (VLACH, 2004).

Na academia, sua ressignificação se deu pela emergência das Geografias radicais marxistas, como também pela renovação dos estudos ambientais e pelas vertentes de orientação humanista e cultural (CLAVAL, 2006). Mesmo considerando-se aqui a ampla autonomia existente entre essas duas modalidades de conhecimento geográfico, esta ciência que se consolida como um campo de estudos extremamente amplo e diverso produz eco no âmbito de sua configuração nos documentos curriculares oficiais que orientam o seu ensino nas escolas, especialmente a partir do final da década de 1990.

Independentemente do carácter disperso quanto à sua forma de realização nos diversos contextos escolares, pode-se afirmar que, a partir do ponto de vista oficial,

[...] a Geografia é a ciência do presente, ou seja, é inspirada na realidade contemporânea. O objetivo principal destes conhecimentos é contribuir para o entendimento do mundo atual, da apropriação dos lugares realizada pelos homens, pois é através da organização do espaço que eles dão sentido aos arranjos econômicos e aos valores sociais e culturais construídos historicamente (BRASIL, 1999, p. 30).

A Geografia que se conforma após a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de maneira bastante evidente, é uma expressão dessa diversidade e ecletismo. Isso tem rendido muitas críticas, devido à relativa ausência de uma opção política mais clara do documento (ALBUQUERQUE, 2005; PONTUSCHKA; 1999), ou ainda, por sua inclinação neoliberal (OLIVEIRA, 1999; ROCHA, 2010). Em outras palavras, o que esses últimos afirmam é que

o currículo oficial e a geografia nele prescrita são, portanto, o resultado de uma seleção intencional, cuja finalidade é a de produzir e reproduzir formas de consciência, os quais têm por finalidade manter o controle social, sem a necessidade dos(as) dominantes recorrerem a mecanismos declarados de dominação. A nova geografia dos(as) professores(as) que se quer presente nas escolas, por ser fenomenológica e construtivista, contribui para a formação de cidadãos(ãs) que, segundo Oliveira (1999), só devem se enxergar como indivíduos(as), nunca como classe. A geografia presente nos PCN adota uma visão de sociedade que resulta da união de indivíduos(as), banindo de sala de aula a ideia de sociedade como união de classe social em luta (ROCHA, 2010, p. 24-25).

Se a Geografia dos PCNs assume este formato, anterior e simultaneamente a elaboração desses documentos, dentro das salas de aula ela parece adquirir também uma forte dimensão política, fundamentada em grande parte nos ideais das teorias sociais críticas, especialmente a marxista. A natureza da formação dos professores nas universidades, assim como o envolvimento das entidades e associações de geógrafos e professores com as lutas sociais, permitem uma reelaboração da Geografia prescrita nesses documentos quando esta se recontextualiza no âmbito de sua reprodução nas escolas. De acordo com Vesentini (2004), há um certo consenso de que a Geografia escolar brasileira, desde a década de 1970, ou seja, ainda antes da publicação dos PCNs, está passando por um processo de transição, onde a Geografia Tradicional vem dando lugar ao que chama de Geografia Crítica. De acordo com o autor

Pode-se dizer que os pressupostos básicos dessa “revolução” ou reconstrução do saber geográfico consistiram e consistem na criticidade e no engajamento. *Criticidade* entendida como um leitura do real – isto é, do espaço geográfico – que não omite as suas tensões e contradições, tal como fazia e faz a geografia tradicional, que ajude a esclarecer a espacialidade das relações de poder e de dominação. E *engajamento* visto como uma geografia não mais “neutra” e sim comprometida com a justiça social, com a correção das desigualdades socioeconômicas e das disparidades regionais (VESENTINI, 2004, p. 222-223)

Independentemente da aceitação desse consenso ao qual Vesentini (2004) se refere, a chamada Geografia Crítica assume um papel de importância dentro da conformação curricular no Brasil. Na visão dos professores e geógrafos defensores dessa perspectiva, ensinar e aprender Geografia tornam-se, acima de tudo, atos políticos.

Do ponto de vista pedagógico-metodológico, as abordagens de fundo socioconstrutivistas parecem assumir um papel de grande importância dentro das aulas de Geografia. A constatação da força que os conhecimentos cotidianos vividos pelos estudantes possuem dentro desse âmbito, pode ser verificada tanto em textos acadêmicos de ampla divulgação nos cursos de licenciatura (CASTELLAR, 2007a; CAVALCANTI, 1998; PONTUSCHKA, 2007) como também nas orientações oficiais contidas nos PCNs. De acordo com estes documentos

[...] uma prática docente centrada no desenvolvimento de competências e habilidades e na realização de atividades escolares significativas e contextualizadas – que mobilizem e auxiliem na construção/reconstrução de diferentes conhecimentos por parte dos educandos, no âmbito dos trabalhos de uma dada disciplina – associa-se, necessariamente, a uma nova postura do educador. Uma postura centrada na mediação dos processos de construção/reconstrução dos conhecimentos escolares por parte dos educandos, e não na condição de mero retransmissor desses conhecimentos para os mesmos (BRASIL, 2002, p. 23).

A postura prática inaugurada por tais pressupostos aponta para uma pedagogia que esteja preocupada em reconhecer e valorizar os conhecimentos do cotidiano do aluno, abrindo um campo fértil para o debate em torno das fronteiras e da relação entre os saberes cotidianos e científicos dentro do ensino da Geografia.

Esse cenário diverso e, por vezes, desconexo, ao tornar-se objeto de estudos de diferentes pesquisadores da área do Ensino de Geografia no Brasil, revela uma série de desafios e contradições. Destacam-se aqui os questionamentos apontados por Kaercher (2007, p. 30), para o qual, é possível observar nas aulas de Geografia uma fragilidade epistemológica e conceitual, que tende a produzir um esvaziamento dos conteúdos da disciplina. De maneira metafórica, o autor a compara com

Um gigante com pés de barro. (...) Esses pés de barro (epistemologia pobre, pedagogia confusa) resultam numa **Geografia escolar como**

pastel de vento, Geografia Fast Food. Pastel de vento porque vistoso por fora, recheio pobre. Fast food porque sacia-nos rápido – há muito conteúdo a ver -, mas de forma pouco nutritiva, reflexiva. A Geografia pretende-se ciência, mas não raro limita-se a simples informação, parecendo-se com um telejornal. Muito mais ideologia do que reflexão fundamentada. Ausência de conflito cognitivo, ausência de tensão cognitiva na relação Professor-aluno. Há pouco espaço para o espanto, para o novo, para a surpresa: “não tinha pensado nisso, professor!” (idem, p. 30; grifos do autor).

A crítica do autor recai, exatamente, sobre certa corrupção dos princípios da chamada Geografia crítica. Segundo Kaercher (2004; 2007) a hegemonia desta perspectiva no âmbito da escola, criou um ambiente propício à disseminação de *slogans* e palavras de ordem, as quais são acionadas pelos professores, muitas vezes, de maneira contraditoriamente acrítica. De acordo com suas proposições, a repetição de respostas prontas e a falta de diversidade e conflito epistemológico produz na escola uma Geografia de mão-única, não adequada aos ideais de uma educação verdadeiramente crítica e engajada, como sugeria Vesentini (2004).

Ainda sobre essa questão, os conteúdos de ensino da Geografia Escolar, tomando como referência Tonini (2003), Kaercher (2004; 2007), Pezzato (2001) e Gonçalves (2011), parecem cristalizar modos de ver o mundo que por vezes estão fundamentados ou em um excessivo conteudismo mnemônico, ou em descrições puras das regiões do mundo de forma compartimentalizada, ou em maneiras estereotipadas de ver alguns conceitos (como a cultura, por exemplo). Uma falsa postura crítica retira dos saberes seu componente reflexivo, sua controvérsia, instalando a previsibilidade e o ritualismo como procedimentos-padrão no ensino da Geografia.

Essa “inconstância epistêmica” do professor, conforme denominou Gonçalves (2011), resultante da falta de “reconhecimento e apoio às condições de reflexão [...] do professor e do pesquisador do campo da Geografia Escolar” (idem, p. 9), cria condições para a geração de um tipo de educação que pode

1) ensinar uma matéria cuja natureza não é problemática; 2) exercer a função de colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa, sem saber a qual; 3) satisfazer demandas particularistas, como as de um órgão governamental, de um deputado estadual, da diretoria ou de comitês de ensino regionais, municipais, do pároco ou pastor, de grupos empresariais, de ONGs. (idem, p. 9).

Sobre a forma como o currículo se realiza na escola, além de todos os autores já citados, também destaca-se as contribuições de Boligian (2003), Moreira (et. al, 2006), La Fuente e Sampaio (2013), Sacha (2007) e Faria (2012), os quais, desde um referencial específico, buscam apropriar-se da teoria da transposição didática de Yves Chevallard (1991) a fim de propor procedimentos para a compreensão de como os conceitos e conhecimentos geográficos escolares adquirem sua forma e relevância dentro do currículo escolar.

Outros estudos sobre currículo e Geografia na escola, realizados no Brasil, também merecem aqui seu devido destaque. Gonçalves (2006), por exemplo, explorou a relação entre conhecimentos cotidianos e científicos tanto nos currículos oficiais quanto naqueles que se realizam na escola, mostrando-se preocupada com as diferentes formas de saberes que compõem o currículo escolar, especialmente os que são gerados no contexto vivido pelos sujeitos que frequentam a escola. Já Sacramento (2007) se concentrou sobre a forma como professores da escola pública dos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro organizam sua ação docente para relacionar os saberes científicos com a realidade vivida pelos alunos. Partindo do referencial teórico oferecido principalmente por Foucault, Vilela (2013) sugere que olhar para o conhecimento escolar enquanto uma *forma de discurso* é um caminho interessante para se compreender a constituição do currículo escolar da Geografia, especialmente no que se refere às suas interdições, tensões e contradições. Rocha (2013), por sua vez, interessa-se pelo Exame Nacional do Ensino Médio, e como este induz o currículo e determinadas formas de aprendizado espacial na última etapa da educação básica. Por fim, Meloni (2013) concentrou as preocupações de sua dissertação de mestrado sobre os impactos das novas políticas curriculares do Estado de São Paulo sobre a configuração dos currículos que se realizam nas escolas.

Com base nesses destaques, pode-se afirmar que as pesquisas na área indicam que as tensões curriculares que configuram o campo do ensino de Geografia, atualmente, reúnem de uma forma ampla tanto as reflexões em torno da natureza epistemológica dos conhecimentos ensinados na escola como também estudos sobre a maneira como estes são trabalhados pelos professores. O conjunto das investigações acima selecionadas contribui imensamente para o avanço do processo de compreensão dos procedimentos e pressupostos

envolvidos na configuração dos saberes geográficos ensinados na escola, tendo assim, sua relevância e legitimidade asseguradas. Contudo, além de convicções, tais respostas oferecem também subsídios e possibilidades para a construção de novas perguntas, dentre as quais, nesse momento, nos interessa uma em especial:

- *Quais as possíveis implicações das escolhas curriculares de âmbito intraescolar, em especial no caso da Geografia, para o processo de construção de uma escola que esteja atenta à busca pela superação das desigualdades de acesso ao conhecimento?*

1.4. Apresentação da tese

A questão acima colocada, de uma forma central, orienta os pressupostos, objetivos, procedimentos e demais aspectos da presente tese. Como se apresentou, basicamente, ela deriva da interpretação dada ao seguinte conjunto de constatações:

- a) A trajetória profissional e acadêmica do pesquisador revela experiências que indicam profundas diferenças e desigualdades entre diferentes contextos de aprendizagem;
- b) As tensões provenientes no campo dos estudos sobre currículo apontam para a possibilidade de existência de diferentes concepções de escola, as quais podem privilegiar diferentes tipos de conhecimento na constituição dos programas curriculares das escolas;
- c) A Geografia ensinada na escola está imbricada num complexo jogo de forças situadas entre conflitos epistemológicos e políticos, capazes de produzir orientações específicas quanto à sua conformação nos diferentes contextos educativos, situados em tempos e espaços específicos.

A partir dessas conjecturas, e da conseqüente questão central acima exposta, se estabelece como objetivo geral da tese a *compreensão das formas pelas quais os conhecimentos geográficos são recontextualizados em diferentes contextos de sala de aula, e da relação que possuem com o processo de construção de um currículo promotor de igualdade de acesso ao conhecimento poderoso.*

Este objetivo geral, de certa maneira, evidencia as opções teóricas e políticas da tese. Se em trabalhos anteriores (STEFENON, 2009; 2011; 2012) o foco das investigações recaía sobre a cultura, a constituição da vida social e as interações no ambiente escolar, agora ele volta-se para os problemas relacionados com as escolhas curriculares no processo de formação dos estudantes e, especialmente, as implicações que impõem à Geografia ensinada na escola. A partir dessa posição, buscou-se focalizar ao longo desta pesquisa os processos comunicativos e o conteúdo da comunicação do interior da sala de aula, e que estão ligados diretamente com a transmissão dos saberes considerados escolares.

O objetivo central da tese possui ainda uma estreita relação com a preocupação evidenciada por Libâneo (2012), para o qual persiste na educação pública brasileira uma “dualidade perversa”, caracterizada por profundas diferenças entre escolas frequentadas por grupos localizados em posições desiguais dentro do espectro social. Segundo o autor, os filhos de famílias privilegiadas socialmente frequentam uma escola fundamentada no conhecimento, enquanto aos pobres restou uma escola que apenas lhe oferece acolhimento. Essa situação, de acordo com o autor, perpetua e acentua as desigualdades de acesso ao mundo, impondo aos diferentes grupos sociais uma espécie de limite para sua atuação e para o exercício de sua plena liberdade. Sua crítica aponta para uma perspectiva de educação, com a qual aqui se está de acordo, onde

À escola caberia assegurar, a todos, em função da formação geral, os saberes públicos que apresentam um valor, independentemente de circunstâncias e interesses particulares; junto a isso, caberia a ela considerar a coexistência das diferenças e a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas, incorporando, nas práticas de ensino, as práticas socioculturais (LIBÂNEO, 2012, p. 25).

Em outras palavras, tal escola se fundamenta na necessidade de assegurar tanto o direito à diferença como o direito à semelhança (CHARLOT, 2005), ou ainda, no desenvolvimento do aluno enquanto ser potencialmente inserido no contexto amplo das relações sociais e de trabalho, como também no desenvolvimento da pessoa, enquanto indivíduo portador de interesses e identidades que lhes são particulares (DUBET, 2008). Dessa forma, com base

nesses pressupostos, espera-se também que o presente trabalho contribua para a compreensão de como o conhecimento científico-geográfico contemporâneo se relaciona com as demais formas de saberes na constituição do conhecimento geográfico escolar, e de como atua para a promoção da igualdade de acesso ao mundo pelos diferentes sujeitos-aprendizes.

Além disso, de maneira transversal e complementar, objetiva-se construir aqui uma contribuição substancial para o debate sobre os cursos de licenciatura e suas mais diversas demandas, em especial no que se refere ao trato da complexidade dos conhecimentos envolvidos na formação do professor.

Para isso, no próximo capítulo da tese apresentam-se as bases teóricas centrais da pesquisa, assentadas principalmente na produção de Basil Bernstein. Como se mostrará adiante, as produções do autor se concentram em torno de dois modelos teóricos fundamentais – o modelo da reprodução e transformação cultural e a teoria do dispositivo pedagógico (MORAIS e NEVES, 2007) – e de sua classificação dos discursos sujeitos à transformação pedagógica. De acordo com Santos (2003), Bernstein

[...] elabora seus estudos dando centralidade às questões relacionadas ao processo de comunicação pedagógica que se constitui no mais importante meio de controle simbólico. Seu objetivo é descrever as práticas organizacionais, discursivas e de transmissão presentes nas agências pedagógicas e o processo por meio do qual a aprendizagem se faz de forma seletiva (*idem*, p. 25).

Além de proceder a contextualização de suas produções e a justificativa de sua centralidade na argumentação empreendida na tese, também serão debatidos neste capítulo os principais elementos de sua teoria, os quais conformarão o referencial para a análise do processo de constituição do discurso geográfico-escolar e de suas relações com os mecanismos de promoção do amplo acesso aos saberes disciplinares na escola.

No capítulo 3 são apresentados os pressupostos que fundamentam os procedimentos práticos da pesquisa empírica. Utilizou-se como referente para a investigação um sistema metodológico resultante da combinação entre a perspectiva sugerida por Moraes e Neves (2007a; 2007b) e a análise de conteúdo de Bardin (1979). As primeiras, por intermédio de suas produções no âmbito do grupo de pesquisa ESSA (Estudos Sociológicos da Sala de Aula), sediado na

Universidade de Lisboa, propõem um modelo metodológico fundamentado nas teorias de Bernstein, aliando instrumentos de análise qualitativos e quantitativos. Por sua vez, Bardin (1979), como será demonstrado, oferece um conjunto de reflexões e procedimentos a partir dos quais torna-se possível a realização de uma análise suficientemente objetiva dos textos produzidos ao longo da pesquisa de campo, mediante a construção de claros referentes categoriais de análise. Ainda neste capítulo, serão discutidas algumas questões fundamentais acerca dos instrumentos de investigação e das opções tomadas para a realização do trabalho de campo, que têm a ver com as características das duas escolas observadas e dos professores entrevistados.

Por fim, no capítulo 4 são apresentados e discutidos os resultados obtidos por meio da pesquisa empírica, à luz da teoria apresentada e das categorias elaboradas, para em seguida efetuar (capítulo 5) a retomada e síntese desses resultados e concluir o trabalho, a fim de buscar responder as questões e objetivos colocados durante a realização da tese.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Os fenômenos sociais, nos quais se incluem os originados no campo da educação, possuem um caráter complexo e inacabado. As pesquisas em educação, dessa forma, podem assumir diferentes perspectivas e enfoques para que sejam capazes de dar conta dessa realidade composta por diferentes dimensões de fenômenos, que são produtos da vida humana e de seu conjunto de significações caóticas e imprevisíveis. Sendo assim, argumenta-se aqui que a pesquisa social no campo da educação, por mais abrangente que se disponha a ser, jamais será capaz de efetuar varreduras absolutas com relação a todos os fatores que o conformam, mas sim, são expressões dos questionamentos de cada pesquisador de acordo com seus posicionamentos políticos e com as inquietações que lhe são próprias em cada momento de sua carreira.

De acordo com o que se expôs em sua introdução, dentre um amplo cenário de conflitos e posicionamentos, esta tese busca contribuir com algumas respostas com relação às desigualdades de acesso a determinadas formas de conhecimento na escola contemporânea, e é essa delimitação que sugere as escolhas teóricas aqui realizadas. Com relação aos trabalhos anteriormente realizados (STEFENON, 2009; 2011; 2012), essa demarcação do problema representa uma guinada importante, pois desloca a preocupação central das pesquisas de um centro mais culturalista, ligado aos processos geradores de socialidade na escola, para um foco mais interessado no processo de comunicação dos conhecimentos considerados escolares.

A centralidade, então, que os modelos teóricos construídos por Bernstein possuem na tese resulta de sua preocupação com os processos de comunicação no interior da sala de aula, e da relação que esses fenômenos em microescala possuem com o amplo conjunto de influências macrosociais, ligados às estruturas de poder e controle simbólico e econômico. Tudo isso se coaduna com a abordagem na qual esta pesquisa se fundamenta, a qual considera que um importante jogo de forças entre imposição e resistência, ou entre estrutura e sujeito, caracteriza o processo de configuração das realidades educativas em seus diferentes contextos.

Sendo assim, depois de realizar uma breve contextualização das produções de Basil Bernstein, assim como suas influências, posicionamentos e

trajetória profissional, serão apresentados e discutidos três conjuntos de proposições do autor, e que são caros aos argumentos aqui desenvolvidos:

- a) O *modelo da reprodução e da transformação cultural*, que traz uma importante ferramenta para compreender como ocorre a relação e regulação entre diferentes contextos de produção textual, ou seja, como os discursos são produzidos e considerados legítimos dentro de determinados contextos de comunicação;
- b) A *teoria do dispositivo pedagógico e o modelo do discurso pedagógico*, que apresentam uma descrição acerca dos processos de produção, recontextualização e reprodução dos discursos pedagógicos e sua relação com os mecanismos de poder e controle de uma dada sociedade;
- c) A categorização e debate sobre *diferentes formas de discurso (horizontal e vertical)*, a qual correspondente a um de seus mais recentes empreendimentos teóricos, e que busca compreender os princípios internos e a base social de construção dos discursos sujeitos a transformação pedagógica.

2.1. Bernstein: Influências e posicionamento

Conforme apontam Leite (2007), Silva (2010) e Forquin (1993), Bernstein insere-se dentro de um movimento de renovação do pensamento sociológico britânico denominado Nova Sociologia da Educação (NSE). Como já argumentado anteriormente, no que se refere ao campo da educação este movimento representou a versão britânica dos movimentos de reação ao funcionalismo das correntes curriculares tradicionais, inaugurando uma perspectiva de pensamento curricular fundamentada numa visão crítica e desconstrutora acerca da relação entre poder e conhecimento nos programas escolares.

Considerada por Forquin (1993) como sua obra fundadora, o livro *Knowledge and Control*, publicado em 1971 sob a direção de Michael Young, estabelece os marcos fundamentais do pensamento desse movimento, caracterizado pelo seu aspecto epistemologicamente plural.

Influenciado pelo interacionismo simbólico americano originário dos trabalhos de G. H. Mead, pela fenomenologia social de Schutz e por alguns aportes da antropologia cultural e da sociologia do conhecimento, esta nova corrente de pensamento tem, com efeito, por característica essencial, considerar o conjunto dos funcionamentos e dos fatores da estruturação, da circulação e da legitimação dos saberes e dos conteúdos simbólicos incorporados nos programas e nos cursos (FORQUIN, 1993, p. 77).

Contribuíram para a composição de *Knowledge and control* nomes como Pierre Bourdieu, Neil Keddie, Geoffrey Esland, Basil Bernstein e o próprio Michael Young (SILVA, 2010; FORQUIN, 1993). Enquanto Keddie e Esland, a partir de referenciais fenomenológicos, propunham reflexões mais relacionadas aos aspectos microssociológicos das interações sociais presentes no currículo, autores como Young e Bernstein, mostraram-se mais preocupados com os determinantes macrossociológicos do currículo, o que corrobora fortemente com esse caráter plural do movimento (FORQUIN, 1993).

Contudo, os autores supracitados possuem em comum uma profunda postura crítica ao caráter aritmético presente na sociologia educacional britânica dos anos 1950 e 1960, inclusive Bourdieu, que mesmo participando da publicação de *Knowledge and Control*, “tem-se questionado se pertence ao mesmo campo teórico” (FORQUIN, 1993, p. 78). Ainda de acordo com Forquin (1993), esse caráter aritmético e funcionalista da sociologia educacional tradicional britânica pode ser compreendido a partir de sua concepção da sociedade a partir de um “sistema de elementos funcionalmente articulados” (idem, p. 78), onde o indivíduo é visto como mero produto social, de natureza passiva. Para os “velhos sociólogos da educação” a educação é um “processo de socialização, de interiorização de normas, de modelos, de valores culturais, que asseguram a integração, a coesão, a perpetuação do conjunto” (idem, p. 78).

Pode-se argumentar que os autores da NSE, assim como Pierre Bourdieu, incluem-se no que se pode chamar de “sociologia da suspeita” (FORQUIN, 1993, p. 172), a partir da qual o conhecimento escolar, e as próprias condições sociais sobre as quais opera não são vistos como algo dado e natural. A partir desses autores, a escola e os conhecimentos nela comunicados, são revestidos por uma atmosfera problematizadora, a qual carrega em si as contradições engendradas do complexo jogo de forças e interesses que conformam a realidade sob a qual a vida humana se desenvolve.

Essa crítica proposta pela NSE emerge, inicialmente, de uma mudança substancial no panorama institucional de produção da sociologia educacional britânica. Paralelamente ao aumento das matrículas de alunos no ensino secundário, ocorre na Inglaterra durante os anos 1960, um crescimento dos chamados *Colleges of Education*, especializados na formação de professores. Esse novo contexto institucional faz com que a sociologia da educação, até então vinculada às Escolas de Economia, passe a ser produzida dentro dos *Colleges*, o que produz uma substancial mudança das abordagens e interesses dos pesquisadores que passam a dar uma maior ênfase aos processos educativos em si, em detrimento às preocupações funcionalistas dos planejadores. Além disso, o avanço dos índices de escolaridade das chamadas “classes operárias” começam a evidenciar situações de contradição quanto às desigualdades de rendimento e sucesso escolar entre as classes sociais, o que tornava urgente desenvolver estudos que relacionassem as posições desiguais dos sujeitos dentro da divisão social do trabalho e as relações de poder que revestiam os conhecimentos comunicados na escola. Dentro desse contexto, as *comprehensive schools* se tornaram um foco de análise dos novos sociólogos, justamente por se configurarem, naquele momento, como um tipo de escola mais flexível e aberta – do ponto de vista curricular - aos filhos da classe trabalhadora (LEITE, 2007; FORQUIN, 1993).

A NSE, mesmo constituindo-se como um movimento de curta duração, significou uma primeira aproximação com questões até então desconsideradas dentro dos estudos curriculares. Desenvolvimentos posteriores com relação ao papel das questões de gênero dentro do currículo, da relação entre cultura local e conhecimento universal, sobre desigualdades educativas, sobre currículos flexíveis e currículo comum, etc, tem suas origens nas reflexões precursoras dos intelectuais da NSE (YOUNG, 1999, *apud* LEITE, 2007; FORQUIN, 1993).

Basil Bernstein, mesmo possuindo um papel importante dentro da obra *Knowledge and Control*, o que o vincula a este importante movimento, tem sua história intelectual marcada por uma originalidade que lhe é peculiar, tanto que, Forquin (2003) o isenta das críticas recebidas pela NSE, as quais a acusam de um excessivo relativismo com relação ao papel da escola e do conhecimento na sociedade contemporânea. Suas produções inserem-se num contexto particular

de experiências profissionais e intelectuais que marcam profundamente sua forma de conceber os processos sociais e educativos.

Em 1954, no momento em que completaria 30 anos de idade, Bernstein inicia sua trajetória profissional como professor de ensino fundamental no *Kingsway-Day-College*, em Londres. De acordo com Marcuschi (1975), “premiado pela impossibilidade de conseguir bolsa de estudos” (p. 21), e a fim de dar continuidade às pesquisas de mestrado no *Westminster College of Education*, Bernstein inicia sua jornada de experiências profissionais e explorações acadêmicas que aos poucos iriam compor os fundamentos do autor para o desenvolvimento de seus modelos teóricos. Durante esse período, segundo Marchuschi (1975) - que por uma limitação temporal foca sua análise nas primeiras produções e influências de Bernstein -, a leitura de *Filosofia das Formas Simbólicas*, de Ernst Cassirer, contribui para a consolidação de suas primeiras elaborações acerca do processo de “implantação social da linguagem” (idem, p. 22), e de como as estruturas sociais influenciam o comportamento linguístico dos grupos.

Além das reflexões que a realidade da escola elementar suscitava, outras fontes de interrogações no campo acadêmico chamavam sua atenção. Ao se referir ao trabalho dos estadunidenses Strauss e Schatzmann, Bernstein afirma:

Aqui encontrei uma descrição competente e sutil da linguagem que os trabalhadores usavam para descrever sua experiência de um ciclone em Arcansas. Fiquei muito excitado, pois era a única fonte que conhecia com estudos tão detalhados sobre o tema (BERNSTEIN, 1971b, apud MARCUSCHI, 1975, p. 22).

Neste trabalho, os autores supracitados descrevem as diferenças na forma de expor determinada situação do cotidiano entre indivíduos de classe média e outros de classe trabalhadora. Enquanto estes últimos se expressavam de forma *implícita*, os falantes de classe média utilizavam uma forma mais *explícita*, ou seja, caracterizada por regras mais independentes do contexto vivido por eles. Posteriormente, no desenvolvimento de sua teoria, essa denominação *implícita/explícita* evoluiria para *linguagem informal/linguagem formal*, e ainda mais tarde, de maneira mais definitiva, a *código restrito/código elaborado* (MARCUSCHI, 1975).

Ainda de acordo com Marcuschi (1975), de Vigotski e demais autores da psicologia russa Bernstein assumiria a ideia de linguagem enquanto um sistema regulador e orientador da consciência. Em Marx e Durkheim, Bernstein encontra as bases para pensar as macroestruturas sociais e as tensões que conformam o mundo, enquanto o interacionismo simbólico presente na psicologia social de George Herbert Mead lhe fornece as referências para a compreensão das microestruturas psicológicas e as conexões entre sujeito e sociedade. Tudo isto o torna um intelectual de origens plurais, preocupado com a dialética entre sujeito e estrutura na determinação dos mecanismos de linguagem e, por conseguinte, na relação entre os processos de reprodução cultural e de resistência, o que se tornaria, aliás, uma preocupação que o acompanhou ao longo de todo o desenvolvimento de suas produções.

De acordo com Santos (2003)

A originalidade, contemporaneidade e relevância dos problemas abordados por Bernstein constituem um legado inestimável para quem está preocupado com a escola, sua organização, seus processos de trabalho, de socialização dos conhecimentos e valores, suas relações com a comunidade na qual ela se insere (p. 46).

Ao situar suas produções entre o mundo dos processos comunicativos no interior da aula e a realidade que dá suporte ao desenvolvimento da sociedade, Bernstein “abre caminho para o entendimento mais profundo de como as desigualdades educacionais são produzidas e justificadas” (SANTOS, 2003, p. 25). A partir disso, também contribuiu para a emergência de correntes críticas referentes ao que se convencionou chamar de fracasso escolar. Seus modelos teóricos, como se mostrará mais adiante, oferecem uma chave importante para desnaturalizar o discurso do fracasso escolar, e apresentam-se como arcabouços teóricos lúcidos para compreender como ocorre o controle simbólico e a distribuição desigual dos diferentes tipos de consciência entre os grupos sociais.

A concepção de escola que subjaz aos pressupostos teóricos de Basil Bernstein carrega uma conotação bastante ampla. Para ele,

[...] a escola, para cumprir seu papel, deverá garantir três direitos. O primeiro deles se refere ao desenvolvimento pessoal, à formação dos sujeitos e opera no nível individual. O segundo, que opera no nível social, diz respeito ao direito de ser incluído, que é diferente de ser absorvido, pois inclui a ideia de autonomia. O terceiro, que opera no nível político, é o

direito a participação, que inclui a possibilidade participar na construção, manutenção ou mudança da ordem social (SANTOS, 2003, p. 23).

Além de oferecer uma base sólida para compreender as questões políticas e ideológicas que fundamentam a atividade educativa na escola, Bernstein (1971; 1977; 1984; 1996) contribui substancialmente para os estudos acerca da constituição dos saberes escolares, inclusive no que se refere à conformação das disciplinas escolares específicas. Seus modelos apontam para uma concepção de saber escolar autônomo, ideologicamente selecionado, e diferencialmente oferecido às distintas classes sociais, constituindo-se assim numa ferramenta importante para a compreensão do papel do conhecimento disciplinar no processo de formação dos estudantes.

De acordo com Moraes e Neves (2007), que lideram o grupo ESSA (Estudos Sociológicos da Sala de Aula, um importante centro de pesquisas português que declaradamente referencia-se na teoria de Basil Bernstein), além dos 4 volumes da obra *Class, Codes and Control* (BERNSTEIN, 1971b; 1973; 1977; 1990) publicada entre os anos de 1971 (primeira edição do Volume I) e 2000 (segunda edição do Volume IV), mais 4 artigos compõem o núcleo central das produções de Bernstein: 1) *On the classification and framing of educational knowledge* (BERNSTEIN, 1971), presente na já referida coletânea *Knowledge and Control*; 2) *Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model* (BERNSTEIN, 1981); 3) *On pedagogic discourse* (BERNSTEIN, 1986); e 4) *Vertical and horizontal discourse: An essay* (BERNSTEIN, 1999). Tais textos sofreram, de maneira rigorosa e recorrente, constantes revisões e atualizações, tanto que muitos deles constituem-se versões revistas de textos anteriores, o que denota a preocupação do autor em manter sua obra viva e cambiante, sempre sujeita à autocrítica e à reconfiguração¹. Esse aspecto, aliás, faz de sua leitura uma rotina desafiadora e um empreendimento espiralado de constantes retornos e repetições.

¹ Além desses textos, para a confecção das seguintes seções do referencial teórico da tese foram consultados, de maneira mais detalhada, artigos traduzidos para o português e publicados em revistas científicas de circulação nacional, como também textos presentes na coletânea traduzida por Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira (BERNSTEIN, 1996). Esta coletânea é uma reprodução do volume IV do original *Class, Codes and Control: The structuring of pedagogic discourse* (BERNSTEIN, 1990), e reúne artigos publicados desde 1981 até 1988.

2.2. Códigos e transformação cultural

As críticas de Bernstein com relação ao reprodutivismo sociológico deu origem, juntamente com uma série de outras reflexões trazidas pelo autor, à sua teoria dos códigos, e de como funcionam como elemento central para a reprodução e transformação cultural. A questão central com a qual Bernstein se ocupa diz respeito aos efeitos gerados pela diferente e desigual distribuição de poder e princípios de controle entre as diferentes classes sociais, o que implica, no nível dos sujeitos, em diferentes princípios de ordenamento de suas práticas, que os posicionam na cadeia das relações sociais, como também, oferecem os mecanismos que lhes permitirão a promoção da mudança, ou seja, o seu reposicionamento nessa cadeia (BERNSTEIN, 1996).

Apresenta-se de maneira implícita na teoria de Bernstein uma concepção de sujeito situado dialeticamente entre os mundos da estrutura – de caráter macrossociológico – e o das trocas simbólicas, que se realiza no micro nível da comunicação. Como afirmado anteriormente, suas referências plurais permitem fazer uma transição entre esses diferentes universos, traçando uma ideia de sujeito que tanto vai além da simples determinação das estruturas, como também de sua absoluta autonomia com relação aos contextos com os quais interage.

Ao rebater as críticas feitas por Rex Gibson (1984, *apud* BERNSTEIN, 1996), o qual o acusava de realizar uma ciência que “torna as pessoas meros instrumentos ou marionetes nas mãos de estruturas ausentes que as criam e as governam” (p. 182), Bernstein destaca esse caráter dialético de sua teoria, afirmando que o modelo teórico que constrói contém mecanismos explicativos que visam dar conta tanto do processo de reprodução social, como também do de mudança. “Ordenamento e desordenamento, arranjo e rearranjo, reprodução e transformação, a voz dos outros e a nossa própria voz ‘ainda a ser vocalizada’” (BERNSTEIN, 1996, p. 182) são algumas das possibilidades colocadas pelo autor como intrínsecas à sua teoria acerca da socialização.

Em acordo com suas origens epistemológicas, as relações de classe apresentam-se como elementos centrais em suas análises. Para o autor, tais relações podem ser compreendidas como:

(...) desigualdades na distribuição de poder e nos princípios de controle entre grupos sociais, princípios que são realizados na criação, distribuição, reprodução e legitimação dos valores físicos e simbólicos que têm sua fonte na divisão social do trabalho (BERNSTEIN, 1996, p. 27).

Ao atrelar a criação, distribuição, reprodução e legitimação dos bens simbólicos e materiais às posições dos sujeitos dentro da divisão social do trabalho, Bernstein chama a atenção para a função distributiva e regulativa que a classe social desempenha no processo de distribuição das formas de consciência. Como será apresentado nos tópicos a seguir, a escola dentro desse processo pode cumprir com uma função mais ou menos limitante de acesso a formas elaboradas de conhecimento, que não dependem diretamente do contexto imediato da comunicação entre os indivíduos de determinados grupos sociais.

2.2.1. O conceito de código

Para Bernstein, código é um princípio que regula as relações comunicativas que os indivíduos, enquanto membros de uma classe social, estabelecem entre diferentes contextos comunicativos, e também no interior desses contextos. Os códigos, dessa maneira, orientam a produção de textos considerados legítimos e adequados a cada contexto (BERNSTEIN, 1977; 1996). A expressão “texto”, neste caso, pode designar qualquer representação “falada, escrita, visual, espacial ou expressa na postura ou na vestimenta” (BERNSTEIN, 1996, p. 243), ou ainda, no universo escolar pode indicar o próprio currículo dominante, ou as práticas dos professores, como também qualquer produção/representação elaborada pelos estudantes. Os textos, que podem ser tomados como o aspecto visível da comunicação são orientados por uma espécie de *gramática profunda* – o código, propriamente dito – que lhes é intrínseca e fundante e é relativa à classe social e às posições dos indivíduos na divisão social do trabalho. Por esta razão, segundo o autor, é perfeitamente possível se falar em “códigos de classe”, ou seja, regras específicas de comunicação que orientam a produção textual dos diferentes sujeitos em contextos comunicativos distintos e que são produtos/produtores da própria relação de classe.

Em linhas gerais,

Os códigos de classe e suas modalidades são gramáticas semióticas específicas, as quais regulam a aquisição, a reprodução e a legitimação de regras fundamentais de exclusão, inclusão e apropriação pelas quais e através das quais os sujeitos são seletivamente criados, posicionados e opostos (BERNSTEIN, 1996, p. 72).

Dessa forma, o código não é o conteúdo em si da comunicação, mas sim, sua gramática profunda, ou seja, um conjunto de regras que dá legitimidade à produção dos textos e representações sociais. Em outras palavras, os códigos correspondem ao “invisível” da comunicação, àquilo que está em seu subterrâneo, enquanto as “práticas interativas” e as “produções textuais” representam a sua dimensão “visível” e concreta (BERNSTEIN, 1996, p. 32).

Ao fazer essa distinção entre o conteúdo da comunicação e as suas regras de realização, Bernstein elabora uma crítica contundente com relação às diferentes perspectivas que explicam o chamado fracasso escolar. Conforme apontado por Dubet (2008), Charlot (2005) e o próprio Bernstein (1996), entre muitos profissionais e intelectuais da educação é bastante aceita a ideia de que a responsabilidade pelo fracasso escolar, assim como pelo o que se considera sucesso na escola, estaria unicamente nos atributos inerentes à família ou à comunidade da qual se origina o aluno, e teria relação com um certo conjunto de dons naturais que os sujeitos carregam consigo. No entanto, para Bernstein (1996, p. 166-167), “o sucesso ou o fracasso são uma função do currículo dominante da escola, o qual atua seletivamente sobre aqueles que podem adquiri-lo”. Dessa forma, ao invés de assumir um conceito de uma escola passiva perante a realidade, a proposta do autor se configura como uma potente ferramenta de crítica com relação aos seus currículos e práticas pedagógicas. Para ele, currículos e práticas tendem a se constituir como um “texto privilegiante”, ou seja, um texto que confere privilégio a determinadas classes sociais, gêneros e identidades culturais na escola, partindo da consideração de que determinadas crianças, de maneira privilegiada, já possuem em casa “uma certa versão” da prática pedagógica que lhes é oferecida na escola, o que lhes dá melhores condições para compreender as regras de comunicação pedagógicas.

Ainda segundo Bernstein (1996), os códigos não podem ser confundidos como uma variação da língua, ou ainda um dialeto. De acordo com o autor “os códigos e os dialetos pertencem a diferentes discursos teóricos, a diferentes teorias e tratam de problemáticas fundamentalmente diferentes” (p. 160). A

distinção que faz entre variedades linguísticas e código, é que este último está situado num campo teórico mais preocupado com os significados que são privilegiados em determinados contextos comunicativos, e que possuem relação com as práticas sociais e as relações de classe neles implicadas. Já o dialeto diz respeito a “uma variedade da língua que pode ser distinguida de outras variedades por características fonológicas, sintáticas, morfológicas e léxicas” (p. 160), ou seja, pela natureza da forma e estrutura da variação linguística.

Em síntese, “um código é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores” (BERNSTEIN, 1996, p. 143). Isso significa dizer que o conceito de código permite analisar, por meio da explicitação das regras que o regulam, a natureza dos significados que são privilegiados no processo de comunicação, os quais podem ser mais ou menos dependentes do contexto onde esta se realiza.

2.2.2. Os códigos, sua regulação e os princípios de classificação e enquadramento

Como já foi apontado, um código é um princípio que regula as relações de comunicação que ocorrem entre diferentes contextos e também no interior de contextos específicos. Isso significa dizer que, ao mesmo tempo, os códigos possibilitam a identificação das fronteiras entre os contextos de comunicação, como também as regras que regulam a comunicação dentro dos contextos. Bernstein denomina como *regras de reconhecimento* os mecanismos que permitem a identificação das fronteiras entre contextos específicos de comunicação; enquanto as regras que regulam a comunicação no interior dos contextos são chamadas de *regras de realização*.

As regras de reconhecimento e de realização, então, compõem os dois conjuntos de mecanismos regulativos que permitem que o indivíduo se localize contextualmente e estabeleça estratégias práticas de comunicação. Para Bernstein, quando se analisa o processo de delimitação de fronteiras e os mecanismos que agem dentro de cada contexto, ou categoria de fenômenos, faz-se necessário distinguir entre os mecanismos de *poder* e *controle*. A definição das fronteiras, sejam elas referentes a contextos, disciplinas escolares, agências ou instituições, é sempre realizada por meio de uma força externa às categorias em

questão, ou seja, é uma questão de exercício de *poder*. Contudo, quando se fala da regulação das relações no interior de contextos específicos, trata-se aí da ação de mecanismos de *controle*.

De acordo com Santos (2003), a distinção que Bernstein efetua entre *poder* e *controle* tem sua origem na crítica que o autor faz com relação aos reprodutivistas, especialmente Pierre Bourdieu. Para Bernstein (1996), Bourdieu não tinha a intenção em seus trabalhos de priorizar o tratamento dos mecanismos que promoviam o controle do processo de comunicação no interior dos grupos, ou ainda, no interior da própria escola. Os reprodutivistas, dessa maneira, buscavam de maneira privilegiada elucidar as determinações das estruturas e das lógicas de poder sobre os indivíduos e seus contextos particulares, e sendo assim, secundarizavam os aspectos relativos à resistência, contestação e transformação das mensagens. A partir dessa crítica, Bernstein procura desenvolver sua teoria acerca do controle social buscando, ao mesmo tempo, tratar das relações de *poder* que garantem o isolamento e a posição das categorias, instituições e contextos, e também dos mecanismos de *controle* que regulam os ritmos e procedimentos da comunicação no interior dessas categorias. Dessa maneira, para Bernstein o *poder* encerra uma conotação espacial ou locacional, enquanto o *controle* diz respeito a uma dimensão temporal, ou interacional.

A partir da elucidação dos mecanismos de poder e controle, Bernstein (1977; 1996), a fim de melhor compreender o funcionamento das regras de reconhecimento e realização, propõe os princípios de *classificação* e *enquadramento*, os quais permitem apreender, respectivamente, o grau de isolamento entre as categorias ou contexto; e a intensidade do controle exercido pelos diferentes sujeitos no processo de interação no interior das categorias/contextos. As gradações das classificações e dos enquadramentos determinarão a tipologia dos códigos, suas modalidades e, por conseguinte, a maneira como ocorre o processo de comunicação entre os sujeitos e/ou agências (instituição).

Dessa forma, as classificações e os enquadramentos podem ser mais fortes ou mais fracos, dependendo da maneira como os mecanismos de poder e controle atuam sobre o processo da comunicação. Se a classificação é fraca, os limites entre áreas, discursos, identidades, contextos, ou seja, diferentes categorias, serão mais flexíveis. Neste caso, as fronteiras tendem a ser esbatidas.

Caso a classificação seja considerada forte, o grau de compartimentalização entre as categorias é alto, representando processos mais visíveis de exercício de poder para a conformação da relação entre elas. Já no caso do enquadramento, quando o mesmo é fraco, o receptor da mensagem participa mais ativamente do controle do processo de comunicação, ou seja, tem um papel mais ativo para a definição das pautas e dos procedimentos da interação. Por outro lado, quando o enquadramento é forte, o transmissor, seja ele um médico, político, advogado, professor ou chefe de família, tem forte controle sobre a comunicação, sendo que o exercício da autoridade se torna mais visível (BERNSTEIN, 1996; GALIAN, 2008; LEITE, 2007; SANTOS, 2003).

De acordo com Morais e Neves (2007), quando se analisa o papel desempenhado pelas classificações e enquadramentos na teoria de Bernstein, torna-se possível deduzir dois tipos ideais de estrutura social, as quais operam, no nível da comunicação, por códigos distintos. O primeiro tipo é caracterizado por classificações e enquadramentos fortes, onde o posicionamento dos indivíduos dentro do contexto da comunicação se dá de maneira formal e hierarquizada. Este tipo ideal está baseado na regra de *separação das coisas*. Em oposição a este, o segundo tipo ideal baseia-se na regra de *juntar as coisas*. Neste caso, as classificações e os enquadramentos serão fracos, ou seja, as compartimentalizações serão mais espontâneas, a distribuição do poder será mais equitativo e o controle será exercido de uma maneira que se apresenta como menos autoritária.

Os valores de enquadramento e classificação podem variar de forma independente entre si, ou seja, nem sempre relações baseadas em classificações fortes terão também enquadramentos fortes, ou vice-versa. De acordo com o autor, as “modalidades específicas de código são constituídas pelos valores específicos de classificação e enquadramento” (BERNSTEIN, 1996, p. 300).

Como se pode visualizar a partir da exposição, a estrutura do modelo teórico proposto por Bernstein para explicar o processo de reprodução e transformação cultural – a teoria dos códigos – pode ser compreendida a partir de um par dinâmico de fatores (poder e controle) que interagem entre si. Em síntese, conforme o esquema a seguir (figura 1), as relações de classe são responsáveis pela distribuição do poder e dos mecanismos de controle entre os diferentes grupos sociais, o que gera a produção de códigos específicos de classe. Tais

códigos diferem entre si por se realizarem por distintas regras de reconhecimento e de realização, marcadas por classificações e enquadramentos mais ou menos fracos ou fortes.

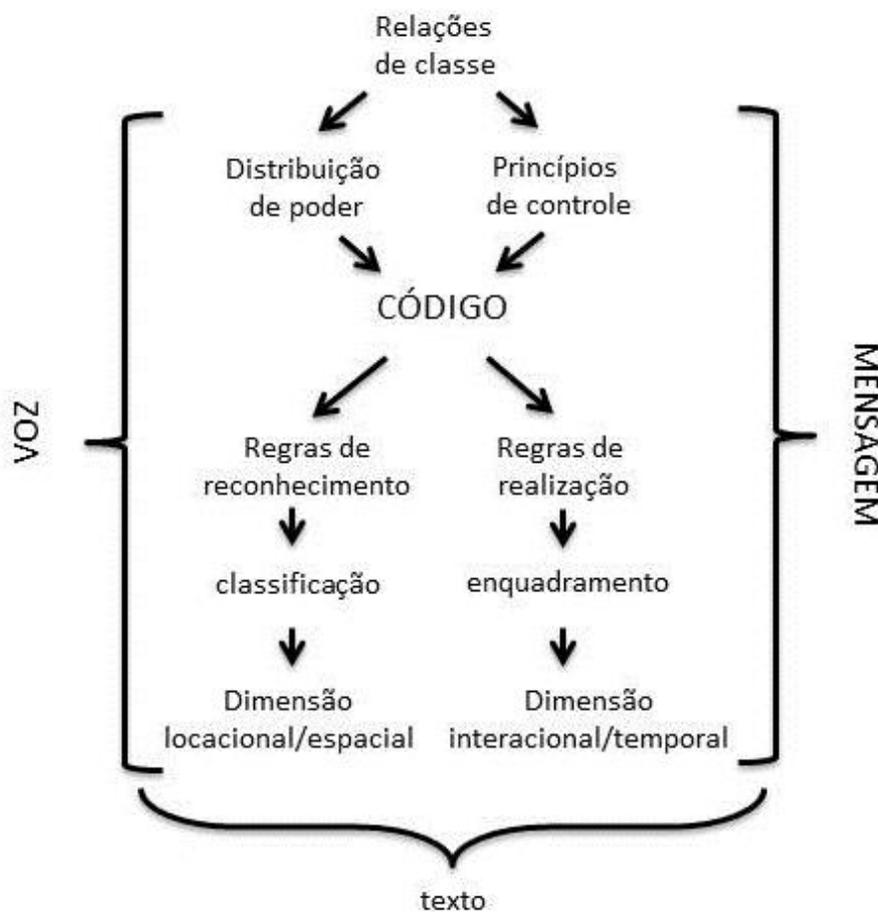


Figura 1. O modelo da reprodução e transformação cultural (simplificado).
Fonte: BERNSTEIN, 1996. (Adaptado pelo autor).

A compreensão do presente modelo passa pela distinção entre o que Bernstein (1996) chama de voz e mensagem. A voz é gerada pela natureza das categorias em questão, e possui uma identidade que é mantida pela força da classificação, ou seja, pelo isolamento gerado pelo estabelecimento de fronteiras rígidas entre as categorias. Como exemplo, podemos citar a relação entre professor e aluno, ou entre pai e filho, ou ainda entre disciplinas específicas do currículo. Quando as vozes desses sujeitos ou categorias são fortemente marcadas, ou seja, delimitadas rigidamente por relações de poder explicitamente estabelecidas (classificações fortes), ocorre uma definição clara e

institucionalizada dos papéis desempenhados por quaisquer categorias ou sujeitos dentro do processo comunicativo.

Neste sentido, voz é, de certa forma, similar a registro. Entretanto, o conhecimento legitimamente reconhecido dessas regras discursivas é uma coisa diferente. Assim, o conhecimento das regras não permite necessariamente o conhecimento de seu uso contextual. O uso contextual é, desse ponto de vista, a *mensagem* (BERNSTEIN, 1996, p. 41).

A mensagem, conforme aponta o autor, é a forma de socialização do código e diz respeito à natureza das relações que são estabelecidas no processo de comunicação, ou seja, representa a manifestação/externalização das vozes, que no caso escolar diz respeito ao produto das relações entre professor e aluno, entre professores e supervisores, entre alunos e alunos, etc. A rigidez da mensagem depende do grau de enquadramento que regula a relação entre os interlocutores, e faz variar o controle que cada sujeito possui no processo de modelação da mensagem. É exatamente neste ponto que encontramos os mecanismos teóricos defendidos por Bernstein pelos quais ele explica o processo da transformação cultural, ou seja, o potencial de mudança que subjaz à todo e qualquer processo de comunicação.

A transformação cultural, um dos pilares de sua teoria dos códigos, tem a ver então com o relacionamento entre o nível macro-institucional do estabelecimento das vozes por meio de relações de poder, o nível micro-interacional de reprodução e reconstrução das mensagens. O isolamento das vozes, assim como a reconstrução das mensagens, carregam em si o potencial da mudança, caracterizado pelas contradições e dilemas inerentes aos interlocutores que, ao se situarem de maneira ativa dentro do processo de comunicação, não somente reproduzem a mensagem mas também atuam em sua reconstrução. Dependendo da natureza das relações sociais – sejam em ambientes familiares ou escolares – esse papel transformador e/ou reprodutor será revelado de maneira mais ou menos intensa, o qual depende diretamente da gradação das classificações e dos enquadramentos dentro do processo de interação. Em outras palavras

A estrutura da socialização reflete, assim, um conjunto de relações de classificação e de enquadramento e são estas relações que modelam as estruturas mentais, estabelecendo procedimentos de codificação assentes em regras distintas (MORAIS e NEVES, 2007, p. 117).

Por fim, conforme se apresenta na figura 1, diferentes regras de reconhecimento e realização, que dizem respeito a distintos códigos de classe, geram diferentes formas e tipologias de texto. O texto, seja ele falado, escrito ou gestual é um produto físico do processo de interação gerado pelas diferentes orientações dos códigos, o qual permitirá a identificação e a classificação dos códigos em distintas modalidades (BERNSTEIN, 1977; 1984; 1996).

2.2.3. Diferentes modalidades de códigos: restritos e elaborados

Bernstein (1996, p. 153) propõe a seguinte fórmula pela qual é possível classificar os códigos:

$$\frac{O}{\pm C^{ie} \pm E^{ie}}$$

Onde “O” significa a orientação do código, que pode ser elaborada ou restrita; “C” e “E” dizem respeito aos princípios de classificação e enquadramento, respetivamente; enquanto “i” refere-se às interações internas que ocorrem em um determinado contexto de comunicação (família, escola ou trabalho) e; “e” às relações externas entre contextos (família e escola, comunidade e escola, escola e trabalho). A barra horizontal que delimita os dois níveis da fórmula indica que as orientações dos códigos (elaboradas ou restritas) estão embutidas nos princípios de classificação e enquadramento, ou seja, nos princípios de poder e controle (BERNSTEIN, 1996). De acordo com Moraes e Neves (2007), as quais traduzem de maneira sintética a questão,

Na orientação restrita, os significados são particularistas, dependentes do contexto e têm uma relação direta com uma base material específica. Na orientação elaborada, os significados são universalistas, relativamente independentes do contexto e têm uma relação indireta com uma base material específica (p. 116).

Sendo assim, pode-se afirmar que o código restrito representa a gramática da comunicação que ocorre em contextos que não privilegiam a generalização e a abstração da fala, sendo que o sentido e a legitimidade do texto

gerado terá uma validade restrita ao próprio contexto da comunicação, que é gerada por recursos inteligíveis implícitos. Ao contrário, o código elaborado é marcado por uma gramática universal, onde a legitimidade e a validade dos textos não dependem de uma iniciação ritualística no contexto da fala, mas sim, da aquisição de meios explicitamente estruturados.

A comunicação em ambientes profissionais e/ou intelectuais fortemente marcados por especialização científico-disciplinar, por exemplo, fundamenta-se a partir da modalidade de código elaborado, pois a mesma dá origem a textos que, em geral, possuem significados universais, sendo que sua validade independe dos contextos vividos pelos adquirentes. Já o processo de comunicação que ocorre em comunidades locais e/ou tradicionais tendem a estruturar-se a partir de um código restrito, caracterizado por uma gramática onde os significados dos textos possuem uma relação direta com os seus contextos evocadores, ou seja, com a base material da qual emanam. Bernstein (1977; 1996), ao oferecer outro exemplo, reitera a centralidade das relações de classe na distribuição dos códigos. Ao descrever as relações que se processam no interior e em torno de uma fazenda de cana-de-açúcar, o autor aponta que

[...] do ponto de vista do trabalhador rural, ele ou ela se verá fisicamente como parte de uma divisão simples do trabalho e as práticas interativas desse agente terão como centro de gravidade interações no interior de uma divisão simples do trabalho, a qual regula práticas com respeito a uma base material local, específica. Entretanto, no caso do patrão, ele (e não ela, historicamente) se verá fisicamente como fazendo parte de uma divisão complexa do trabalho, que inclui a divisão local total do trabalho da fazenda, o mercado e circulação locais de capital e que também inclui uma divisão complexa do trabalho dos mercados nacional e internacional, com suas correspondentes circulações de capital [...]; a qual regula práticas com respeito a uma base material generalizada (BERNSTEIN, 1996, p. 155).

Dessa maneira, a posição dos sujeitos e de sua família na divisão social do trabalho interfere diretamente na orientação do código que compartilham, sendo que quanto mais complexa a cadeia de relações nas quais estão envolvidos, maior será o grau de generalização que a comunicação irá exigir, e maior a probabilidade para a predominância de um código elaborado. Isto, de certa maneira, retoma o que acima se discutiu acerca do fracasso ou sucesso escolar. Na medida em que determinados estudantes já tem em casa o acesso a códigos elaborados de comunicação, estes tornam-se privilegiadamente

contemplados ao frequentar uma escola que, em linhas gerais, assume o conhecimento conceitual como o centro condutor de seus currículos.

Além disso, de acordo com o posicionamento das famílias, pode-se afirmar que diferentes tipos de classe média patrocinam diferentes modalidades de códigos elaborados, inclusive nas escolas. Segundo Bernstein (1984; 1996), setores da classe média mais envolvidos com atividades de produção, tendem a orientar a formação dos filhos, tanto em casa como na escola, com base em modalidades de códigos fundamentadas em fortes classificações e enquadramentos (+C+E), ou seja, caracterizada por compartimentalizações rigidamente demarcadas e por uma maior centralidade no exercício do controle. Isso não é verificado em setores da classe média mais ligados ao campo do controle simbólico, como denomina Bernstein (1984; 1996), o que o levou a distinguir entre “velha e nova” classe média. A primeira, então, está mais interessada na otimização do tempo e dos custos da educação/socialização², enquanto para a nova classe média,

a socialização se realiza dentro de classificações e estruturas fracas, que promovem através da clareza do código de comunicação, muito maior ambiguidade [...]; o crucial para esta ideologia é o conceito de “pessoa” e não de “indivíduo” (BERSTEIN, 1984, p. 29).

Sendo assim, diferentes valores de classificação e de enquadramento, os quais expressam a forma como se exercem os princípios de poder e de controle no processo de comunicação, apontam para diferentes modalidades de código, sejam elas elaboradas ou restritas. Tanto na escola, como na família ou em situações de comunicação em ambientes de trabalho, os códigos variam de acordo com essas regras, e induzirão práticas diferenciadas de controle simbólico entre os diferentes sujeitos envolvidos.

A compreensão dos mecanismos que promovem o controle simbólico na sociedade capitalista é a base da teoria dos códigos, ou do modelo da transformação cultural. Para o autor

o controle simbólico é o meio pelo qual a consciência recebe uma forma especializada e é distribuída através de formas de comunicação, as quais

² A relação entre custos e educação será explorada mais adiante, no tópico que tratará sobre as pedagogias visível e invisível.

conduzem, transportam, uma determinada distribuição de poder e categorias culturais dominantes (BERNSTEIN, 1996, p. 190).

O controle simbólico é exercido por diferentes agências e agentes, que promovem a especialização de determinados códigos discursivos e que realizam a distribuição de diferentes formas de consciência, as quais possuem relação direta com as relações de classe de uma sociedade. Tais agências e agentes compõem o que o autor chama de campo do controle simbólico, que englobam desde as famílias e as escolas, como também os teatros, galerias de arte, cinemas, editoras, jornais, etc. Todas essas agências, de uma forma ou de outra, trabalham com recursos discursivos, da mesma forma que instituições do campo econômico lidam com recursos físicos e/ou produtivos.

Um código pressupõe competências linguísticas partilhadas em determinados meios culturais, “por isso não é possível discutir código com referência a deficiências cognitivas/linguísticas localizadas no nível da competência” (BERNSTEIN, 1996, p. 159). Isso quer dizer que os códigos cumprem funções específicas dentro de contextos específicos, e que a distribuição deles é um resultado das relações de classe dentro de uma sociedade. Sendo dessa maneira, códigos elaborados não são “mais elaborados” que códigos restritos, mas sim, representam uma forma de gramática comunicativa que assenta seus significados naquilo que é universal e geral, e cumpre uma função especializada, da qual não corresponde à cumprida por um código restrito. O código restrito está conectado com a comunidade, enquanto o código elaborado está voltado para fora dela. O que autor sugere, então, é que não é possível tratar um código como mais deficiente do que outro, mas sim que a distribuição desigual da aquisição dos *códigos elaborados*, especificamente, é um reflexo e também um elemento gerador de desigualdades sociais e educacionais.

Vale salientar ainda que, por mais que a variação dos princípios de classificação e enquadramento seja de natureza quantitativa, a passagem de um código restrito para um elaborado, corresponde a uma mudança qualitativa e tem a ver, conforme acima se discutiu, com a relação entre a orientação dos significados, sua forma de realização e os contextos evocadores.

Dessa maneira, o foco da teoria dos códigos está em compreender o “poder interativo” e o “manejo do contexto” (BERNSTEIN, 1996, p. 166) que os

diferentes falantes desempenham no processo de comunicação. Manejar o contexto, nesse caso, equivale às possibilidades que os sujeitos possuem de identificar os diferentes contextos e compreender os mecanismos da comunicação em seu interior (e entre eles), ou ainda, nos termos da teoria, à possibilidade dos sujeitos compreenderem as regras de reconhecimento (poder/classificação) e de realização (controle/enquadramento) implicados no processo de comunicação. Tal capacidade para o manejo de contextos não é a mesma para sujeitos posicionados diferencialmente no espectro das relações sociais. Para alguns – geralmente os mais pobres – as fronteiras entre os contextos e suas regras da comunicação serão mais difíceis de serem identificadas, exigindo-se assim do processo de socialização promovido pela educação oficial um esforço a mais para compensar tais desigualdades de origem.

2.3. Dispositivo pedagógico e recontextualização

A teoria do dispositivo pedagógico de Bernstein representa uma expressão concreta de sua reação crítica às teorias reprodutivistas. De acordo com o autor, tais teorias, no âmbito das produções da Sociologia da Educação, relegam a um segundo plano estudos mais incisivos acerca dos mecanismos intrínsecos ao discurso pedagógico, privilegiando as relações deste com as estruturas e determinações que lhe são externas. Nas suas palavras, “considera-se, frequentemente, que a voz da classe operária é a voz ausente do discurso pedagógico, mas argumentamos aqui que o que está ausente do discurso pedagógico é a sua própria voz” (BERNESTEIN, 1996, p. 229). Dessa forma, o que está se propondo é dar voz e vez ao discurso pedagógico, ou seja, focar com mais detalhamento a comunicação no interior da sala de aula e os princípios que a regulam, elementos que, de acordo como o próprio autor, por mais que compunham o projeto dos novos sociólogos da educação, nunca foi plenamente realizado por eles.

De maneira direcionada, Bernstein elabora um conjunto detalhado de críticas com relação às formulações de Bourdieu, visto por ele como um “caso paradigmático” (BERNSTEIN, 1996, p. 235) que representa com fidelidade a orientação teórico-ideológica dos reprodutivistas. Com o objetivo de delimitar

mais claramente as diferenças que possui com relação a esse movimento, Bernstein (1996) afirma que

Essas teorias estão mais preocupadas com as marcas ideológicas superficiais do texto (classe, gênero, raça) do que com a análise da forma como o texto foi composto, as regras de sua construção, circulação, contextualização, aquisição e mudança (*idem*, p. 246).

Segue afirmando que, ao contrário dos reprodutivistas, não vê a educação apenas como um condutor passivo de relações externas a ela. Essa tese reprodutivista é representada pela constatação de que

Toda instância (agente ou instituição) que exerce uma ação pedagógica não dispõe da autoridade pedagógica senão a título de mandatária dos grupos ou classes dos quais ela impõe o arbitrário cultural segundo um modo de imposição definido por esse arbitrário, isto é, a título de detentor por delegação do direito de violência simbólica (BOURDIEU e PASSERON, 2014, p. 46).

Por mais que essa ideia trate de uma dimensão relevante da atividade educativa, Bernstein (1996) não a vê como suficiente para explicar o conjunto das contradições e tensões que caracterizam os processos de interação e os mecanismos de funcionamento que se realizam no interior da escola. Para os reprodutivistas, a ação pedagógica é resultado de uma *arbitrariedade cultural*, que de maneira unilateral legitima a autoridade pedagógica e valida o processo de comunicação por esta conduzido, assumindo-se assim, como promotora de *violência simbólica*. No entanto, de acordo com Bernstein (1996), tais ideias se realizam dentro de um nível extremamente abstrato e descolado da realidade complexa que caracteriza os diferentes contextos e meios nos quais tal arbitrariedade é exercida. A cultura dos grupos, de maneira implícita, é vista por Bourdieu e Passeron (2014) como um elemento passivo dentro da comunicação pedagógica, não atribuindo aos movimentos de resistência sua verdadeira força no processo de mudança da mensagem que é transmitida. De acordo com Bernstein (1996), isso ocorre porque tais autores, assim como outros reprodutivistas, estão preocupados em “compreender como relações externas de poder são transportadas pelo sistema” (p. 238), e não com a “descrição do transportador, apenas com um diagnóstico de sua patologia” (*idem, ibidem*).

Dessa forma, o conjunto da obra de Bernstein sugere, em especial seu modelo do dispositivo pedagógico, ultrapassar esse diagnóstico da patologia do sistema, e olhar com mais atenção para o papel do processo de comunicação no interior da sala de aula, para assim construir alternativas proativas para compreender os efeitos da desigual distribuição dos princípios de poder e controle entre os diferentes sujeitos integrantes do processo educativo.

2.3.1. As regras do dispositivo pedagógico

A teoria do dispositivo pedagógico “fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico” (BERNSTEIN, 1996, p. 254). Isso significa dizer que enquanto o discurso pedagógico pode ser tomado como o texto visível da comunicação escolar, subjaz a ele um conjunto de normas que estruturam e legitimam sua aplicação. Compreender a natureza e o papel do discurso pedagógico em diferentes situações e contextos, dessa forma, passa pela necessidade de dar visibilidade à invisibilidade dessas normas.

De acordo com o autor, o dispositivo pedagógico é regulado por 3 conjuntos de regras: as regras distributivas, as regras recontextualizadoras e as regras de avaliação. Tais regras estão imbricadas entre si por meio de uma relação hierárquica, “no sentido de que a natureza das regras distributivas regula as regras recontextualizadoras, as quais, por sua vez regulam as regras de avaliação” (*idem, ibidem*).

As *regras distributivas* compõem um conjunto de normas fundamentais que delimitam formas de conhecimento, e sua distribuição entre os sujeitos que poderão se apropriar delas ou não. Bernstein (1996) aponta que é comum nas diferentes sociedades existirem pelo menos dois tipos de conhecimentos básicos: “o esotérico e o mundano; o conhecimento do outro e a alteridade do conhecimento; o conhecimento do como é, do possível, em contraste com a possibilidade do impossível” (*idem, p. 255*). No âmbito da escola, dessa forma, as regras distributivas “marcam e especializam o pensável e o impensável e suas consequentes práticas para os diferentes grupos, através da mediação de práticas pedagógicas diferentemente especializadas” (*idem, ibidem*). Para o autor, o que difere o pensável e o impensável, é o fato deste último possuir seus significados não dependentes diretamente do contexto da fala, sendo que o

pensável é uma forma de conhecimento fortemente ligada e dependente do universo contextual do falante. Em outras palavras,

As orientações elaboradas (e mais: os códigos elaborados) são os meios para se pensar o “impensável”, o “impossível”, porque os significados que eles fazem surgir vão além do espaço, do tempo e do contexto locais e embutem esses últimos num espaço, num tempo e num contexto transcendentais (*idem*, 257).

O impensável, dessa forma, é aquilo que ainda está para ser pensado, ou seja, o conhecimento que é fruto da criação e da inventividade humanas, que nas sociedades capitalistas representa, em grande parte, as elaborações possibilitadas pela especialização das técnicas e do conhecimento científico. As regras distributivas, dentro do modelo do dispositivo pedagógico, estabelecem o limite daquilo que é impensável, como também definem “quem” poderá pensá-lo, ou seja, quais grupos de indivíduos deverão, de maneira legítima, receber os conhecimentos que os conduzirão para a abstração do “impossível”.

Já as *regras recontextualizadoras* podem ser consideradas as “regras que constituem o discurso pedagógico” (*idem*, p. 259). Para Bernstein, o discurso pedagógico não pode ser confundido com os discursos que ele recontextualiza, ou seja, o conteúdo que o discurso pedagógico mobiliza é próprio dele mesmo, pois através desse princípio recontextualizador os diversos discursos específicos são relocados em novos contextos, e são refocalizados, ou seja, o papel que irão cumprir não será o mesmo do discurso que lhe deu origem. O que promove essa refocalização dos discursos específicos em sua recontextualização pedagógica é um processo que pode ser representado pela fórmula:

DI/DR

onde um discurso instrucional é embutido num discurso de ordem regulativa, sendo este último predominante na relação. O *discurso regulativo* (DR) representa um mecanismo que cria a ordem e estabelece os valores implícitos que são transmitidos no processo educativo, e é um reflexo dos princípios dominantes da sociedade que lhe dá suporte. Já o *discurso instrucional* (DI) é composto pelo conteúdo especializado de competências disciplinares, as quais são consideradas legítimas para o aprendizado dos estudantes. Dessa maneira, a fórmula DI/DR

torna-se a descrição do próprio processo de recontextualização, o qual considera, em síntese, que o discurso pedagógico é produto de um dispositivo onde o DI (disciplinar) é sempre refocalizado quando é relocado em um novo contexto, pelo fato de sempre estar condicionado às regras e à normatização impostas pelo DR (BERNSTEIN, 1996; MORAIS e NEVES, 2007; LEITE, 2007; GALIAN, 2008). Em outras palavras,

Num sentido importante, o discurso pedagógico, desse ponto de vista, é um discurso sem um discurso específico. Ele não tem qualquer discurso próprio. *O discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas* (BERNSTEIN, 1996, p. 259, grifos do autor).

Com base nas afirmações do autor, o dispositivo pedagógico permite que o discurso pedagógico seja uma virtualização da realidade, ou seja, ele pode ser considerado como uma representação dos princípios sociais dominantes, ou seja, do conjunto de normas e perspectivas de futuro que dão sustentação ao projeto educativo de uma dada sociedade. A realidade torna-se, na escola, um produto da imaginação projetiva de futuro que é compartilhado socialmente, ou seja, é o universo virtual imaginado por/para determinados grupos sociais, situados em diferentes posições no espectro da divisão social do trabalho.

As *regras de avaliação*, por sua vez, podem ser expressas pela própria prática pedagógica, ou seja, é o conjunto de procedimentos, sequenciamentos, ritmos de aprendizagem, critérios de avaliação, dentre outros, que permitem estabelecer, de maneira geral, o controle do processo educativo, e de forma mais específica, a validade e a legitimidade dos *textos* que são produzidos e/ou reproduzidos nos diferentes contextos educativos. Ao regularem as práticas pedagógicas, as regras avaliativas moldam as relações de comunicação no interior da prática pedagógica e, por conseguinte, buscam moldar o próprio adquirente (BERNSTEIN, 1996). Tais regras podem possuir um caráter mais explícito, ou seja, são mais claras, abertamente informadas aos adquirentes e baseadas em critérios de avaliação mais rigidamente controlados pelo transmissor. Por oposição, as regras de avaliação podem assumir um contorno mais implícito. Neste caso as regras são fruto de uma relação mais aberta entre transmissor e adquirentes, tendo estes maiores participação e força no processo

de definição dos tempos e espaços da aprendizagem. Regras de avaliação explícitas e implícitas geram, respectivamente, *pedagogias visíveis* e *invisíveis*³.

2.3.2. O modelo do discurso pedagógico

Como se discutiu anteriormente, as regras distributivas, recontextualizadoras e de avaliação regulam o dispositivo pedagógico, que é um mecanismo que fornece a gramática interna e profunda do discurso pedagógico. Para compreender a maneira como essa gramática estrutura o discurso pedagógico torna-se necessário explicitar as diferentes conexões entre os diversos campos e agências que compõem aquilo que Bernstein (1996) chama de modelo do discurso pedagógico.

Considerando que o discurso pedagógico representa um mecanismo para que um discurso instrucional seja embutido num discurso regulativo, sendo este último sempre dominante sobre aquele, torna-se imprescindível elucidar, primeiramente, como os princípios dominantes de uma dada sociedade produzem seus efeitos sobre o campo recontextualizador oficial e sobre o discurso pedagógico oficial, conseqüentemente.

Como demonstrado por meio da figura 2. (a seguir) os princípios dominantes de uma sociedade, ou seja, os pactos sociais e legais que são elaborados formal e informalmente como expressão do debate e embate entre diferentes grupos políticos em diferentes sistemas sociais, estão diretamente relacionados à atuação do Estado enquanto instituição que exerce uma função regulativa em macro escala nas diferentes sociedades. Além dos diversos grupos políticos, o campo da produção econômica (interesses empresariais) e o campo do controle simbólico (conjunto dos interesses de ordem ideológica e/ou intelectual), assim como as exigências e determinações internacionais, atuam sobre o processo de constituição dos mecanismos de controle do Estado, o que gera um contexto de práticas e teorias que atuam sobre o *campo recontextualizador oficial* (CRO).

³ Os conceitos de pedagogias visíveis e invisíveis serão explorados apropriadamente mais adiante no texto (ver tópico 1.4).

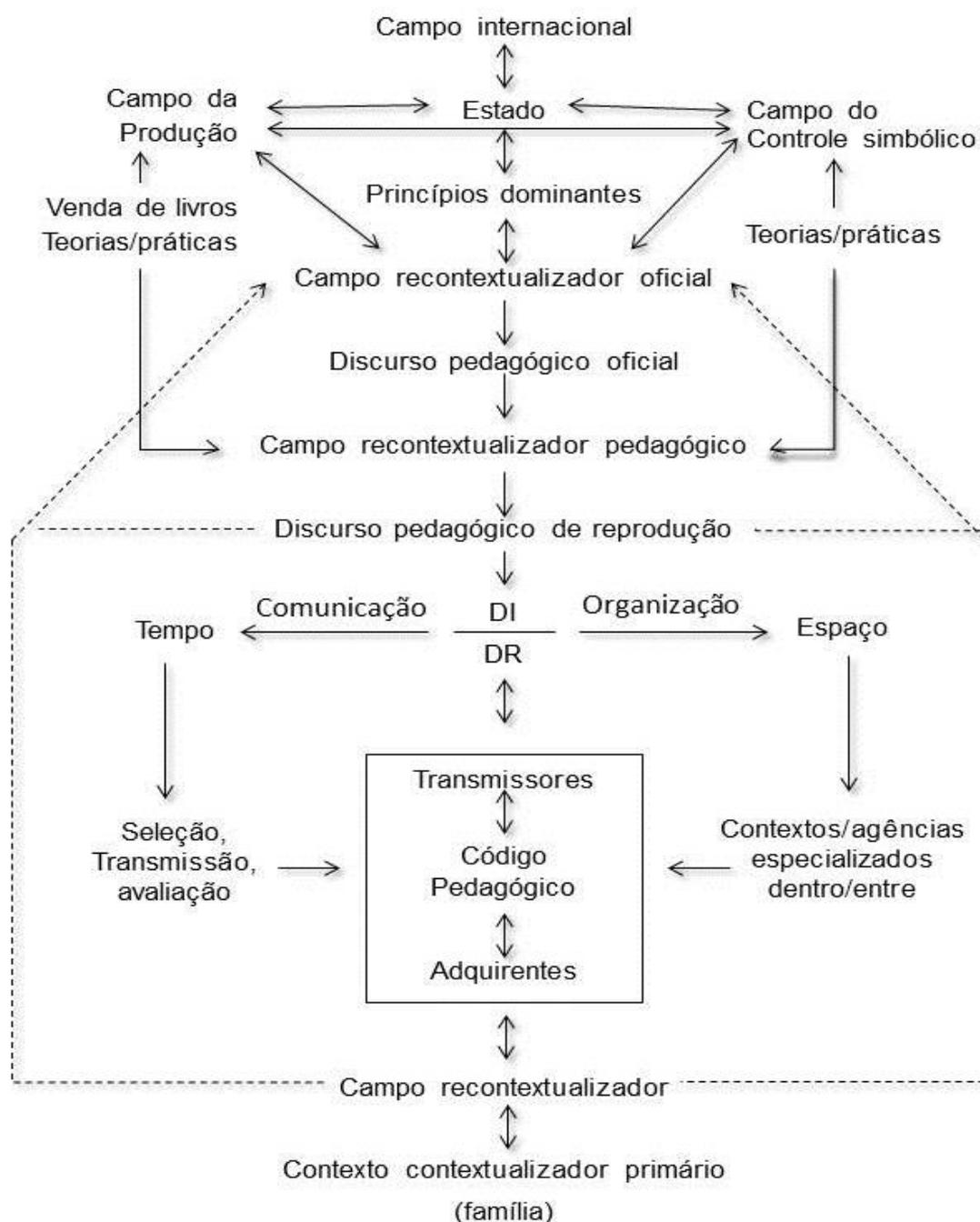


Figura 2. Modelo do discurso pedagógico
 Fonte: BERNSTEIN, 1996.

O CRO é “regulado diretamente pelo Estado, politicamente através do legislativo, administrativamente através da administração pública” (BERNSTEIN, 1996, p. 276). Os ministérios de educação e seus conselhos, por exemplo, são os organismos de Estado ligados diretamente ao CRO, contudo, também podem atuar nesses organismos empresas privadas e/ou outras instâncias de governo (ministérios do trabalho, por exemplo), os quais podem desempenhar forte

pressão sobre o campo. O CRO é o responsável pela produção do *discurso pedagógico oficial* (DPO), que pode ser caracterizado pelo conjunto dos documentos que fundam as perspectivas de educação e de currículo que atuam como elementos orientadores para os sistemas de ensino em contextos nacionais e/ou locais.

Contudo, essa prática pedagógica considerada oficial é confrontada sucessivamente e afetada por diversos agentes situados no *campo recontextualizador pedagógico* (CRP). De acordo com o autor,

O campo recontextualizador pedagógico pode ter, em seu núcleo, posições/agentes/práticas extraídos dos departamentos de educação das universidades, faculdades de educação, escolas, juntamente com fundações, meios de comunicação especializados, revistas, semanários e editoras (BERNSTEIN, 1996, p. 277-278).

Tanto o CRO quanto o CRP atuam no estabelecimento do “quê” e do “como” do discurso pedagógico. Em geral, esses campos definem as categorias de conhecimentos e experiências que serão oferecidas aos estudantes, ou seja, o nível da *classificação* entre as disciplinas que o currículo possui, inclusive no que se refere ao processo da compartimentalização das disciplinas, seu grau de isolamento e/ou integração. Além disso, também apontam o *enquadramento* da prática educativa, ou seja, como as diferentes teorias da aprendizagem vão influenciar a constituição dos procedimentos da atividade educativa, seus ritmos de aprendizagem, critérios de avaliação, etc (*idem, ibidem*).

Em diferentes sistemas de ensino, os diversos agentes do CRP desempenham papéis com força diferenciada dentro do processo de recontextualização do DPO. Eles produzem o que o autor chama de *discurso pedagógico de reprodução* (DPR), que é o conteúdo daquilo que é oferecido aos indivíduos diferencialmente posicionados na cadeia das relações de classe, e é produto de sucessivos movimentos de recontextualização, ou seja, de relocação e refocalização dos discursos especializados que lhe deram origem. Este DPR, conforme já discutido anteriormente e também demonstrado na figura 2, é o próprio *discurso instrucional* (DI) embutido numa ordem moral/regulativa, a qual é predominante na relação.

A maneira como DI e DR são oferecidos às diferentes classes sociais, e a intensidade de sua classificação, de acordo com o autor, representa uma

característica importante dos sistemas de ensino. No que se considera aqui uma importante nota de seu texto, o autor chama a atenção para o fato de que

Os DIs/DRs podem perfeitamente ser fortemente classificados e, portanto, especializados de acordo com os diferentes grupos sociais numa escola e esses DIs/DRs podem perfeitamente ser arranjados numa escala de valor diferencial. Na verdade, pode muito bem ocorrer que certos grupos sejam posicionados apenas no interior do DR, recebendo regulação moral em vez de instrução em competências especializadas (BERNTEIN, 1996, p. 279).

A importância dada a essa passagem, se deve ao fato de que, dentro da perspectiva dessa tese, ela representa aquilo que Libâneo (2012) chamou de *dualidade perversa da educação brasileira*. De acordo com este autor, conforme se destacou anteriormente, enquanto para alguns a educação oficial está baseada no conhecimento disciplinar especializado, para outros - geralmente os pobres -, a escolarização fundamenta-se apenas no acolhimento, sendo este processo, de maneira geral, um importante gerador de desigualdades educativas.

Ainda de acordo com o modelo apresentado na figura 2, a forma de realização da relação DI/DR constitui tempos e espaços específicos. Estes, por sua vez, geram princípios de comunicação (seleção, transmissão e avaliação) e organização (delimitação dos contextos/agências especializados) da atividade educativa. A constituição dos tempos e espaços escolares, com seus respectivos valores de enquadramento e classificação, caracterizam a modalidade do código pedagógico que subjaz à comunicação escolar, o qual realiza a mediação entre transmissores e adquirentes.

A questão da família, tratada na figura 2 como *contexto contextualizador primário*, aparece nesse ponto como a base da socialização, que produz reflexos sobre o processo de aprendizagem escolar. Como afirmou-se anteriormente, a descontinuidade total entre a orientação do código de comunicação partilhado no seio familiar com a orientação do código pedagógico (restrito para elaborado), faz com que as dificuldades para a compreensão das regras da comunicação escolar sejam maiores.

Ainda dentro dessa relação entre o contexto cultural primário do adquirente e a escola, pode-se destacar que

Embora a importância de considerar o conhecimento trazido pelo aluno seja uma questão recorrente nas discussões sobre educação que se configuram nas mais diversas esferas – desde as que se dão no campo

intelectual até as mais embebidas no senso comum – [...] não está sendo devidamente considerada a forma pela qual esse conhecimento deve ser utilizado como ponto de partida para discussões que avancem no sentido de permitir as necessárias rupturas entre as explicações iniciais e o novo conteúdo a ser apreendido (GALIAN, 2011, 775).

O que Galian (idem) destaca, com base em pesquisas empíricas referenciadas teoricamente em Bernstein, é que a marginalização dos discursos instrucionais no currículo escolar permite que os conhecimentos originados do contexto primário de socialização dos indivíduos se tornem o próprio conteúdo do processo educativo, fazendo com que a escola não contribua para a ampliação dos modelos explicativos dos aprendizes, restringindo assim suas possibilidades de atuação no mundo.

Sendo assim, conforme destacam Morais e Neves (2007), o código pedagógico é o próprio conceito de código ressurgido sob a forma pedagógica, sendo um princípio regulador entre transmissores e adquirentes e também regulador da especialização da comunicação educacional. O código pedagógico guarda em si uma mensagem sociológica resultante de princípios regulativos dominantes de uma sociedade. De acordo com a distribuição do poder e controle (princípios de classificação e enquadramento), o código pedagógico pode dar origem a diferentes formas de discurso pedagógico, os quais podem ser classificados em dois conjuntos: códigos de tipo coleção e códigos do tipo integração. Os códigos, enquanto realidades invisíveis e subterrâneas, dão origem aos diferentes currículos, vistos aqui como os textos gerado por esses códigos.

Os códigos/currículos do tipo coleção são caracterizados por fortes classificações, onde as disciplinas possuem alto grau de isolamento e as interações pedagógicas são marcadas por enquadramentos que tendem ao forte. Isso quer dizer que os papéis dos sujeitos envolvidos na atividade, assim como das disciplinas escolares, são muito bem delimitados, e o controle da atividade educativa é exercido de maneira mais centralizada na figura do professor/transmissor. Já os códigos/currículos de tipo integração, são marcados por fronteiras esbatidas, ou seja, por uma fraca classificação entre as categorias, sujeitos e disciplinas envolvidas no processo educativo, e por enquadramentos que tendem ao fraco, o que significa que os adquirentes possuem um papel que

aparenta-se mais ativo no processo de definição das regras e dos procedimentos da comunicação (MORAIS e NEVES, 2007; BERNSTEIN, 1996).

Essas diferentes modalidades de códigos (realidade invisível) e de currículos (realidade visível), permitem que o dispositivo pedagógico resulte em dois tipos distintos de produtos: As *competências partilhadas* e os *desempenhos especializados*. Esses produtos são resultado do controle do dispositivo sobre o impensável e o pensável, e sobre aqueles que terão a legitimidade para pensá-los. Enquanto o primeiro tem a ver com uma consciência comum e com a produção de similaridades, os desempenhos especializados estão atrelados à uma consciência diferencial, produtora de particularidades. Este último está ligado à um mundo caracterizado por uma complexa divisão do trabalho, e visa oferecer aos adquirentes condições de inserção nesse mundo. Esses diferentes produtos são oferecidos de maneira diferenciada aos diferentes grupos sociais, e dessa forma promovem aquilo que o autor chama de controle simbólico, ou seja, o controle sobre quem poderá pensar o impensável. (BERNSTEIN, 1996).

Por fim, o modelo do discurso pedagógico é uma tentativa de oferecer um recurso teórico fundamental para uma análise profunda de sua gramática interna, e dos princípios que regulam sua realização, designados como regras do dispositivo pedagógico. O que o autor propõe é que

A gramática interna proporciona o ordenamento hierárquico das regras distributivas, recontextualizadoras e avaliativas, as quais produzem um discurso embutido da forma DI/DR, o qual, no nível da prática pedagógica, controla o discurso, a transmissão/aquisição e as práticas organizacionais. Argumentamos que o vínculo entre poder, conhecimento e consciência é estabelecido pelo dispositivo pedagógico, o qual é um governador simbólico da construção e distribuição de formas de especialização dos sujeitos e é, assim, a pré-condição para a produção e a reprodução da cultura (BERNSTEIN, 1996, p. 287).

O dispositivo e suas regras que regulam o discurso pedagógico encerra, ainda, uma série de mecanismos de conflitos que são potenciais promotores de mudança. De acordo com Bernstein (1996), essas fontes potenciais de conflito se dão dentro dos princípios dominantes mediante tensões de interesses entre diferentes grupos políticos, dentro dos campos recontextualizadores oficiais e pedagógicos, e entre o contexto primário da socialização e as práticas da escola.

Dessa maneira, o dispositivo pedagógico e os discursos pedagógicos por ele gerados são, em síntese, um conjunto de princípios que regulam a maneira como as consciências serão construídas, ao mesmo tempo em que dialeticamente possuem em seu interior os germes promotores da mudança.

2.3.3. Recontextualização e transposição didática

A recontextualização, dentro do modelo teórico de Bernstein, é o processo pelo qual os discursos especializados das disciplinas são produzidos e reproduzidos pelo dispositivo pedagógico. Dentro dessa perspectiva, o saber pedagógico é resultado de um processo de relocação e de refocalização dos discursos disciplinares especializados, os quais são inseridos dentro de uma lógica discursiva normativa, chamada pelo autor de *discurso regulativo*.

Ao relocar e refocalizar o discurso especializado original, designado por *discurso instrucional*, a recontextualização o transforma, configurando-o como “outra coisa”. Ao retirar o conhecimento disciplinar de seu contexto e recolocá-lo em um outro com natureza e intencionalidades distintas das de sua produção, o processo de recontextualização não realiza a simples redução da complexidade do conhecimento, adaptando-o ao nível de compreensão dos estudantes, mas sim promove sua reinvenção, em consonância com os princípios dominantes que fundam o sistema educativo de uma dada sociedade.

Evidencia-se assim que o conhecimento científico não é a única fonte para a produção do conhecimento escolar. No que pesem suas evidentes diferenças, ao menos nesse ponto o processo de recontextualização guarda uma clara convergência com a perspectiva teórica da transposição didática. O conceito de transposição didática, da maneira como foi desenvolvido por Chevallard (1991), é uma referência importante para os estudos que se propõem a investigar a natureza e dinâmica do conhecimento ensinado na escola (MARANDINO, 2004; LEITE, 2007), e é por essa razão que são expostas aqui as semelhanças e diferenças entre esta perspectiva e a proposta de Bernstein, vista como mais adequada aos objetivos propostos pela presente tese.

A ideia da transposição didática consiste no trabalho de transformação que o saber acadêmico sofre ao ser reelaborado para se tornar um objeto de ensino escolar. Neste processo, o conhecimento acadêmico passa por sucessivas

reconstruções, referenciadas por demandas específicas sugeridas pelas várias dimensões que interferem na prática docente, desde o âmbito das estruturas formais de organização dos sistemas de ensino até o nível das experiências culturais que avivam o espaço da escola.

A compreensão do processo de transposição didática passa pela distinção entre as três formas elementares de saberes que o constituem: o *saber sábio* (ou científico), o *saber a ser ensinado* e o *saber ensinado*. (CHEVALLARD, 1991). Nas sociedades em que a ciência assume o papel da produção do conhecimento, as academias tornam-se o *locus* onde se opera o *saber científico*. Os mecanismos de produção desta forma de conhecimento apoiam-se no rigor dos métodos e na epistemologia específica de cada campo disciplinar, o que oferece um conjunto de saberes considerados válidos dentro do contexto amplo da sociedade institucionalizada.

O *saber a ser ensinado* é uma forma de conhecimento onde o *saber científico* se reelabora a partir das demandas próprias desta sociedade, visando a constituição de programas de ensino executáveis na escola. De acordo com Boligian (2003), os documentos que balizam os currículos, as estruturas ideológicas do Estado, e os próprios livros didáticos oferecem uma série de indicações acerca de “o que”, “por que” e “como” o conhecimento socialmente elaborado e considerado válido deverá ser ensinado. Segundo Chevallard (1991, p. 44), este saber possui uma íntima relação com o que chamou de *noosfera*, ou seja, um conjunto de relações sociais e institucionais que interagem e influenciam o entorno da atividade do ensino na escola.

Por fim, o *saber ensinado* na escola é aquele que se reelabora a partir da intersecção dos mundos daqueles que povoam a escola com o conjunto de saberes elaborados e reconstruídos em seu entorno. Dessa forma, o contexto primário de socialização e as representações compartilhadas no cotidiano da escola tornam-se as propulsoras da ressignificação dos saberes, com o objetivo de oferecer ao estudante um sentido válido para o conhecimento que lhe é sugerido.

Tomando por base a descrição fundamental desses dois referenciais, parecem evidentes os pontos de convergência entre eles. Contudo, por mais que estejam se referindo a temáticas muito próximas,

Bernstein e Chevallard abordam a questão da constituição do conhecimento escolar a partir de perspectivas diferenciadas – o primeiro mais diretamente sociológico, e o segundo, mais próximo de um olhar da epistemologia (LEITE, 2007, p. 75).

Ao admitir essas distinções pode-se afirmar que enquanto o conceito de transposição foca suas análises sobre a característica dos textos pedagógicos em suas mais diferentes manifestações, a perspectiva da recontextualização permite um outro olhar, mais voltado para aquilo que fundamenta o texto, ou seja, os códigos e seus contextos. Em outras palavras, a transposição didática está mais preocupada com aquilo que é visível no processo da comunicação pedagógica, enquanto a recontextualização permite uma exploração mais profunda pelas estruturas subterrâneas invisíveis da comunicação.

Ainda de acordo com Leite (2007), com a qual concorda-se aqui, a escolha por um ou outro referencial deve ocorrer com base na pertinência de cada proposição teórica em relação ao recorte da pesquisa em desenvolvimento. Enquanto Chevallard fornece pressupostos consistentes para a compreensão da relação epistemológica do saber escolar com outras formas de conhecimento envolvidas na constituição do discurso pedagógico, Bernstein foca suas produções na interação deste conhecimento com as relações de classe e a consequente desigualdade que geram na distribuição dos princípios de poder e controle entre os diversos grupos sociais. A posição da autora, como se percebe, ao mesmo tempo que faz uma importante ponderação, também tece, de forma implícita, uma crítica necessária àqueles grupos de intelectuais que não compreendem devidamente a contextualidade das teorias, e tendem a declarar, de maneira parcial e sem aprofundamento, a supressão de teorias consideradas ultrapassadas por outras que consideram mais sofisticadas.

A distinção entre recontextualização e transposição, em parte, se deve às posições epistemológicas e ao contexto de produção desses dois autores. Por mais que tenham desenvolvido suas teses dentro de institutos universitários voltados para a formação de professores, elas carregam as cargas de experiências de seus contextos nacionais/locais de produção, como também da corrente de pensadores da qual eram tributários. “Bernstein trabalha, basicamente, dentro do campo da sociologia da educação britânica, enquanto

Chevallard explicita sua filiação ao campo da didática francesa” (LEITE, 2007, p. 70).

Dito isso, vale destacar aqui que a escolha efetuada nesta tese pelo referencial proposto por Basil Bernstein ocorre por conta da delimitação de seu problema, e pelas posições políticas e ideológicas que são tomadas como essenciais para o cumprimento de seus objetivos. Ao tratar a questão do papel que o currículo escolar pode assumir na amplificação das desigualdades educacionais, toma-se como central a perspectiva da recontextualização de Bernstein, justamente por este estar preocupado, acima de tudo, com a natureza das regras que produzem e reproduzem o discurso pedagógico, visto aqui como um mecanismo que promove, dentro do sistema oficial/formal de educação, o controle simbólico sobre os diferentes grupos sociais.

2.4. Pedagogias visível e invisível

Ao lançar um olhar mais detalhado sobre a prática pedagógica e suas diferentes formas de realização, Bernstein (1984; 1996) elabora seus conceitos de pedagogias visíveis (PVs) e invisíveis (PIs). Para o autor

Uma prática pedagógica pode ser compreendida como um condutor, um condutor cultural: um dispositivo singularmente humano tanto para a reprodução quanto para a produção de cultura. [...] Farei uma distinção entre, de um lado, aquilo que é conduzido, transportado, isto é, os conteúdos, e de outro, a forma como os conteúdos são conduzidos, transportados. Ou seja, entre o “quê” e o “como” de qualquer transmissão. Quando falo em lógica interna de uma prática pedagógica, estou me referindo a um conjunto de regras que precedem o conteúdo a ser conduzido (BERNSTEIN, 1996, p. 94).

Dessa maneira, ao tratar da prática pedagógica, o autor está focando a maneira como o conteúdo da comunicação é transmitido, adquirido e controlado, ou seja, está tratando aqui daquilo que se refere como “pedagogia”.

A partir disso, Bernstein (1996) destaca três conjuntos de regras essenciais que normatizam a prática pedagógica: regras hierárquicas, regras de sequenciamento e regras criteriosais, as quais podem ser mais ou menos implícitas e/ou explícitas.

As *regras hierárquicas* determinam quem é o transmissor e quem é o adquirente, admitindo diferentes níveis de classificação e enquadramento entre os papéis desempenhados por esses diferentes agentes. Quando o transmissor

desempenha um forte controle do processo de comunicação no interior da aula, tais regras podem ser consideradas explícitas. Ao contrário, ou seja, quando os adquirentes possuem mais autonomia na definição da dinâmica da comunicação, as regras hierárquicas tendem a ser mais implícitas.

As *regras de sequenciamento*, por sua vez, são um conjunto de mecanismos que estabelecem aquilo que deve vir antes e aquilo que deve vir depois ao longo do processo educativo. Ligadas a essas estão as *regras de compassamento*. Se as primeiras dizem respeito à sequência da aprendizagem, essas últimas referem-se ao seu ritmo, ou seja, à velocidade da aquisição que é pressuposta por práticas pedagógicas específicas. Quanto mais o adquirente conhece os estágios de sua progressão, mais explícitas serão essas regras.

Por conseguinte, as *regras criteriosais* dizem respeito aos conhecimentos e práticas que se espera que o adquirente aprenda ao longo das diferentes etapas do processo educativo, assumindo-as e aplicando-as aos seus modelos de pensamento. Quando os critérios da avaliação da prática pedagógica estão baseados “no que está faltando” no texto do adquirente, as regras criteriosais aplicadas nesse caso são de natureza explícita. Nos casos em que a legitimidade dos textos dos adquirentes fundamenta-se em sua própria espontaneidade, diz-se que tais regras assumem uma postura mais implícita.

Considerando essa descrição das regras, de maneira sintética pode-se afirmar que

A diferença básica entre as pedagogias visíveis e as invisíveis está na maneira pela qual os critérios são transmitidos e no grau de especificidade dos mesmos. Quanto mais implícita a maneira de transmissão e mais difusos os critérios, mais invisível a pedagogia; quanto mais específicos os critérios e mais explícita a maneira de sua transmissão, mais visível a pedagogia (BERNSTEIN, 1984, p. 26).

Tomando por base os dois resultados possíveis do dispositivo pedagógico, pode-se afirmar que as PVs tendem a produzir *desempenhos especializados*, enquanto as PIs tendem a resultar em *competências partilhadas*. Enquanto a primeira foca na satisfação de critérios previamente estabelecidos e resulta na produção de diferentes desempenhos entre as crianças, as PIs buscam a satisfação das iniciativas dos sujeitos, transportando um currículo que tende a ser um reflexo mais direto do contexto de socialização primário do adquirente

(BERNSTEIN, 1996). Por essa razão pode-se afirmar aqui de maneira transversal, que as PIs, ao focalizarem práticas e currículos mais abertos e flexíveis tendem a concentrar seus critérios de avaliação em aspectos de ordem pessoal e emocional, o que indica uma exploração mais evidente dos caracteres educacionais de ordem mais individualizada.

As PVs e PIs carregam em si diferentes noções de tempo e espaço (*idem*, 1984). Caracterizada por tempos mais rígidos e pela menor necessidade por amplos espaços, as PVs tendem a estarem condicionados a um custo menor de operação. Já as PIs estão condicionadas a uma base material mais ampla, considerando “as extensas folhas de papel, as exigências de sua tecnologia, blocos, equipamentos a fim de exercer algo criativo” (*idem*, p. 32). Tempos de escolarização mais flexíveis e a necessidade mais direta de disposições espaciais amplas e diversas, dessa forma, tornam o custo financeiro da PI mais alto.

Pode-se afirmar a partir disso que as PV são aquelas que compartilham classificações e enquadramentos fortes, ou seja, onde as categorias, disciplinas e papéis dos sujeitos estão muito bem delimitados e explicitamente informados aos adquirentes, os quais possuem uma menor participação nos mecanismos de controle da comunicação. Por sua vez, as PIs se assentam em classificações e enquadramentos fracos, pois as categorias envolvidas na comunicação escolar possuem fronteiras menos rígidas, como também, o processo de controle da comunicação é exercido de maneira menos hierarquizada (BERNSTEIN, 1984; 1996).

De acordo com o autor, quando se trata do sistema oficial de educação, raramente se encontra a pedagogia invisível em sua forma pura, sendo mais usual esta estar embutida numa pedagogia visível, a qual se mostra predominante na relação, justamente por oferecer ao Estado um custo menor de operação. O sucesso de uma PV, por fundamentar-se em tempos rígidos, espaços limitados de realização e em menores custos de operação, tem no espaço do convívio familiar um importante ponto de apoio. De acordo com o autor

Os currículos não podem ser adquiridos totalmente pelo tempo passado na escola. Isso porque o compassamento da aquisição é tal que o tempo na escola deve ser suplementado pelo tempo pedagógico oficial no lar, e o lar deve fornecer um contexto pedagógico e um controle do aluno para permanecer naquele contexto. De haver uma disciplina pedagógica oficial no lar (BERNSTEIN, 1996, p. 112).

Segue afirmando que “atualmente a pedagogia visível da escola é de transmissão barata porque ela é subsidiada pela família de classe média e paga pela insatisfação e fracasso das crianças dos grupos e classes em situação de desvantagem” (*idem*, p. 115).

Dessa maneira, reafirmando-se o que anteriormente foi apontado, lares de famílias situadas em posições privilegiadas dentro das relações de classe, onde predomina na comunicação da família códigos elaborados com valores de classificação e enquadramento que tendem para o forte (+C+E), o segundo espaço de aquisição do código pedagógico elaborado terá uma efetividade mais notável. Em contraposição a isso, famílias em situação de desvantagem quanto a esse aspecto terão mais dificuldades em possibilitar às suas crianças esse segundo e necessário espaço de aprendizagem.

Por fim, Bernstein (1996) apresenta uma importante distinção entre duas formas elementares de pedagogia visível. A primeira delas, chamada por ele de *PV autônoma*, fundamenta-se no conhecimento disciplinar especializado, enquanto a outra é designada por *PV dependente*, e é orientada pelo mercado e por suas exigências conjunturais. Tanto uma como a outra carregam em si pressupostos de classe, e de alguma maneira se configuram como produtoras de desigualdades educacionais e sociais. Contudo, conforme expõe o autor, “a base ideológica da pedagogia visível orientada pelo mercado é mais complexa e, se me permitem, talvez mais sinistra” (*idem*, p. 127).

O âmbito perverso das PVs orientada para o mercado reside em seu vocacionalismo, o qual pode ser entendido como um direcionamento curricular realizado com a justificativa de tornar a escola mais atraente para o jovem da classe operária, que em muitas situações vê-se excluído da escola. Contudo, nesse processo pode ocorrer também um fechamento das opções desse sujeito, que estará condicionado mais diretamente ao seu contexto primário de socialização. Em outras palavras, pode-se afirmar que

[...] ao oferecer às pessoas da classe operária baixa uma legitimação para seus próprios interesses pedagógicos num currículo baseado no trabalho manual [...], parece incluí-las como sujeitos pedagógicos importantes, mas, ao mesmo tempo, põe uma barreira a suas próprias possibilidades pessoais e ocupacionais (BERNSTEIN, 1996, p. 129).

As distinções entre o “quê” e o “como” da atividade educativa, assim como entre as PVs autônomas e dependentes, parecem estar na base da diferenciação elaborada por Young (2007; 2011) sobre os limites entre *pedagogia* e *currículo*.

O “quê” da atividade educativa pode muito bem estar relacionado com o currículo de Young, da mesma forma que o “como” de Bernstein pode ser visto como o próprio do conceito de pedagogia. Ao demonstrar uma aproximação com o referencial de Bernstein, Young (2007; 2011) propõe uma classificação forte entre esses dois elementos, que seria útil, especialmente, aos formuladores de currículo, com a finalidade de preservar a profundidade do currículo trabalhado na escola, como também, resguardar o processo de atenção à diversidade dentro da prática pedagógica. Dessa maneira, o reconhecimento e valorização das diferentes identidades sociais na escola seriam garantidos por uma pedagogia atenta a elas, enquanto a igualdade de acesso ao conhecimento estaria protegida por meio de um currículo fundamentado no conhecimento disciplinar especializado, o qual deveria ser oferecido a todos, sem distinção de origem social ou identidade cultural.

2.5. A Geografia escolar como discurso vertical de estrutura híbrida: em busca de identidade

Em uma de suas últimas produções, Bernstein (1999) buscou elaborar um debate acerca das diferentes formas de discursos sujeitos à transformação pedagógica, especialmente sobre os princípios internos de sua construção e também sobre as bases sociais que os sustentam.

Inicialmente parte do pressuposto da existência de duas formas básicas de discurso, as quais, tradicionalmente, outros autores também já exploraram, cada um à sua maneira e com base em suas respectivas tradições epistemológicas. De acordo com o autor, por exemplo, Bourdieu chamou essas formas de conhecimento de “criação simbólica e práticas de mestre⁴” (*idem*, p. 158, tradução nossa), enquanto Jurgen Habermas as relacionou com dois universos distintos, os quais são descritos como “mundo da vida do indivíduo e

⁴ Tradução livre do original: “creating symbolic” e “practice of mastery”.

fonte para a racionalidade instrumental⁵ (*idem, ibidem*), respectivamente. Mesmo não citado diretamente pelo autor, fica clara aqui a influência de Vygotsky (2008), especialmente a de sua distinção entre *conceitos espontâneos* e *conceitos científicos*. Isso pode ser percebido, e até mesmo compreendido com maior profundidade, ao se destacar a afirmação que “no campo educacional, uma forma é muitas vezes referida como conhecimento escolar e a outra como conhecimento cotidiano de senso comum, ou como conhecimentos ‘oficial’ e ‘local’”⁶ (BERNSTEIN, 1999, p. 158, tradução nossa).

A fim de melhor compreender as similaridades e contradições entre essas duas formas de conhecimento, Bernstein (1999) propõe então, os conceitos de *discurso vertical* (DV) e *discurso horizontal* (DH).

O DH, segundo o autor, está diretamente ligado ao senso comum, e por isso caracteriza-se por uma transmissão oral e por uma inscrição local. Isso significa dizer que os significados do DH são diretamente dependentes dos contextos de sua realização. Por sua vez, o DV diz respeito ao conhecimento disciplinar especializado, estruturado com base em padrões de coerência explícitos, sendo hierarquicamente organizado. Os significados do DV independem do contexto de sua evocação, ou seja, dizem respeito a generalizações efetuadas a partir de critérios conhecidos e de formas de realização sistemáticas e universais (BERNSTEIN, 1999; MORAIS e NEVES, 2007).

Cada uma dessas modalidades de discurso é adquirida mediante uma pedagogia específica, sendo a pedagogia do DH considerada segmentada, e a pedagogia do DV chamada de oficial/institucionalizada. Uma pedagogia segmentada leva a aprendizados de competências partilhadas, sendo que o aprendizado de uma unidade de conhecimento, que pode ser visto aqui como um segmento da realidade, não possui relação com outro aprendizado. Isso quer dizer que uma pedagogia segmentada é caracterizada pela ausência de uma sequência lógica de aquisição previamente planejada, e também por conhecimentos que não possuem relação epistemológica direta entre eles. O conhecimento popular, fundamentado na transmissão oral, seja aquele

⁵ Tradução livre do original: “life world of individual” e “source of instrumental rationality”.

⁶ Tradução livre do original: “In the educational field, one form is sometimes referred to as school(ed) knowledge and the other as everyday common-sense knowledge, or ‘official’ and ‘local’ knowledge”.

encontrado em comunidades tradicionais ou em contextos contemporâneos informais de socialização, é um exemplo de discurso horizontal adquirido por pedagogias segmentadas.

As pedagogias oficiais e/ou institucionalizadas são compostas por procedimentos hierarquicamente ordenados ao longo do tempo por meio de etapas projetadas que cumprem funções específicas na atividade de apreensão, vista aqui, agora, como um processo. Pedagogias institucionalizadas, dessa forma, induzem aprendizados de DV pelo fato desses conhecimentos estarem ligados e/ou separados entre si mediante relações hierarquizadas ou por tradições epistemológicas distintas (BERNSTEIN, 1999; MORAIS e NEVES, 2007).

A partir disso, pode-se afirmar que a especificidade contextual e a respectiva legitimidade dos textos em cada contexto são realizadas de maneira diferente em cada um dos discursos. No DH é a própria segmentação que legitima o conhecimento, enquanto o DV tem a recontextualização como o processo que cria, legitima e dá especificidade aos conhecimentos em diferentes contextos evocadores.

Bernstein (1999), além de efetuar essa distinção entre DVs e DHs, assinala que os discursos verticais podem ser de duas diferentes modalidades: Os DV de estruturas hierárquicas e os DVs de estruturas horizontais.

Os *DVs de estruturas hierárquicas* estão relacionados com os conhecimentos das ciências naturais. Nesse caso, uma teoria se liga à outra mediante uma relação hierárquica de validade, onde uma nova teoria busca se constituir como uma superação da anterior. Essas estruturas são caracterizadas, então, por um processo de desenvolvimento do conhecimento fundamentado na oposição de teorias. Novas descobertas e tecnologias permitem a ampliação dos repertórios dos produtores desse discurso, o que abre novas possibilidades de compreensão mais ampla do objeto de estudo em questão.

Já o processo de desenvolvimento do conhecimento em *DVs de estruturas horizontais* é caracterizado não pela oposição de teorias, mas sim pela oposição de linguagens. Sendo assim, uma nova linguagem sempre inaugura um novo campo do conhecimento, com uma tradição específica e com seus próprios seguidores e adeptos, havendo assim, uma menor conexão entre os diferentes campos do conhecimento. Sobre as diferentes linguagens que promovem o

desenvolvimento do conhecimento em DVs de estruturas horizontais, o autor exemplifica:

(...) no caso da literatura inglesa, as linguagens seriam as diferentes linguagens especializadas de criticismo; em filosofia, as diversas linguagens de modos de investigação; e em sociologia, em que iremos focar, as linguagens se referem, por exemplo, ao funcionalismo, o pós-estruturalismo, pós-modernismo, o marxismo, etc.⁷ (BERNSTEIN, 1999, p. 162, tradução nossa).

Os DVs de estruturas horizontais subdividem-se em dois grupos. O primeiro deles é caracterizado por gramáticas fortes, sendo que o segundo possui gramáticas fracas. Dentro da perspectiva do autor (BERNSTEIN, 1999; MORAIS e NEVES, 2007), essas gramáticas dizem respeito à sua linguagem interna de descrição, ou seja, aos procedimentos teóricos e metodológicos centrais dos diferentes campos que são acionados no processo de investigação. São considerados *DVs de estruturas horizontais e gramáticas fortes* campos como a economia, matemática, linguística e segmentos da psicologia, justamente por possuírem sintaxes conceituais explícitas, ou sejam, a estrutura dos conceitos estruturantes desses campos geram descrições empíricas mais precisas e objetivas. Os *DVs de estruturas horizontais e gramáticas fracas*, por sua vez, possuem sintaxe conceitual menos explícita, e geram descrições empíricas mais imprecisas e subjetivas. Pode-se afirmar que a sociologia, a antropologia e os estudos culturais fazem parte desse grupo de discursos. Dessa forma, para Bernstein (1999), a disposição taxonômica dos diferentes discursos e campos do conhecimento configura-se da seguinte maneira:

⁷ Tradução livre do original: "Thus, in the case of english literature, the languages would be the specialised languages of criticism; in philosophy, the various languages of the mode of inquiry; and in sociology, on which we shall focus, the languages refer, for example, to functionalism, post-structuralism, post-modernism, marxism, etc."



Figura 3. Classificação das diferentes modalidades de discurso.
Fonte: Bernstein, 1999 (adaptado pelo autor).

Dentro de seu modelo explicativo, a presente classificação tem por finalidade destacar as implicações das diferentes modalidades de discurso no processo de definição do “quê” e do “como” da atividade pedagógica, ou seja, na conformação dos currículos e das pedagogias relativas a cada campo de conhecimento. Além de estabelecer essa diferenciação entre as pedagogias relativas aos DHs e DVs, dentro dos DVs as estruturas horizontais de conhecimento exigem formas de abordagem para o ensino que são diferentes das requeridas por estruturas hierárquicas. Com isso, Bernstein (1999) chama a atenção para as especificidades dos problemas de cada campo do conhecimento, o que conduz a uma necessidade de se buscar as identidades específicas dos discursos sujeitos a transformação pedagógica.

A partir dessa estrutura de classificação, defende-se a proposição de que a Geografia, a qual é tomada aqui como referência para a análise empreendida nesta tese, constitui um *discurso vertical de estruturas híbridas*. Isso significa dizer que essa disciplina situa-se na interface entre os saberes produzidos no campo das ciências naturais e no das ciências humanas.

Desde sua fundação enquanto ciência, a Geografia apresenta uma certa tendência em se caracterizar como um ciência de síntese (LA BLACHE, 1946). Com a crescente especialização de suas diferentes áreas de estudo, a síntese descritiva começa a dar lugar a um sem número de subcampos, que passam a construir suas próprias tradições, tanto dentro das ciências naturais, como é o

caso de áreas de estudo como a geomorfologia, geologia, biogeografia e climatologia, como também dentro do campo das ciências humanas, como a Geografia cultural, geopolítica, Geografia urbana, Geografia econômica, entre outras (CLAVAL, 2006; MORAES, 2002; MENDONÇA e KOZEL, 2004). Por essa razão é que se admite aqui que a pedagogia e o currículo da Geografia precisam levar em consideração a coexistência de estruturas hierárquicas (ciências naturais), como também de estruturas horizontais (ciências humanas) na composição da identidade específica de seu discurso vertical. Ensinar Geografia, então, envolve tanto processos de oposição de teorias como também de oposição de linguagens.

As implicações que a natureza da ciência geográfica impõe à sua pedagogia, dessa maneira, podem ser compreendidas a partir de alguns pontos essenciais. Em primeiro lugar isso exige que os saberes docentes estejam ancorados em tradições epistemológicas que, em muitos casos, não apresentam uma forte comunicação entre si, a não ser aquela possibilitada pela mediação do próprio saber geográfico. Apenas como exemplo, destaca-se aqui o trabalho com unidades que discutem zonas de riscos socioambientais. Nesse contexto o professor lança mão em suas aulas, mesmo adotando um referencial espacial para a análise, de temáticas que são tratadas por diversas ciências afins que possuem origens e metodologias de investigação específicas, como a sociologia urbana, antropologia, geomorfologia, climatologia, economia, dentre outras. Além disso, a questão ideológica se coloca como uma dimensão importante na definição das verdades e dos pontos de vista que são construídos ao longo da aula. Enquanto estruturas verticais tendem a promover o embate entre o valor explicativo que cada teoria possui, os discursos vinculados a estruturas horizontais tendem a tratar as diferentes explicações sobre os fenômenos como *discursos possíveis*, que tem um valor de verdade dependente da afiliação e do movimento intelectual ao qual são tributários. Essa distinção, de maneira correlata, indica a necessidade de se construir práticas pedagógicas complexas, que privilegiem diferentes formas de pensar, e que se apoiem em diferentes linguagens de comunicação e de busca pelas informações.

Além disso, de acordo com o que já apontava Kaercher (2007; 2014) e Gonçalves (2011), a Geografia ensinada na escola assume, por vezes, um risco

muito grande de se tornar uma disciplina desprovida de problemas, baseada apenas em informações e “atualidades”. Parece que isso se fortalece quando, ao invés de buscar seus fundamentos em conhecimento conceitual, procura dar conta daquilo que pode ser chamado de “um pouco de tudo”. O risco de se admitir que tudo cabe dentro da Geografia pode encobrir um processo perverso de esvaziamento de seu caráter de saber generalizável, abstrato e conceitual, aproximando-a de uma forma discursiva horizontal (DH).

Contudo, a renovação dos estudos geográficos que ocorreu a partir dos anos 1970 – especialmente na academia – parece demonstrar que a pluralidade epistemológica da ciência pode muito bem se efetivar sem perder a essência de conhecimento especializado que é. De acordo com Claval (2006), essa renovação da Geografia possibilitou a redescoberta dos problemas ambientais, uma renovação da Geografia crítico-radical e dos estudos regionais, e a emergência de uma Geografia cultural de caráter mais subjetivista. Além disso, emerge também a ideia de uma ciência capaz de reestabelecer conexões profundas entre o mundo físico e natural (MENDONÇA, 2001), reinventando-se assim, a partir de referenciais críticos, a ciência de síntese que La Blache (1946) preconizava.

Mesmo considerando a relativa independência entre essa Geografia acadêmica e aquela que é ensinada na escola, ao considerar os referenciais políticos e epistemológicos contidos em Bernstein e a necessidade de se pensar uma escola de conhecimento para todos, parece evidente que os saberes disciplinares especializados devem ocupar um lugar importante dentro da conformação curricular. Sendo assim, esse caráter epistemológico plural da ciência torna seu processo de ensino ainda mais complexo e multifacetado.

Conforme apresentado por Kaercher (2004; 2007; 2014), assim como por Gonçalves (2011) e Tonini (2003), distanciamentos da Geografia ensinada na escola com relação a suas bases epistemológicas geram obstáculos para o aprendizado conceitual dessa disciplina. Conforme se destacou na introdução da tese, a excessiva postura mnemônica, os slogans e frases prontas, o tratamento estereotipado dos conceitos, a falta de clareza e profundidade epistemológica, dentre outros aspectos apontados pelos autores em suas análises sobre a Geografia ensinada na escola brasileira, são algumas das expressões tanto da ênfase regulativa que fundamenta o conhecimento da disciplina, como também do enfraquecimento da classificação (fronteira) entre discursos horizontais e

discursos verticais no âmbito da escola. Aliás, esta última questão constitui-se numa das preocupações centrais de Bernstein (1999) em seu empreendimento de classificação dos discursos sujeitos a transformação pedagógica.

Com a finalidade de tornar o discurso vertical mais acessível a determinados grupos de alunos, geralmente os considerados “menos capazes”⁸ (BERNSTEIN, 1999, p. 169) ou que apresentem algum tipo de insucesso na escola, diferentes sistemas educativos promovem um processo de flexibilização curricular, caracterizado pelo enfraquecimento das fronteiras entre os discursos verticais e horizontais. Como uma reação à democratização da educação, especialmente em países onde parte da população sofre com a não universalização do acesso ou com sistemas de educação caracterizados por um alto grau de heterogeneidade entre seus estudantes, busca-se com isso tornar a escola mais acessível, e integrada aos interesses das comunidades. Contudo, de acordo com o autor,

A mudança [entre os paradigmas] da equidade advinda da igualdade (de oportunidades) para o reconhecimento da diversidade (de voz), pode muito bem ser responsável pela colonização do discurso vertical, ou pela apropriação do discurso horizontal pelo discurso vertical. Isto, por sua vez, levanta uma questão interessante sobre as implicações que o processo de reconhecimento e institucionalização da diversidade possui sobre a questão da equidade. Pode haver algo há mais em jogo aqui, do que é revelado como um ataque contra o chamado elitismo, autoritarismo e alienações do discurso vertical⁹ (BERNSTEIN, 1999, p. 169, tradução nossa).

A escola, dessa maneira, deixa de oferecer um conhecimento qualitativamente diferente daquele que é compartilhado pelos estudantes, funcionando apenas como um recurso para melhorar os seus respectivos segmentos de discurso horizontal, confinando os sujeitos ao seu próprio mundo, e limitando seu acesso a universos de conhecimentos situados mais além dos saberes de sua própria comunidade.

⁸ Tradução livre do original: “less able”.

⁹ Tradução livre do original: “The shift in equity from equality (‘of opportunity’) to recognition of diversity [14] (of voice) may well be responsible for the colonisation of vertical discourse or the appropriation by vertical discourse of horizontal discourse. This, in turn, raises an interesting question of the implications for equality by the recognition and institutionalisation of diversity. There may be more at stake here than is revealed by attacks on the so called elitism, authoritarianism, alienations of vertical discourse”.

A partir disso, fica clara a postura de Bernstein acerca do papel do conhecimento cotidiano de caráter comum no processo educativo. Para o autor, por mais que seja importante a escola reconhecer e valorizar os conhecimentos originados no contexto primário de socialização do indivíduo – família e comunidade – é imprescindível que a escola tenha consciência de seus limites e de sua contextualidade. Ao conferir importância notável à dimensão promotora de igualdade que a escola possui, aponta que a falta de clareza acerca das diferentes maneiras de inclusão do conhecimento cotidiano no currículo escolar pode implicar em seu esvaziamento conceitual, especialmente para grupos sociais menos privilegiados.

Em acordo com tais proposições e declaradamente fundamentado em Bernstein, Young (2011) afirma que

As escolas são lugares onde o mundo é tratado como um “objeto de pensamento” e não como um “lugar de experiência”. Disciplinas como história, geografia e física são as ferramentas que os professores têm para ajudar os alunos a passarem da experiência ao que o psicólogo russo, Vygotsky, se referiu como “formas mais elevadas de pensamento”. As disciplinas reúnem “objetos de pensamento” como conjuntos de “conceitos” sistematicamente relacionados. Às vezes, esses conceitos têm referentes fora da escola, no ambiente da vida do aluno, numa cidade como Londres, por exemplo. Entretanto, os relacionamentos dos alunos com Londres como um “conceito” devem ser diferentes de seu relacionamento com a sua “experiência” de Londres como o lugar onde vivem. (*idem*, p. 615).

Ao fazer a distinção entre conceito e experiência Young está buscando reafirmar o compromisso da escola em sua tarefa de promover a ultrapassagem do conhecimento local dos estudantes, mediante o oferecimento de um conjunto de saberes que sejam capazes de lhes possibilitar outras formas de ver o mundo e de conhecer sua natureza e contradições. Isso não significa fazer apologia à marginalização da experiência, em si, ou dos discursos especializados que a consideram como fonte de produção do conhecimento, pois a própria experiência pode ser tratada como conceito, especialmente dentro de *DVs de estruturas horizontais e gramáticas fracas* (em campos como a antropologia cultural, a psicologia, ou até mesmo dentro da Geografia Cultural). O que se está propondo aqui é que a delimitação clara entre experiência e conceito é uma condição para o cumprimento da função social básica da escola, e também para o uso contextualizado e devido de cada uma dessas formas de conhecimento. Dessa

maneira, de acordo com as bases teóricas que aqui foram expostas, criam-se as necessárias condições para o reconhecimento das identidades diversas que conformam a socialidade contemporânea e avivam o espaço da escola; como também, para o combate das desigualdades de acesso efetivo ao *conhecimento poderoso* e para a promoção de uma escola justa para todos.

2.6. Desigualdades educacionais e justiça escolar

Conforme já se destacou anteriormente, Libâneo (2012) defende a tese de que a educação pública brasileira parece se caracterizar por uma certa dualidade, que além de ser uma possível fonte de segregação social, produz obstáculos profundos para o acesso ao universo amplo do conhecimento institucionalizado, especialmente entre os pobres. De acordo com o autor, enquanto determinados grupos sociais frequentam uma escola de conhecimento, para outros sujeitos, geralmente os que já possuem desvantagens sociais, somente lhes é garantido o acolhimento. Ressalta-se aqui a convicção de que parece evidente que Libâneo não está interessado em desprezar o papel que o acolhimento social desempenha no sucesso escolar dos indivíduos. Sua crítica, sobretudo, reside na consideração de que é função precípua da escola promover o acesso efetivo a determinadas formas de saberes, os quais nenhuma outra instituição social seria capaz de oferecer, sendo o acolhimento um meio necessário, mas não um fim, em si, da escola.

Entretanto, como um contraponto necessário, deve-se reconhecer que os avanços que ocorreram nas últimas décadas no Brasil, especialmente com relação à democratização do acesso à educação, são facilmente perceptíveis. Se a escolaridade média da população brasileira em 1996 era de 6,6 anos, em 2013 esse número salta para 9,5 anos. (ABEB, 2015). Além disso, conforme aponta Oliveira (2013), os índices gerais das avaliações em larga escala também vêm apresentando significativos avanços. Contudo, de acordo com esse mesmo estudo,

a melhoria das pontuações médias está fortemente correlacionada com o aumento da desigualdade. Este resultado é muito importante no contexto brasileiro, posto que a ênfase que temos dado nas políticas educacionais nos últimos anos é procurar induzir o aumento nas pontuações médias nas provas em larga escala. O problema é que essa indução, desacompanhada de uma firme preocupação com a redução da

desigualdade, intra e entre escolas, aprofunda o acesso diferenciado ao conhecimento, gerando a exclusão via escola, tornando a igualdade de oportunidades cada vez mais distante (OLIVEIRA, 2013, p. 108).

Dessa maneira, um olhar mais aprofundado sobre as condições elementares da educação pública no Brasil, da forma como assim realiza o estudo acima citado, permite corroborar com a tese de que a superação das desigualdades educacionais é um dos principais obstáculos para a inclusão social no Brasil atual. Evidentemente, tal superação depende da realização de políticas públicas voltadas para a mitigação das desigualdades em seu sentido amplo, ou seja, tanto dentro da escola quanto fora dela.

Considerando a natureza da constituição histórica da socialidade brasileira, cabe destacar, nesse ponto, as contribuições de Coleman (1966) e Bourdieu e Passeron (2014), especialmente sobre a relação entre as desigualdades sociais e as escolares. A partir de um amplo estudo realizado com base na realidade estadunidense dos anos 1960, Coleman (1966; apud BONAMINO et. al., 2010) contribui imensamente para a desconstrução da ideia de que a escola, por si só, seria capaz de promover a construção de uma sociedade justa e igualitária, a despeito das condições estruturais que condicionam a vida dos sujeitos, que numa sociedade capitalista, evidentemente, é fortemente marcada pela segregação de grupos sociais situados à margem das relações que sustentam o sistema. Por sua vez, Bourdieu, especialmente em seus escritos elaborados em colaboração com Passeron (BOURDIEU E PASSERON, 2014), defende a ideia de que a estrutura social possui um papel central na determinação do sucesso ou do fracasso escolar de um indivíduo, sendo a escola uma instituição reprodutora das condições estruturais externas a ela.

Inegavelmente, essas contribuições ocupam uma posição central no amadurecimento do debate acerca do papel que a educação desempenha no mundo capitalista, e de maneira especial chamam a atenção para o equívoco de uma visão romântica da escola, vista muitas vezes como a instituição que, por si só, será capaz de refundar o mundo e superar todas as suas injustiças. Contudo, a crítica reprodutivista levada ao extremo, como já se discutiu anteriormente, pode implicar à escola uma postura de impotência e inércia, a qual é tratada com

ressalvas por intelectuais como Bernstein e Young, autores que desempenham um papel importante dentro do referencial teórico desta tese.

Young (2007; 2011) critica a visão pessimista com a qual a perspectiva reprodutivista reveste a escola contemporânea. Para o autor, ao focalizar sobre as questões que fazem da escola um mero mecanismo de reprodução social, os reprodutivistas deixam de propor soluções efetivas para a educação da classe trabalhadora, não reconhecendo as possibilidades reais que a escola pode assumir para a emancipação dos sujeitos que a frequentam. Por sua vez, Basil Bernstein (1996) ressalta que não era objetivo dos reprodutivistas falar sobre a estruturação dos discursos pedagógicos dentro da escola, e nem dos movimentos de transformação e resistência que os sujeitos impunham a eles. Bourdieu, ainda de acordo com Bernstein (1996), focou seus estudos sobre como ocorre o deslocamento de forças estruturais externas para dentro da escola, fato que determina sua forma de compreendê-la.

Entretanto, entende-se aqui a necessidade de estabelecimento das devidas conexões entre os pensamentos desses autores, a fim de reconhecer suas divergências e aproximações. Mesmo que percorram caminhos diferentes, fica evidente que as desigualdades educacionais são tratadas por eles como um desafio central na educação da classe trabalhadora, e representam uma distorção natural gerada a partir das relações de classe que se estabelecem no mundo capitalista. No entanto, ao focalizarem diferentes aspectos do problema, apontam caminhos específicos para pensá-lo. Ao enfatizarmos nesse trabalho a perspectiva sugerida por Bernstein e Young, fica claro o objetivo da tese de olhar com mais destaque, neste momento, as condições intraescolares que contribuem para o enfrentamento das desigualdades de acesso ao conhecimento, sem implicar, obviamente, na desconsideração da importância que possui esse conjunto amplo de determinações que tem origem fora da escola, o qual atua de maneira direta sobre os sucessos e fracassos escolares dos estudantes.

Dentro desse campo do enfrentamento das desigualdades, Crahay (2013) afirma que uma escola mais eficaz e mais justa precisa observar, em primeiro lugar, o cumprimento de 3 funções básicas: a de socialização, de educação e de especialização (ou distribuição das posições sociais). Dessa forma, em primeiro lugar, a escola deve possibilitar aos indivíduos sua inclusão no mundo social amplo mediante o oferecimento de saberes que permitam que os mesmos sintam-

se pertencentes ao mundo e a sociedade dos quais fazem parte. Além disso, sua função de educação é vista pelo autor como um processo de promoção da emancipação dos sujeitos, tornando-os capazes de agir de maneira proativa no contexto político e social de sua comunidade, como indivíduos autônomos. E por fim, a escola deve também permitir que seja garantido aos sujeitos seu posicionamento social, mediante a atribuição de utilidade prática aos diferentes níveis de qualificação por ela oferecidos.

Em tempo, para o cumprimento dessas funções, o autor sugere a adoção de um conceito específico de igualdade, chamado por ele de *igualdade de aquisição*, em oposição aos conceitos de igualdade de tratamento e de oportunidades, os quais se articulam com diferentes noções de justiça. Segue afirmando que:

A igualdade de tratamento corresponde ao ideal de justiça igualitária; a igualdade de oportunidades ao da justiça distributiva (meritocracia) e a igualdade de aquisição ao da justiça corretiva. Assim, a igualdade de tratamento é respeitada quando todos os alunos recebem a mesma qualidade e os mesmos conteúdos de ensino. A igualdade de oportunidades será satisfeita se as oportunidades educacionais mais ricas forem oferecidas aqueles que são realmente os mais merecedores, o que pressupõe uma identificação objetiva dos talentos e dos méritos. Por fim, os que sonham com a igualdade de aquisição consideram que é legítimo dar mais aos mais desfavorecidos no plano intelectual e cultural, a fim de criar uma nova situação na qual todos os indivíduos sejam dotados de competências consideradas fundamentais para se desenvolver na sociedade do século XXI (CRAHAY, 2013, p. 13).

Dessa forma, uma escola mais justa e mais eficaz, segundo Crahay (2013), está diretamente relacionada a uma igualdade de aquisição de conhecimento. O conhecimento para Crahay, conforme se abstrai de seu posicionamento, diz respeito a um saber promotor da emancipação do indivíduo, visto por ele como um movimento de estabelecimento de autonomia para o desenvolvimento. Aliás, tal concepção parece possuir uma relação muito próxima ao que Young (2007; 2011) chama de conhecimento poderoso, ou seja, uma abordagem de conhecimento que parte da consideração sobre aquilo que o conhecimento pode oferecer ao indivíduo enquanto força para sua atuação e transformação no/do mundo.

Aproximando-se do que defende Crahay (2013), François Dubet (2008) estabelece uma pauta de reflexões ainda mais ampla acerca daquilo que é

chamado por ele de *escola justa*. De acordo com o autor, com a democratização do acesso à educação e o surgimento do fenômeno da escola de massa, o conceito de justiça escolar se complexificou. Para ele, “o projeto de construir uma escola justa, ou em todo caso a menos injusta possível, leva a articular e a combinar vários princípios de justiça” (DUBET, 2008, p. 114). Ao argumentar dessa forma, Dubet chama a atenção para os limites que a chamada *igualdade meritocrática das oportunidades* – baseada apenas nos méritos e dons pessoais – possui enquanto fundamento para o estabelecimento da justiça escolar. Segundo sua posição, com a qual aqui concorda-se, tal princípio de justiça não gera igualdades de resultado, justamente por desconsiderar as diferenças estruturais e culturais que condicionam e/ou influenciam a vida dos diferentes grupos em uma sociedade. Ao princípio de justiça ligado à igualdade meritocrática das oportunidades, Dubet sugere o acréscimo e combinação de outras três formas de igualdade: A *igualdade distributiva das oportunidades*, a *igualdade social das oportunidades* e a *igualdade individual das oportunidades*.

O primeiro desses conceitos de igualdade busca supor a necessidade de se agir “sobre o contexto escolar, sobre as estruturas, sobre o território” (idem, p. 64), com a finalidade de se promover a discriminação positiva sobre as desigualdades. Nesse ponto, Dubet (2008) refere-se ao que chama de equidade, como um princípio pelo qual se admite a necessidade “de dar mais e, sobretudo, melhor, aos que têm menos” (p. 60). A segunda forma adicional de igualdade proposta pelo autor é a *igualdade social das oportunidades*. Por esse conceito o autor traz para o debate a questão do currículo mínimo comum, como um mecanismo capaz de definir um conjunto elementar de bens culturais que deveriam ser disponibilizados para todos, a fim de que promovam a efetiva inclusão social e contribuam para que os sujeitos desempenhem papéis ativos em suas respectivas comunidades. Esta noção de igualdade está preocupada, em essência, com a sorte dos que mais tem dificuldades, indicando a necessidade de oferecimento de padrões mínimos de conhecimento que possibilitem a esses sujeitos o acesso autônomo ao mundo. Por fim, a igualdade individual das oportunidades é compreendida por Dubet (2008) como a dimensão ética da educação. Para ele, a escola necessita tratar como distintos os papéis de aluno e de indivíduo realizados pelo sujeito que frequenta a escola. Essa forma de igualdade tem a ver com a função humanizadora da escola, a qual deve ajudar o

aluno a se tornar um indivíduo emancipado, capaz de agir por si mesmo e de maneira independente com relação à cultura comum que lhe é oferecida. Parte desse direito de se constituir como indivíduo autônomo provém da validade necessária que as certificações escolares devem possuir. De acordo com o autor,

a preocupação com a utilidade das formações não é uma concessão a um tempo utilitarista e liberal, ela participa plenamente da formação de uma escola justa que se esforça para garantir a *igualdade individual das oportunidades* (DUBET, 2008, p. 103).

Como se percebe, a escola justa pensada por Dubet reúne uma série bastante ampla de aspectos. A preocupação do autor parece se assentar sobre a clareza de que, por mais que exista uma infinidade de propostas e caminhos na definição dos projetos de educação em suas mais diferentes instâncias, o mundo fora da escola impõe a ela determinadas urgências. Argumenta ele que “a escola não é uma ilha deserta, mas isso não nos livra do dever de construir a melhor escola possível, apesar de o mundo ser o que é” (DUBET, 2008, p. 119). Em outras palavras, reconhecer (e não necessariamente aceitar) o mundo tal como ele é uma condição para que a escola assuma sua responsabilidade nesse mundo, e assim sendo, possa propor alternativas viáveis para o desenvolvimento e a emancipação dos sujeitos que a frequentam.

Além disso, Dubet (2008) faz uma crítica importante a determinados grupos de intelectuais que muitas vezes deixam de agir sob o “pretexto de complexidade e de riscos políticos” (p. 16) ou ainda “de que seria preciso primeiramente mudar tudo, a sociedade, os alunos, os professores, os pais... antes mesmo de imaginar agir deliberadamente no mundo escolar” (idem, *ibidem*). Conclui este pensamento afirmando que seu argumento “prefere princípios modestos atribuídos a políticas possíveis a princípios tão perfeitos e tão ‘teológicos’ que nossas práticas só podem trair; isso parece mais razoável do que não fazer nada” (DUBET, 2008, p. 16-17).

As similaridades entre o pensamento de Dubet (2008) e a perspectiva defendida por Crahay (2013) podem ser sintetizadas a partir de algumas constatações fundamentais. Ambos:

(...) desvelam a incoerência entre a noção de direito obrigatório e a meritocracia – não faria sentido uma educação básica organizada sob a

égide do princípio meritocrático num lócus em que os sujeitos não têm liberdade de escolha; são do campo do igualitarismo, ou seja, valorizam as consequências da distribuição do bem social “educação escolar”; consideram a aprendizagem dos alunos enquanto expressão da consequência dessa distribuição; apontam para a relevância de se estabelecer, claramente, qual é a aprendizagem que todos devem adquirir nessa etapa da escolaridade; estão situados no bojo de teorias que reconhecem a correlação entre desigualdade escolar e desigualdade social, mas admitem impactos da ação política educacional sobre a desigualdade escolar e que também situam a equidade como componente relevante da qualidade da educação (RIBEIRO, 2014, p. 1106-1107).

Em consonância com Young (2007; 2011), tais autores propõem um discurso sobre a finalidade e o papel da escola com um alto nível de proposição e de clareza sobre o futuro desta instituição. Tais argumentos, dentro das escolhas teóricas e políticas para a realização deste trabalho, são vistos como contrapontos importantes e complementares ao pensamento de Basil Bernstein (1971; 1984; 1996), cuja teoria e conceitos dela derivados são tomados como sua referência central.

Ao explorar os papéis que as relações de classe cumprem na determinação dos desempenhos escolares dos sujeitos; os diferentes tipos de código - restritos e elaborados – e sua relação com as diferentes formas de comunicação no interior da classe; os diferentes discursos (horizontais e verticais) sujeitos à transformação pedagógica; bem como as complexas interações envolvidas nos processos de relocação e refocalização dos saberes em diferentes campos de recontextualização pedagógica; Bernstein também está chamado atenção aos profundos níveis de desigualdade de acesso ao conhecimento gerados a partir de contextos sociais desiguais. Ao enfatizar o papel desempenhado pela comunicação no interior da sala de aula, estabelece um elo de ligação entre o microcontexto da comunicação intraescolar e o amplo universo social, admitindo assim uma dialética profunda entre as realidades estruturais da sociedade e a força de resistência que os sujeitos a impõem.

Esse complexo jogo de determinações e resistências é o que esta tese pretende explorar, partindo do princípio de que, por maior que sejam as pressões e condicionamentos impostos à escola e, principalmente, aos sujeitos que a frequentam, todos ainda possuem o direito amplo de acesso ao universo de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Dessa forma, a superação, dentro do sistema educacional brasileiro, da dualidade perversa

conforme é destacada por Libâneo (2012), passa pela construção de uma escola atenta tanto ao acolhimento, como também – e principalmente – ao conhecimento. Uma escola mais justa, portanto, supõe que o trato de uma dessas dimensões não deve permitir a supressão da outra.

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO: A LINGUAGEM EXTERNA DE DESCRIÇÃO

A teoria de Bernstein, conforme apresentada no capítulo anterior, compõe um importante arcabouço para a compreensão e o tratamento da questão norteadora desta tese¹⁰. A fim de se efetivar uma continuidade coerente entre teoria e metodologia, propõe-se utilizar aqui, como base orientadora dos procedimentos de investigação, uma adequação entre duas perspectivas metodológicas. A primeira é a desenvolvida pelo grupo de pesquisas ESSA (Estudos Sociológicos da Sala de Aula), sediado na Universidade de Lisboa (Portugal) e coordenado pelas pesquisadoras Ana Maria Morais e Isabel Pestana Neves. Tendo a teoria de Bernstein como uma importante ferramenta teórica e metodológica, o ESSA desenvolve diferentes pesquisas dentro do campo da sociologia da educação, produzindo relevantes contribuições para o ensino de ciências e áreas afins (ESSA, 2015). A segunda perspectiva que compõe o sistema metodológico da tese é a análise de conteúdo, conforme é sugerida por Bardin (1979), a qual possui uma ampla difusão entre diferentes tradições no campo das ciências sociais, especialmente em estudos que envolvem a análise de textos e contextos de comunicação (BARDIN, 1979; OLIVEIRA et. al., 2003).

Dessa maneira, serão apresentados a seguir os elementos mais essenciais dessas perspectivas metodológicas, especialmente os relacionados aos fundamentos epistemológicos e filosóficos que as orientam. Feito isso, expõem-se os principais elementos que serão focalizados durante a investigação de campo, além de explicitar de forma mais detalhada as escolhas efetuadas quanto aos procedimentos específicos para a coleta de dados e tratamento das informações.

3.1. Fundamentos do sistema metodológico da pesquisa

A perspectiva de investigação sugerida por Bernstein (2000, apud MORAIS e NEVES, 2007a; 2007b), fundamenta-se numa relação dialética entre teoria e

¹⁰ Conforme demonstrado em sua introdução, a questão norteadora desta tese é: “*Quais as possíveis implicações das escolhas curriculares de âmbito intraescolar, em especial no caso da Geografia, para o processo de construção de uma escola que esteja atenta à busca pela superação das desigualdades de acesso ao conhecimento?*”.

prática. A teoria é tratada aqui como uma linguagem interna de descrição, enquanto os procedimentos práticos da pesquisa, mais intimamente ligados ao mundo empírico da investigação, são designados como linguagem externa de descrição.

Nesta pesquisa, a linguagem interna de descrição é composta por um sistema teórico centrado na teoria de Bernstein, sendo que a linguagem externa, conforme será demonstrado neste capítulo, se refere a um conjunto de categorias e procedimentos de investigação que visam conectar a teoria aos textos e contextos que caracterizam a realidade empírica da pesquisa, os quais compõem seu sistema metodológico. Isso pode ser compreendido de maneira mais sintética e didática a partir do modelo gráfico proposto por Morais e Neves (2007a) representado a seguir pela figura 4.

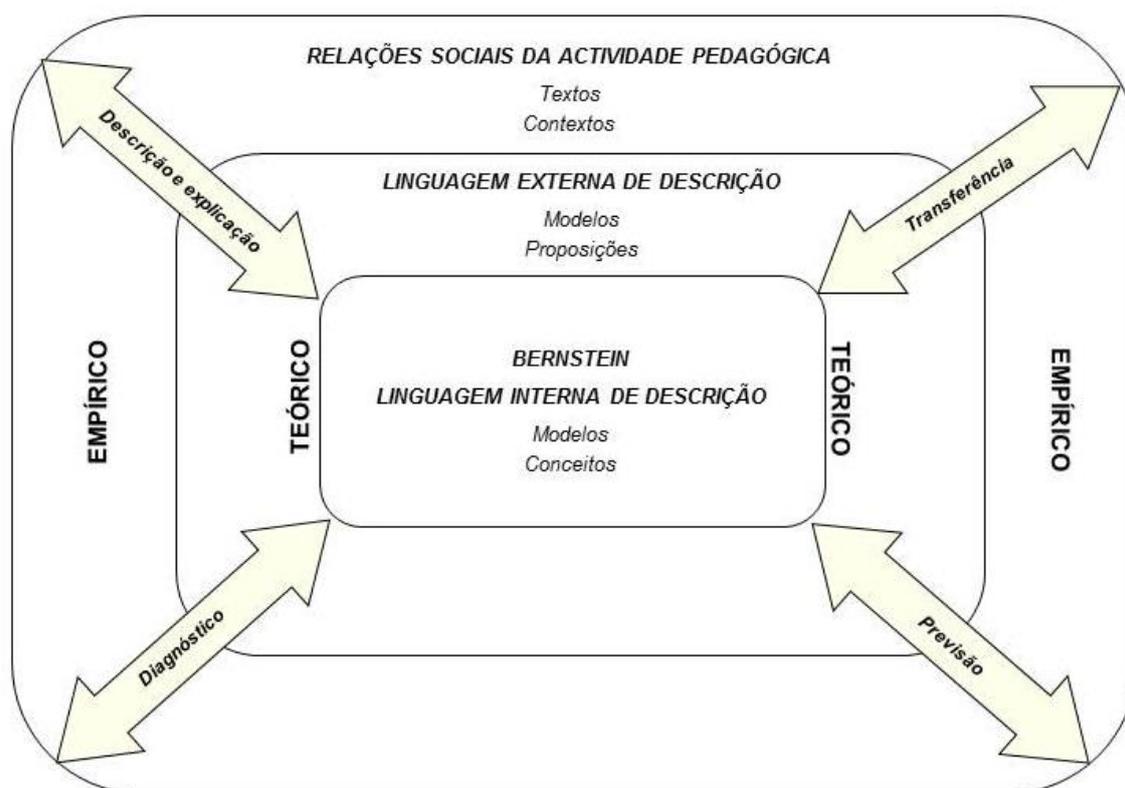


Figura 4. Modelo de investigação elaborado pelo grupo ESSA.
Fonte: Morais e Neves (2007a, p. 128).

O esquema demonstra que, ao mesmo tempo em que a teoria busca explicar as relações sociais da atividade pedagógica mediante a construção de uma representação legítima dela, esta realidade age reciprocamente sobre o contexto da investigação, produzindo alterações e aperfeiçoamentos no modelo

teórico. As setas bidirecionais localizadas nos quatro cantos do gráfico permitem demonstrar que previsão, diagnóstico, descrição e explicação, assim como a transferência (generalização da teoria para outros contextos), somente serão possíveis a partir da interação entre esses dois universos. A linguagem externa de descrição, ou seja, o sistema metodológico da investigação, é o que permite essa dialética, sendo um dos produtos mais importantes do trabalho do pesquisador (MORAIS e NEVES, 2007a; 2007b).

O modelo pelo qual a investigação é elaborada e conduzida pelo grupo ESSA, aproxima-se com o que Lakatos e Marconi (2010) chamam de método de abordagem hipotético-dedutivo. Ao explorar as características desse modelo, as autoras afirmam que

A observação não é feita no vácuo. Tem papel decisivo na ciência. Mas toda observação é precedida por um problema, uma hipótese, enfim, algo teórico. A observação é ativa e seletiva, tendo como critério de seleção as “expectativas inatas”. Só pode ser feita a partir de alguma coisa anterior. Esta coisa anterior é nosso conhecimento prévio ou nossas expectativas (LAKATOS e MARCONI, 2010, p. 79).

Neste método de abordagem, a relação entre observação e teoria também é dialética, fazendo com que confirmações e refutações de hipóteses, por meio de testagens na realidade empírica, produzam reconstruções do modelo teórico que deu origem às hipóteses.

A partir do exposto, pode-se afirmar que os procedimentos de pesquisa considerados adequados para o trabalho de investigação dentro dessa perspectiva, são aqueles que situam-se entre as abordagens racionalistas e naturalistas de ciência (MORAIS e NEVES, 2007a; 2007b). Como abordagens racionalistas podem ser designadas aquelas que possuem ênfase sobre o teórico/experimental, de caráter dedutivista. Partem de um pressuposto nomotético, onde teorias são testadas por meio de métodos e metodologias mais objetivos, geralmente de ordem quantitativa, a fim de produzir novas generalizações sobre os objetos. Já a abordagem naturalista é conduzida a partir de pressupostos idiográficos, de caráter indutivista, enfatizando assim aspectos qualitativos e procedimentos de pesquisa fundamentados na etnografia. Esta segunda abordagem tende a se concentrar sobre elementos subjetivos da realidade, que possuem relação direta com o mundo dos significados construídos

pelos atores de determinados contextos sociais e/ou educacionais, como é o caso desta pesquisa.

A teoria de Bernstein aponta para a construção de metodologias de investigação que contenham elementos de ambas as abordagens, pois admite a complexidade do objeto em questão, que ao mesmo tempo encerra componentes de ordem objetiva e subjetiva. É por esse motivo que essa perspectiva é compreendida como uma metodologia mista de investigação. Isso quer dizer que trabalhar na pesquisa em educação dentro da perspectiva bernsteiniana significa considerar aspectos estruturais e estruturantes, assim como o universo amplo de significações subjetivas que caracterizam os grupos sociais, incluindo-se aí suas perspectivas de futuro, desejos, conflitos e visões de mundo.

Por essa razão, os procedimentos de coletas de dados e informações, assim como seu processo de tratamento, assumem uma configuração híbrida, conforme se verifica na figura 5, a seguir.

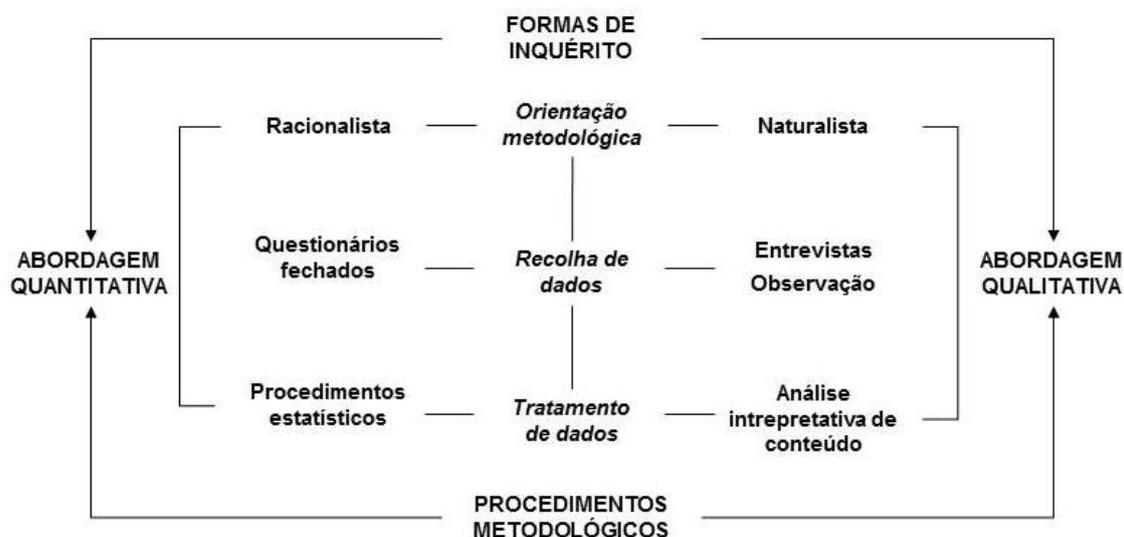


Figura 5. Posição epistemológica da metodologia mista
Fonte: Morais e Neves (2007a; 2007b).

Dessa maneira, procedimentos quantitativos e qualitativos não são vistos como antagônicos, mas complementares, sendo que tanto os questionários fechados como entrevistas e práticas de observação, podem ser associados no processo de compreensão do fenômeno em estudo. E é tomando por base esse referencial, portanto, que configuram-se os instrumentos de investigação adotados nesta pesquisa, que são as *observações estruturadas*, *questionários*

estruturados, e entrevistas, os quais serão descritos mais adiante. Ao mesmo tempo em que se admite o privilégio dado aos aspectos qualitativos da realidade empírica estudada, os quais são, declaradamente, o foco da investigação, intenta-se também tratá-los de uma maneira mais objetiva, a fim de construir uma explicação de suficiente rigor. Tal rigor, dentro da perspectiva desta pesquisa, passa pela escolha de ferramentas de análise que dialoguem com os seus sistemas teóricos e metodológicos, sendo a análise de conteúdo de Bardin (1979) uma perspectiva que oferece um suporte coerente para esse empreendimento. Segundo este autor, a análise de conteúdo pode ser sintetizada como uma perspectiva ampla de investigação composta por:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

Sendo assim, pode-se afirmar que as principais características da perspectiva da análise de conteúdo residem em sua propriedade de se configurar como uma abordagem que permite a análise tanto dos textos como também, de maneira mais ampla, dos contextos da comunicação. Em outras palavras:

Qualquer análise de conteúdo não visa o estudo da língua ou da linguagem, mas sim a determinação mais ou menos parcial do que chamaremos as *condições de produção* dos textos, que são o seu objeto. O que tentamos caracterizar são estas condições de produção e não os próprios textos. O conjunto das condições de produção constitui o campo das determinações dos textos (HENRY e MOSCOVICI, 1968, apud BARDIN 1979, p. 40).

Complementando a argumentação dos autores, Bardin (1979) ainda destaca que os fundamentos que tornam o empreendimento da análise de conteúdo uma perspectiva específica e original de investigação, derivam da articulação que promove entre “a superfície dos textos, descrita e analisada (pelo menos alguns elementos característicos) e os fatores que determinaram estas características, deduzidos logicamente” (p. 40-41). Nesse ponto, a perspectiva da análise de conteúdo parece dialogar diretamente com a teoria bernsteiniana, especialmente com os aspectos relativos ao seu *modelo da reprodução e transformação cultural*, o qual traz a ideia de código para pensar a capacidade

que os sujeitos possuem para manejar (ou não) os diferentes contextos de comunicação, sendo este uma gramática profunda que subjaz aos textos que compõem a superfície do processo de comunicação, e orientam os seus significados.

Além disso, de acordo com Bardin (1979) e Oliveira et. al. (2003), a objetividade pretendida pela análise de conteúdo está assentada sobre um processo de definição de categorias pré-analíticas que orientarão o trabalho do pesquisador, podendo estar relacionadas a uma ampla gama de possibilidades temáticas e disciplinares.

Sendo assim, argumenta-se que em função das escolhas efetuadas neste trabalho pelo (a) uso dessas categorias de análise pré-estabelecidas em diálogo com a teoria, pela (b) busca por uma análise sistemática e objetiva, e (c) em razão do foco da investigação no conteúdo intraescolar da comunicação pedagógica e na sua relação com os códigos pedagógicos subjacentes a esse conteúdo, se justifica a opção feita pela incorporação da análise de conteúdo à perspectiva de investigação sugerida pelas pesquisadoras do ESSA, as quais juntas compõem o que aqui denominamos de *sistema metodológico* da tese.

O sistema metodológico que aqui se adota rejeita a objetividade extrema e positivista das metodologias puramente quantitativas, assim como não assume uma postura de forte subjetividade como é preconizado pelas metodologias exclusivamente qualitativas e/ou interpretativas. A relação entre macroestruturas sociais e microestruturas das trocas simbólicas presente na teoria de Bernstein, dessa forma, pode ser melhor destacada a partir desses elementos da metodologia, contribuindo para compreender melhor a complexidade da realidade em questão.

Nesse interim, e seguindo a orientação de Moraes e Neves (2007a; 2007b), destaca-se assim a importância da validação e da fiabilidade da pesquisa, elementos caros a essa postura metodológica, haja vista que seu foco diz respeito a um campo de fenômenos situados na interface dos universos da instituição educativa e do contexto social dos indivíduos. Isto nos impele a produzir respostas que estejam conectadas à realidade social e cultural e que também sejam suficientemente práticas para servirem de fundamento para o estabelecimento de estratégias de ação no âmbito institucional.

Com base nesses pressupostos, torna-se possível apresentar os aspectos mais particulares do *sistema metodológico* da tese, composto pelas categorias de análise da pesquisa, instrumentos de investigação acionados durante o trabalho de campo, ferramentas de análise das informações e demais escolhas realizadas ao longo do percurso da presente pesquisa.

3.2. As categorias de análise

O objetivo central da presente pesquisa é compreender as diferentes formas pelas quais o conhecimento geográfico é recontextualizado em diferentes situações educativas, e a relação que estes conhecimentos possuem com o processo de promoção de igualdade de acesso ao conhecimento poderoso. Tal objetivo, ao se reelaborar a partir da incorporação de novos aportes teóricos ao longo da pesquisa, indica uma série de questões que deverão compor o arcabouço de análise central desta tese, e que se traduzem, desde as escolhas metodológicas realizadas, em diferentes categorias de análise, as quais serão aqui apresentadas e descritas.

As categorias de análise, segundo Bardin (1979), representam diferentes dimensões da realidade selecionadas com base em finalidades específicas de estudo, as quais orientam as análises empreendidas em um trabalho de investigação e são um produto da interação entre diferentes bases teórico-metodológicas e realidades investigadas. Em suas palavras

(...) as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 1979, p. 117).

Num trabalho de investigação como esse, as categorias cumprem um papel de organizar ou agrupar as informações coletadas na pesquisa de campo sob rótulos específicos, o que possibilitará seu tratamento de forma mais otimizada, bem como, facilitará a disposição de sua apresentação. Além disso, são também uma expressão da iniciativa hipotético-dedutiva de não realizar as observações no vácuo, mas sim, fundamentadas em aportes teóricos que, mesmo estando abertos à rediscussão, conduzem e dão coerência ao olhar do pesquisador. Campos (2004) chamou esse processo de categorização de

apriorístico, ou seja, as categorias, nesse caso, possuem a função de balizamento do trabalho de coleta de dados, e são um produto de uma elaboração cujo fundamento está na dimensão teórica da investigação.

Dessa forma, constata-se que o processo de categorização é um aspecto importante dentro da metodologia da análise de conteúdo. Por sua vez, as categorias de análise que orientam essa investigação tem sua origem em estudos empreendidos pelo grupo ESSA, em especial um que se debruça sobre o papel das práticas pedagógicas no ensino das ciências na escola (MORAIS et. al., 2004). De acordo com esse estudo, a aprendizagem de ciências é otimizada quando o processo da comunicação pedagógica que se realiza na escola é caracterizado por:

(a) Fronteiras fracas entre os espaços dos alunos e dos professores; (b) relações abertas de comunicação entre professor-alunos e alunos-alunos; (c) critérios explícitos de avaliação; (d) Fraco compassamento de aprendizagem; (e) fortes relações intradisciplinares; (f) alto nível de exigência conceitual; e (g) alto nível de proficiência investigativa¹¹ (MORAIS et. al. 2004, p. 14-15, tradução nossa).

O referido estudo parte de uma preocupação bastante recorrente entre os educadores, que diz respeito à relação entre a exigência conceitual da aula e o contexto social dos estudantes. Ele mostra ainda que a profundidade conceitual não precisa ser necessariamente suprimida em contextos em que se faz necessário o acolhimento da diversidade, apontando que práticas pedagógicas favoráveis à aprendizagem das ciências podem compensar eventuais desvantagens que os estudantes compartilham em contextos de precariedade social.

O que Morais *et. al.* (2004) propõem, na prática, é que a escola deve possuir um alto nível de flexibilidade no que se refere ao plano das práticas de ensino, ou seja, no que concerne à *pedagogia* ou ao “como” da atividade pedagógica. Contudo, em sua dimensão curricular, ou seja, no que se refere ao “o quê” da prática pedagógica, determinados conhecimentos devem ser tratados como direitos fundamentais, sendo que a flexibilização de seu oferecimento pode

¹¹ Tradução livre de “(a) weak boundaries between teachers’ and children’s spaces; (b) open communication relations between teacher-children and child-child; (c) explicit evaluation criteria; (d) weak pacing of learning; (e) strong intra-disciplinary relations; (f) high level of conceptual demand; and (g) high level of investigative proficiency.”

provocar uma série de impactos sobre o processo de democratização do conhecimento, fazendo com que a escola apenas reforce alguns dos mecanismos sociais geradores de desigualdades educacionais. A devida distinção entre o “como” e “o quê” da prática pedagógica, portanto, é um movimento que visa, acima de tudo, garantir uma escola atenta à diversidade cultural dos estudantes e também à necessidade de promoção da igualdade de acesso ao conhecimento.

Esta perspectiva trazida pelas autoras relaciona-se diretamente com a parte da teoria de Bernstein (1996) que trata especificamente da recontextualização dos saberes disciplinares no âmbito intraescolar, ou seja, a que se realiza a partir da prática pedagógica em si. Em seu *modelo do discurso pedagógico* Bernstein denomina essa seção do processo de recontextualização de *campo recontextualizador pedagógico* (ver figura 6, a seguir). É nessa etapa da recontextualização que ocorre a prática pedagógica, ou seja, a atividade de comunicação entre transmissores e adquirentes, a qual é regulada pelo código pedagógico e que pode, então, estar ligado à formas mais restritas ou mais elaboradas de comunicação. A natureza do código pedagógico que subjaz à comunicação realizada dentro da escola, dá o suporte para a recontextualização, ou seja, para o embutimento do discurso instrucional (DI) no discurso regulativo (DR), os quais conformam o discurso pedagógico de reprodução correspondente a cada uma das disciplinas especializadas que compõem o currículo. É sobre esta seção de sua teoria que o trabalho de campo desta tese está mais fortemente estruturado, haja vista que, conforme se apresenta no questionamento central da pesquisa e em seu objetivo principal, são as escolhas curriculares de âmbito intraescolar que interessam precipuamente às reflexões aqui conduzidas.

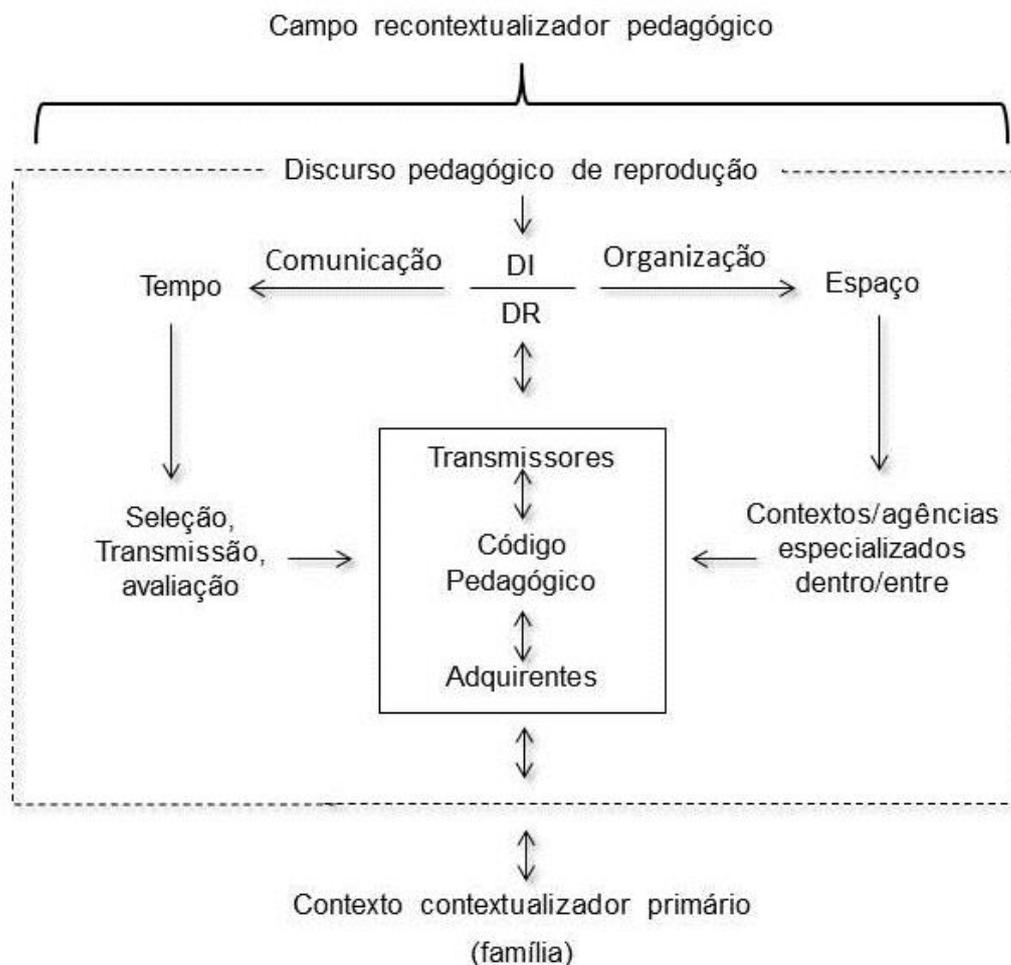


Figura 6. Campo recontextualizador pedagógico.
Fonte: Bernstein, 1996 (adaptado pelo autor).

Conforme percebe-se pelo esquema, as atividades de seleção curricular, transmissão e avaliação compõem a dimensão temporal da prática pedagógica, enquanto as fronteiras entre contextos de comunicação (de dentro e de fora da escola) e entre disciplinas especializadas, correspondem à dimensão espacial da prática, ou seja, à sua organização formal. Os sete aspectos sugeridos pelas autoras, os quais caracterizariam uma “prática pedagógica que promove um alto nível de desenvolvimento científico¹²” (MORAIS et. al., 2004, p. 14, tradução nossa), encontram-se dentro do âmbito dessas duas dimensões. Enquanto alguns deles dizem respeito mais à dimensão temporal da comunicação – como os ritmos de aprendizagem, fronteiras de espaços entre alunos e professores, relações de comunicação; outros possuem uma relação mais direta com a

¹² Tradução livre de “pedagogic practice which promotes a high level of scientific development”.

dimensão organizacional ou espacial da prática, como os níveis de proficiência investigativa e de profundidade conceitual e as relações intradisciplinares.

Dessa forma, e por corresponderem a importantes dimensões da prática educativa, esses aspectos convertem-se, de forma respectiva, nas sete categorias de análise desta tese, as quais estão representadas no esquema a seguir:

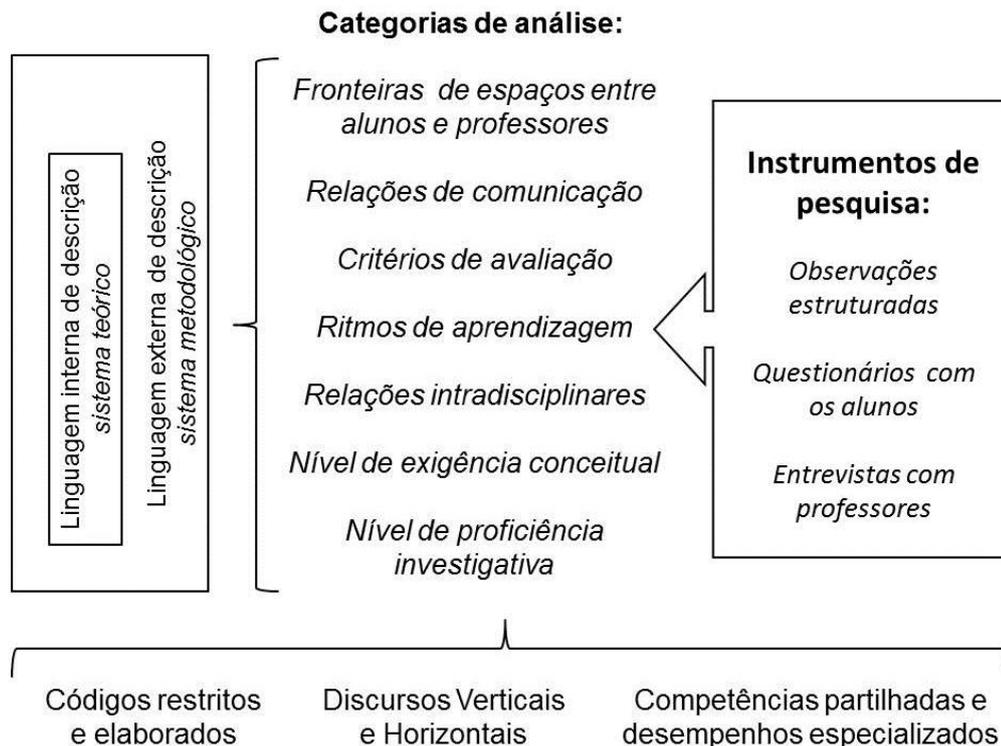


Figura 7. Categorias, instrumentos e as linguagens de descrição da tese.
Fonte: Elaboração do autor.

De acordo com o que sugere a figura 7, e com o que se apresentou anteriormente, as categorias de análise da tese – a) fronteiras de espaços entre alunos e professores; b) relações de comunicação; c) critérios de avaliação; d) ritmos de aprendizagem; e) relações intradisciplinares; f) nível de exigência conceitual; e g) nível de proficiência investigativa -, promovem então a orientação da coleta de informações e das análises realizadas durante a investigação de campo. O que se espera com a definição dessas categorias, é a constituição de um conjunto analítico de fatores que permita compreender a essência do processo de recontextualização que se realiza nas aulas de Geografia nos diferentes contextos educativos pesquisados. Ademais, como está sendo demonstrado no esquema anterior, ao possuírem a função de balizar a análise

dos dados colhidos no campo, tais categorias poderão também permitir a compreensão sobre como discursos verticais e horizontais, códigos elaborados e restritos, e também competências partilhadas e desempenhos especializados, se combinam e/ou são privilegiados ao longo do processo de recontextualização de âmbito intraescolar.

Em seguida, a fim de melhor demarcar o papel dessas categorias dentro do sistema metodológico da tese, apresenta-se uma descrição fundamental de cada uma delas.

3.2.1. Fronteiras de espaços entre alunos e professores

De acordo com Bernstein (1996), e conforme já se discutiu nas bases teóricas da tese, a clareza da “voz” representa o isolamento de uma determinada categoria/sujeito dentro do processo comunicativo, o qual é determinado por relações de poder e, dependendo deste nível de isolamento, pode ter um valor de classificação mais forte ou mais fraco. Neste presente caso, ao se falar das *fronteiras de espaços de alunos e professores*, destaca-se os limites das vozes desses sujeitos, ou seja, a delimitação dos papéis desempenhados por eles dentro do processo da comunicação intraescolar. A voz de cada categoria de sujeitos (professores e alunos) encerra um componente espacial. Isso quer dizer que uma difere da outra mediante fronteiras produzidas por classificações (exercício de poder) mais ou menos fortes, e por serem, justamente, orientadas por esses princípios locacionais, o reconhecimento dessas vozes depende do reconhecimento dessas demarcações dentro do contexto amplo da comunicação. Em outras palavras, na teoria de Bernstein a voz se refere ao espaço ocupado e ao respectivo papel exercido por diferentes grupos de sujeitos dentro de um processo comunicativo.

Dentro dessa categoria, de forma mais específica, foram investigados aspectos relativos à participação dos diferentes interlocutores nos processos de escolhas e no encaminhamento das atividades ao longo da aula. Além disso, destaca-se também as “regras hierárquicas de controle” (BERNSTEIN, 1996, p. 121) que se desenvolvem no contexto da sala de aula, ou seja, as normas (tácitas ou não) que estabelecem e controlam os comportamentos considerados legítimos e aceitos neste contexto.

Dessa maneira, essas fronteiras poderão ser mais ou menos delimitadas, implicando numa maior ou menor participação dos estudantes na determinação dos ritmos e das direções a serem seguidas ao longo da aula. De acordo com Morais et. al. (2004), fronteiras enfraquecidas dos espaços de alunos e professores permitem uma maior interação no processo de comunicação no contexto intraescolar, fazendo com que em ambientes educativos caracterizados por uma forte diversidade, esse processo de comunicação ocorra de forma mais produtiva e significativa.

Sendo assim, as fronteiras de espaços entre alunos e professores, assim como ocorre com outras categorias de análise, estão mais diretamente relacionadas com a *pedagogia* da prática educativa, entendida enquanto o “como” dessa prática. Contudo, de maneira relacional, também atuam sobre o *currículo*, ou seja, sobre o “o quê” desta prática, que corresponde ao conjunto dos discursos que são comunicados ao longo da interação intraescolar entre professores e alunos.

3.2.2. Relações de comunicação

Entende-se aqui como relações de comunicação um certo conjunto de ações envolvidas no processo da comunicação dentro da sala de aula. São analisados dentro dessa categoria aspectos que dizem respeito à efetividade da interação entre professores e alunos ao longo da aula, englobando a natureza dos diálogos, frequência de realização de perguntas e de suas respectivas respostas, como também, as diferentes linguagens pedagógicas que são utilizadas pelo professor durante a aula.

Se por um lado as fronteiras de espaços entre alunos e professores fazem referência à “voz” delimitada para alunos e professores dentro do processo da interação pedagógica, as relações de comunicação, enquanto uma categoria de análise desta tese, têm a ver mais diretamente com o que Bernstein (1996) chamou de “mensagem”. Para o autor, mensagem é o “uso contextual” (idem, p. 41) das regras que delimitam a interação entre as vozes. Enquanto essas são um resultado da delimitação dos papéis via relações de poder, as mensagens são produzidas pelo exercício de controle que cada sujeito/categoria faz uso durante o processo de comunicação. É justamente no plano das mensagens que ocorrem

as resistências e as transformações do conteúdo da comunicação, o que depende do grau de controle exercido pelas categorias/sujeitos menos dominantes na relação de comunicação. Dessa maneira, por serem determinadas pelo exercício de controle (e não de poder), as relações de comunicação podem ser diferenciadas a partir de valores de enquadramento mais fraco (relações abertas) ou valores de enquadramento mais fortes, característicos de relações fechadas de comunicação. Segundo Morais et. al (2004), a aprendizagem das ciências em realidades complexas e diversas depende de relações de comunicação abertas, capazes de aproximar os diferentes estudantes em torno das temáticas e procedimentos da aula.

Sendo assim, pode-se afirmar que essas duas primeiras categorias – (a) fronteiras de espaços entre alunos e professores e; (b) relações de comunicação – possuem aproximações importantes. Enquanto a primeira busca explorar de forma mais profunda os comportamentos definidos a partir dos papéis institucionais desempenhados por cada grupo de sujeitos, as relações de comunicação permitem focalizar de forma mais privilegiada as nuances do processo de interação que ocorre dentro da sala de aula, especialmente aquelas que dizem respeito ao discurso pedagógico em si.

3.2.3. Critérios de avaliação

Para fins da análise que aqui se pretende realizar, estão sendo considerados critérios de avaliação os parâmetros utilizados pelos professores para a legitimação dos textos produzidos pelos alunos em diferentes contextos pedagógicos, os quais podem ser mais ou menos explícitos.

De acordo com Bernstein (1996) os textos pedagógicos podem possuir um teor que se aproxima mais de desempenhos especializados ou estarem mais ligados a competências partilhadas, os quais são considerados pelo autor como dois possíveis produtos da prática pedagógica. No primeiro caso, a atividade pedagógica está fundamentada num currículo que valoriza mais acentuadamente o discurso vertical e o conhecimento disciplinar especializado. Já em ambientes pedagógicos onde se privilegiam as competências partilhadas, são legítimos e mais frequentemente válidos textos que representam saberes adquiridos fora do contexto de aprendizagem escolar, ligados assim ao discurso horizontal.

Os critérios de avaliação, por possuírem caracteres mais explícitos ou mais implícitos, interferem diretamente na determinação desse produto da prática pedagógica. De acordo com Moraes et. al. (2004), a aprendizagem em ciências, a qual privilegia desempenhos especializados em detrimento das competências partilhadas, depende de critérios de avaliação explícitos. Sendo assim, a validação e legitimação dos textos elaborados pelos estudantes dependem da explicitação desses critérios pelo professor, o qual assume a centralidade na legitimação dos textos.

Durante o trabalho de campo será avaliado em cada contexto pesquisado a maneira como o professor expõe aos alunos os critérios de validação dos textos, sua forma de realizar correções ao longo da aula e nas atividades avaliativas, como também a forma de tratamento e legitimidade dada aos saberes consensuais que são partilhados pelos estudantes e trazidos para o contexto da sala de aula.

Por se tratar de mais um elemento ligado à dimensão interacional da prática pedagógica, diferentes valores de enquadramento podem ser utilizados para expressar maneiras distintas de realização desses critérios. Enquadramentos fortes representam critérios explícitos de avaliação, enquanto enquadramentos fracos dizem respeito aos critérios de avaliação implícitos, ou seja, que se colocam de maneira pouco clara ao longo da prática pedagógica, sendo reservada aos próprios estudantes a responsabilidade pela legitimação de seus textos.

3.2.4. Ritmos de aprendizagem

Bernstein (1996) chama de compassamento o fator rítmico pelo qual a aprendizagem é conduzida, tratando-o, em essência, como a relação da aprendizagem com a variável *tempo*. De acordo com diferentes contextos educativos, esse tempo pode ser mais lento ou mais rápido, podendo obedecer ou não as demandas dos estudantes implicados no processo pedagógico de comunicação.

A aprendizagem das ciências em situações de sala de aula caracterizadas pela presença de estudantes originários de diferentes e desiguais contextos de socialização, depende do estabelecimento de ritmos de aula flexíveis que

permitam o oferecimento, aos distintos estudantes, dos mecanismos de apropriação que lhes sejam adequados (MORAIS et. al., 2004).

Por se tratar de uma variável situada na dimensão interacional da atividade educativa, sua análise se dá também a partir de diferentes valores de enquadramento, ou seja, a partir da maneira como se realizam os mecanismos de controle do processo de comunicação na aula. Os enquadramentos são fortes (ritmos fortes de aprendizagem) quando o controle do tempo e do ritmo da aula é exercido fortemente pelo professor e; fraco (fraco ritmo de aprendizagem) quando as demandas dos alunos atuam diretamente na definição dos ritmos.

Dentro dessa categoria, ao longo do trabalho de campo, será analisada a frequência com que ocorrem interrupções ao longo da aula para que algum conceito ou atividade seja retomado, como também a maneira como são oferecidas (ou não) atividades paralelas de fixação e aprofundamento para alunos que, por ventura, tenham mais dificuldade para apreender o conteúdo das aulas.

3.2.5. Relações intradisciplinares

De acordo com Bernstein (1999), o desenvolvimento dos discursos verticais pode se dar na forma de um sistema de contraposição de teorias – no caso dos *DVs de estrutura hierárquica* – ou pela oposição de diferentes linguagens, como ocorre em *DVs de estrutura horizontal*. Contudo, nos dois casos, então, o desenvolvimento do conhecimento e de sua aprendizagem se dá a partir do contato entre diferentes unidades de conhecimento que compõem determinado campo disciplinar específico. No caso do saber geográfico, pode se dizer que as relações intradisciplinares dizem respeito à oposição tanto de diferentes teorias quanto de linguagens, justamente por se considerar sua caracterização como uma disciplina de estrutura discursiva mista (hierárquica e horizontal), situada na interface entre as ciências naturais e humanas.

Partindo desse pressuposto, acolhe-se aqui o conceito de intradisciplinaridade como um elemento central da atividade de desenvolvimento e de apropriação dos discursos verticais. Em outras palavras, pode-se afirmar que as relações intradisciplinares, dentro do modelo teórico-metodológico adotado, são vistas como

(...) relações entre conhecimentos científicos distintos, quer do mesmo nível ou de diferentes níveis de complexidade, e quer dentro da mesma unidade de ensino ou de diferentes unidades de ensino (...), ou mesmo como relações entre o conhecimento declarativo (teoria) e o conhecimento processual (prática) dentro de um determinado conhecimento científico (...). Estas relações podem variar entre muito acentuadas a muito débeis, isto é, com fronteiras muito esbatidas (classificação fraca) ou com fronteiras muito marcadas (classificação forte) (MORAIS e NEVES, 2012, p. 69).

A partir dessa definição, a intradisciplinaridade é tomada na tese a partir de diferentes valores de classificação, que indicam o nível de relação entre diferentes unidades de aprendizagem, a partir da maneira como esta é tratada na aula. Quanto mais forte a classificação dessa categoria, maior é a probabilidade de estar implícito na relação um código restrito, devido o conhecimento estar sendo tratado como segmentos específicos, característica marcante desse tipo de código. Sendo assim, quando não há relações entre diferentes conhecimentos ou unidades de aprendizagem durante as aulas, as classificações entre elas são consideradas fortes. Por outro lado, quando as relações entre os diferentes campos são frequentemente realizadas, tais classificações são descritas como fracas.

Classificações fracas entre diferentes unidades temáticas do conteúdo, ou seja, quando as relações ocorrem de maneira frequente e intensa, são uma condição para que a aprendizagem em ciências ocorra (MORAIS et. al., 2004). Dentro desta categoria, então, serão analisadas na pesquisa de campo não somente o grau de relação entre os diferentes conteúdos, mas também a exploração dos diferentes pontos de vista sobre as questões trabalhadas pelo professor, e a problematização gerada pelo processo.

3.2.6. Nível de exigência conceitual

Os estudos de Galian (2011), declaradamente referenciados na teoria de Basil Bernstein, apontam que a exigência conceitual corresponde a “um elevado grau de estabelecimento de relações entre conteúdos da disciplina estudada, associado à mobilização de conteúdos e competências científicas mais complexas” (idem, p. 771). Tal complexidade se assenta sobre as bases de um discurso vertical, ou seja, que privilegie em sua constituição processos de

generalização e abstração, o que aponta o caráter elaborado do código implícito em sua comunicação.

Partindo dessa concepção, são destacados ao longo da pesquisa de campo, dentro do âmbito dessa categoria, aspectos referentes à exploração de modelos científicos, conceitos e generalizações ao longo da aula. Além disso, também serão avaliados os níveis de interesse e disposição dos estudantes para o debate e a elaboração desse tipo de conhecimento. A partir da frequência e da intensidade desses momentos, será auferido, de maneira qualitativa, o nível de exigência conceitual que predomina ao longo da aula, e a resposta dos estudantes ao processo.

De acordo com Moraes et. al. (2004) e Galian (2011), ao se constituir um processo de comunicação pedagógico em realidades caracterizadas pela desigualdade, tende-se, muitas vezes, a reduzir o grau de complexidade e de exigência conceitual dos discursos reproduzidos em sala de aula. Isso, dentro da perspectiva defendida pelas autores e assumidas aqui como base para a construção do posicionamento da tese, é um erro em potencial, especialmente quando se quer atribuir à escola um papel efetivo no processo de oferecimento de *conhecimento poderoso* a todos, sem distinção de origem identitária ou de classe social.

Tudo isso, de maneira evidente, vai ao encontro das proposições de Bernstein (1996; 1999), e de Young (2007; 2011). De acordo com o que já foi tratado aqui, esses autores defendem que ao se flexibilizar a dimensão curricular para fins de tornar a escola mais atrativa para determinados grupos sociais, tende-se a constituir um movimento de esvaziamento curricular. Esse processo atinge, de forma mais direta, estudantes de camadas mais pobres da população, e pode ser um importante contribuinte para o acirramento daquilo que Libâneo (2012) chamou de *dualidade perversa* da educação pública.

3.2.7. Nível de proficiência investigativa

Um alto nível de proficiência investigativa é uma condição, de acordo com Moraes et. al (2004), para um efetivo desenvolvimento de competências científicas pelos sujeitos aprendizes. Tal proficiência, ainda segundo as autoras, é gerada na interface entre diferentes aspectos da prática educativa, estando relacionada a

práticas de profundidade conceitual, clareza de critérios de avaliação, forte intradisciplinaridade, estabelecimento de ritmos individualizados de aprendizagem, entre outros. Dessa maneira, um alto nível de proficiência investigativa é um resultado de uma prática pedagógica que favorece a autonomia do sujeito na elaboração de conceitos e generalizações, favorecendo a aquisição de código elaborado, que é uma das funções precípuas da escola.

Para Bernstein (1996), as regras distributivas do dispositivo pedagógico definem tanto as fronteiras entre o pensável e o impensável, como também aqueles que poderão (ou não) pensá-lo. Isso quer dizer que, por mais que o universo do impensável esteja mais ligado aos contextos universitários, existe uma gramática profunda no aparelho pedagógico que define, de acordo com os grupos sociais, o nível de aproximação que os estudantes terão do conhecimento *ainda a ser elaborado* (impensável), podendo estes serem mais ou menos expostos aos mecanismos de produção do conhecimento científico ainda durante o processo de sua escolarização básica.

O pensamento sobre o impensável, em essência, ocorre em ambientes de produção do conhecimento, os quais na sociedade contemporânea encontram-se, fundamentalmente, nas universidades e centros de pesquisa. A escola, por sua vez, promove (intencionalmente ou não) a seleção dos sujeitos que serão capazes de pensá-lo, contribuindo para a construção de estruturas de conhecimento investigativas apropriadas a esse tipo de pensamento, o que em geral significa dizer que classes menos privilegiadas socialmente tendem a ser posicionadas somente dentro do campo do pensável, ou seja, do conhecimento de reprodução. A proficiência investigativa, ou seja, a capacidade dos sujeitos para elaborar hipóteses, como também para buscar e tratar informações a fim de testá-las, torna-se assim um importante papel da escola, considerando a força que esse tipo de conhecimento possui na constituição das relações sociais na contemporaneidade.

Ao longo do trabalho de campo, então, foram destacados mecanismos de estímulo para o aluno buscar informações por conta própria, o grau de problematização das atividades oferecidas e se ocorrem exercícios de construção de explicações a partir de diferentes métodos investigativos, como as observações, entrevistas, busca bibliográfica, dentre outras. Além disso, receberam atenção possíveis debates sobre a confiabilidade e legitimidade de

fontes de informação utilizadas ao longo da aula, como também sua orientação política, conforme o caso.

3.3. Instrumentos de investigação e ferramentas de análise

As *observações estruturadas* constituem o principal instrumento de investigação da pesquisa, as quais foram problematizadas e instruídas por meio de *questionários estruturados* aplicados aos estudantes e *entrevistas* com professores. Partindo do pressuposto da incompletude que um sistema metodológico possui para revelar os elementos pertinentes à investigação, buscou-se estabelecer uma espécie de triangulação entre essas ferramentas de pesquisa, entendendo-se que

A triangulação significa a combinação entre diversos métodos qualitativos, mas também a combinação entre métodos qualitativos e quantitativos. Neste caso, as diferentes perspectivas metodológicas complementam-se para a análise de um tema, sendo este processo compreendido como a compensação complementar das deficiências e dos pontos obscuros de cada método isolado. (FLICK, 2009, p. 43).

Sendo assim, são descritos a seguir os principais elementos e escolhas que foram realizadas ao longo da pesquisa com relação a cada um desses instrumentos, focalizando também a maneira como se operacionalizou as análises dos produtos gerados por eles.

3.3.1. As observações estruturadas

As observações foram realizadas em dois colégios da rede estadual de ensino do Município de Curitiba (Paraná), acompanhando-se as aulas em 4 turmas de 1º. ano do Ensino Médio (2 turmas em cada escola) ministradas por uma única professora de Geografia que atua em ambos os estabelecimentos. As observações realizadas ocorreram ao longo de boa parte de um bimestre letivo, computando 6 semanas de aulas, aproximadamente. Durante este período foi possível acompanhar desde a introdução de um novo conteúdo nas aulas até o processo final de avaliação conduzido pela docente.

A escolha desses dois colégios - os quais chamaremos aqui de escola ou colégio X e Y -, se deu devido à opção de acompanhar as aulas de uma mesma professora que atuasse em dois colégios que tivessem características distintas entre si. Dessa forma, esperava-se ter um panorama dos fatores que interfeririam na construção das aulas mesmo que elas estivessem sendo preparadas pelo mesmo profissional, destacando-se as escolhas realizadas por este ao pensar o planejamento das aulas para serem ministradas em realidades consideradas diferentes.

As diferentes realidades pesquisadas serão exploradas de forma mais profunda ao longo do próximo capítulo, contudo, cabe destacar inicialmente que as principais diferenças entre os colégios que participaram da pesquisa, e que motivaram suas escolhas, são:

- a) O colégio X faz seleção de entrada para estudantes, e o colégio Y não a faz;
- b) Ao contrário do colégio Y, o colégio X possui uma ampla gama de atividades extraclasse como centro de línguas, oficinas de arte, clube de leitura, treinamentos esportivos (inclusive natação), formação profissional, espaços de debate (chamados de cafés) filosófico e sociológico, clube de astronomia (com observatório e planetário), dentre outras, sendo que todas essas atividades são conduzidas por profissionais devidamente remunerados, ou em momentos de hora-atividade dos professores. O colégio Y, por sua vez, possui apenas um curso de línguas, no contra-turno das aulas;
- c) Por conta da extensa gama de possibilidades de atividades, o colégio X é intensamente frequentado pelos estudantes no contra turno das aulas, os quais, inclusive, podem almoçar no colégio;
- d) O colégio X possui um orçamento especial próprio, o que possibilita o financiamento de projetos dos professores com um nível mais baixo de burocracia, sendo que no caso da Geografia, por exemplo, saídas de campo são realizadas a partir desses recursos próprios. Por outro lado, no colégio Y esse tipo de atividade fica condicionada a uma burocracia mais ampliada, dificultando as ações dos professores quanto ao uso de verbas adicionais, que nem sempre estão disponíveis.

- e) O colégio X é comumente visto pela comunidade como uma escola pública de excelência, enquanto o colégio Y, por mais que seja uma importante e tradicional instituição de ensino, não desfruta do mesmo estigma, sendo que o rendimento dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio no ano de 2015 expressa em parte essa representação. De acordo com esses dados, se verifica que a pontuação média (entre todas as áreas de avaliação deste exame) foi de 736,00 para o colégio X e de 592,94 para o colégio Y (INEP, 2016).

Em acordo com as bases teóricas e metodológicas da pesquisa, as observações não ocorreram no vácuo, mas sim, estavam fundamentas nas categorias de análise da tese, razão pela qual são consideradas estruturadas. As categorias, por sua vez, orientaram o formato do *protocolo de observação*¹³, um formulário com questões objetivas e espaços para anotações que serviu como parâmetro para a inferência das características de cada uma das categorias analisadas em cada uma das aulas.

Conforme se verifica no anexo I, cada categoria de análise da pesquisa correspondia no protocolo de observação a uma seção específica, onde questões objetivas ligadas a cada uma delas auxiliavam no direcionamento e na objetividade do olhar do pesquisador. A partir das respostas obtidas para cada uma das questões se realizou uma avaliação qualitativa dos aspectos da aula para cada uma das categorias de análise.

Como pode-se verificar na tabela a seguir, foram definidos 4 níveis de valores - sob o rótulo de descritores -, para cada uma das categorias de análise, sendo o nível X++¹⁴ correspondente às características da prática pedagógica que melhor favoreceriam uma aprendizagem efetiva de discurso vertical em contextos marcados pela diversidade, conforme debatido por Morais et. al. (2004). As respostas às questões presentes no protocolo de observação e a análise qualitativa das anotações livres que foram realizadas em cada aula, portanto,

¹³ Ver anexo I.

¹⁴ O uso dessa forma de notação dos descritores (desde X- - até X++) não corresponde aos valores de classificação e enquadramento (fortes ou fracos) conforme utilizado por Morais e Neves (2007a; 2007b) em diferentes trabalhos. Na presente pesquisa, como o texto já evidencia, os referidos valores correspondem a características da prática pedagógica, sendo que X++ representa sempre as situações de melhor favorecimento de aprendizagem científica em contextos de grande diversidade; e X- - as situações inversas a essa condição (ver tabela 1).

possibilitaram a aferição qualitativa desses valores a partir de um viés interpretativo, obedecendo a critérios¹⁵ elaborados a partir da interação entre o referencial teórico da pesquisa e a realidade investigada.

Tabela 1. Descritores das categorias de análise

Categorias	Descritores			
	X--	X-	X+	X++
<i>Fronteiras entre espaços de alunos e professores</i>	Fortemente delimitadas	Tendem a fortemente delimitadas	Tendem a fracamente delimitadas	Fracamente delimitadas
<i>Relações de comunicação</i>	Fechadas	Tendem a fechadas	Tende a abertas	Abertas
<i>Crítérios de avaliação</i>	Implícitos	Tendem a implícitos	Tendem a explícitos	Explícitos
<i>Ritmos de aprendizagem</i>	Fortes	Tendem a fortes	Tendem a fracos	Fracos
<i>Relações intradisciplinares</i>	Fracas	Tendem a fracas	Tendem a fortes	Fortes
<i>Nível de exigência conceitual</i>	Baixo	Tende a baixo	Tende a alto	Alto
<i>Nível de proficiência investigativa</i>	Baixo	Tende a baixo	Tende a alto	Alto

Fonte: Trabalho de campo, 2016.

Ao todo foram preenchidos 20 formulários (ou protocolos) de observação, correspondentes às aulas em que foi possível realizar o registro conforme o previsto. Por conta de que algumas aulas foram ocupadas para a aplicação dos questionários da pesquisa, ou para atividades de fixação, aprofundamento e para avaliações escritas sugeridas pela professora, parte das observações foram registradas por meio de relatos transcritos em um diário de campo, os quais foram agrupados de acordo com a continuidade que as aulas estabeleciam entre si. Isso foi necessário porque, com o consentimento da professora, o pesquisador participou da orientação dos alunos para a realização das atividades, impedindo que a observação sistemática fosse realizada durante a aula. Em contrapartida, percebe-se que esta ação contribuiu para a construção de relatos a partir de uma

¹⁵ Os critérios utilizados para a classificação das situações observadas de acordo com os descritores de cada categoria estão demonstrados no anexo II desta tese.

outra perspectiva de observação, mais próxima dos sujeitos que participaram da pesquisa. Depois de digitalizados, esses relatos foram analisados através do *software QDA miner 4 lite*, que é uma ferramenta de análise de dados qualitativos. Nesse *software*, após efetuar-se a alimentação dos parâmetros, categorias e descritores da pesquisa, foi possível contabilizar a frequência em que aparecem nos relatos cada uma das situações previstas pelos descritores das categorias, o que gerou uma nova série de dados que foi interpretada e valorada de acordo com os mesmos critérios descritos no anexo II deste relatório de pesquisa.

Dessa maneira, portanto, cada aula observada (ou grupo de aulas observadas, no caso dos relatos), se transformou numa série de dados onde cada categoria de análise da tese recebeu um valor entre X- - e X++, de acordo com os critérios expostos no anexo II, possibilitando a geração de um perfil das aulas ministradas pela professora em ambos os colégios observados.

3.3.2. Os questionários aplicados aos alunos

Contribuíram para essa etapa da investigação de campo 121 alunos de 4 turmas de 1os. anos do Ensino Médio das 2 instituições de ensino participantes da pesquisa. Os questionários aos alunos foram aplicados em dois momentos distintos, sendo um deles composto de uma atividade dissertativa e outro por um formulário de questões mais objetivas.

O primeiro desses momentos, então, se constituiu em uma produção textual na forma de uma carta, onde os estudantes deveriam discorrer, utilizando-se de conceitos científicos, sobre as rápidas transformações que a sociedade vem impondo ao ambiente terrestre¹⁶, simulando uma espécie de alerta a um amigo ou pessoa próxima sobre a questão colocada.

Num momento anterior à realização da atividade, trabalhou-se com os alunos um recurso didático chamado trena geológica (GALVÃO *et. al*, 2009), o qual apresenta o transcorrer da idade geológica da Terra (datada em aproximadamente 4,6 bilhões de anos) em comparação com um ano do

¹⁶ O inteiro teor do enunciado da atividade proposta foi: “considerando que a recente presença do ser humano na história geológica de nosso planeta não o impediu de produzir grandes transformações no meio natural terrestre, escreva uma carta para algum amigo (ou amiga) expressando sua preocupação com o futuro de nosso planeta. Tente mostrar pra ele (ou ela) que essa sua preocupação está fundamentada em conhecimentos científicos e tente fazer com que compreenda as razões da urgência de seu contato por meio desta carta.”

calendário gregoriano (365 dias). Nessa analogia, um dia desse calendário corresponderia a 12,6 milhões de anos, os quais estariam representados em uma espécie de “trena”, ou seja, uma faixa confeccionada em papel de aproximadamente 6 metros de comprimento subdividida em 365 pequenos espaços onde foram plotados alguns acontecimentos da história geológica do planeta.



Figura 8. Trena geológica.
Fonte: Galvão *et. al.* (2009).

Depois de serem conduzidas pelo pesquisador algumas reflexões sobre profundidade do tempo geológico e de serem exploradas algumas analogias com relação à breve história do ser humano no planeta, os alunos foram convidados a escrever a já referida “carta para o futuro”, onde poderiam se utilizar dos conhecimentos trabalhados ao longo da atividade, ou outros que já dispunham, para alertar um amigo (ou pessoa próxima) sobre possíveis consequências das intervenções humanas no ambiente terrestre. A escolha dessa temática para a atividade ocorreu por sugestão da própria professora, considerando o sequenciamento do conteúdo por ela proposto.

A análise das cartas foi efetuada através de um procedimento fundamentado na metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 1979), através do qual, primeiramente, se compartimentalizou o texto dos estudantes em

proposições (ou enunciações), compreendidas aqui como segmentos do texto que expressam uma ideia ou proposição acerca de uma determinada questão.

Depois de realizar essa segmentação dos textos, cada proposição foi classificada de acordo com o seu conteúdo considerando a presença predominante, em cada uma delas, de discurso instrucional (DI), estruturado a partir de um código de comunicação elaborado, ou de discurso regulativo (DR), assentado, geralmente, sobre códigos restritos de comunicação. Esse procedimento possibilitou uma análise da quantidade de enunciações realizadas por cada aluno e também da intensidade do uso de discurso instrucional (vertical) para justificar os argumentos construídos.

O segundo momento desta etapa da pesquisa de campo ocorreu mediante a aplicação de um conjunto de questões objetivas, subdividido em duas partes bem delimitadas¹⁷. A primeira parte do questionário buscou explorar características socioeconômicas, representações dos estudantes (e também de suas famílias) quanto ao papel da escola em sua formação, perspectivas de futuro e outras atividades desenvolvidas por eles quando não estão na escola.

Já a segunda parte desse questionário objetivo trazia 3 questões de múltipla escolha sobre temas que foram trabalhados pela professora ao longo das aulas observadas, sendo que cada uma delas possuía 3 opções de resposta. Uma das respostas se caracterizava por uma forte presença de discurso vertical, outra pela predominância de discurso horizontal e, por fim, a terceira opção de resposta tinha um conteúdo mais ligado ao discurso regulativo.

De certa maneira, as 3 opções de resposta para cada uma das 3 questões eram potencialmente corretas. O que se avaliou, obviamente, era a forma discursiva que mais fazia sentido para os estudantes a partir da seleção feita por eles da resposta que acreditavam ser a mais coerente e significativa.

A análise das respostas obtidas nas duas partes do questionário foram reunidas em diferentes tabelas e gráficos e cumprem uma função de ilustrar de maneira essencial alguns aspectos mais fundamentais que marcam algumas diferenças entre os estudantes das duas escolas. De certa forma, acredita-se que o destaque desses aspectos contribuíram para a realização de uma análise das desigualdades escolares mais contextualizada ao mundo onde os sujeitos da

¹⁷ Ver o modelo de questionário objetivo aplicado aos alunos no anexo III deste relatório de tese.

pesquisa habitam, o que auxiliou na instrução das análises e das proposições geradas com a pesquisa.

3.3.3. As entrevistas com professores

As entrevistas realizadas ao longo da pesquisa tiveram um papel auxiliar bastante importante para a elucidação de questionamentos que foram levantados por meio das observações de aula e dos questionários aplicados aos alunos. Foram entrevistados 3 professores de Geografia que atuam nas redes pública e particular de ensino e que lecionam em escolas que apresentam diferentes perfis quanto ao rendimento dos alunos e também no que se refere à sua estrutura de apoio e conformação curricular.

Optou-se em realizar as entrevistas a partir de um formato semiestruturado, entendido aqui como um modelo onde se estabelecem questões de maneira prévia a fim de possibilitar um mínimo de analogia entre as diferentes entrevistas realizadas ao longo da pesquisa, mas sem abandonar a postura de exploração de temas que vão surgindo ao longo da fala do entrevistado, o que permite uma trajetória mais aberta de conversação. (MARCONI e LAKATOS, 2010).

Um desses professores foi entrevistado durante o pré-teste da metodologia e as outras duas num momento posterior às observações de aula e da aplicação dos questionários aos alunos. Essa primeira entrevista, assim como o pré-teste realizado, cumpriu um papel importante para a exploração inicial de algumas questões, revelando elementos que foram explorados de forma mais aprofundada e adequada nos momentos subsequentes da pesquisa. O professor entrevistado nessa etapa da pesquisa, o qual aqui será denominado como “Prof. B”, atua há 30 anos na rede pública estadual do Paraná e possui formação em Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (Curitiba, em 1988). Além disso, é professor do nível PDE (programa de desenvolvimento educacional) do plano de carreira docente estadual, que é uma classe/nível para a qual se ascende depois de um período de estudos realizados em uma universidade do Estado, sob a supervisão de um orientador. Atualmente leciona num colégio situado na região norte da Cidade de Curitiba.

A segunda professora entrevistada corresponde à mesma docente que conduziu as aulas observadas durante a pesquisa, a qual chamaremos aqui de

“Prof. A”. A partir dessa entrevista, especificamente, foi possível explorar motivos acerca das escolhas curriculares realizadas e também outras questões complementares, que serviram para analisar de forma mais profunda alguns pontos levantados durante as observações, permitindo assim um diálogo direto entre as informações colhidas nessas duas etapas da pesquisa. Por essa razão, as informações reunidas nessa entrevista foram as mais utilizadas durante a análise dos dados.

Segundo informações por ela prestadas, sua formação inicial é em Estudos Sociais pela Faculdade Espírita (2000), com habilitação em Geografia, com especialização em educação especial, psicopedagogia e em educação. Atua na rede pública há 18 anos, lecionando também em escolas particulares do município de Curitiba, tanto no ensino fundamental quanto no médio.

A fim de se estabelecer uma triangulação com outros pontos de vista sobre as questões observadas e tratadas na entrevista com os outros dois professores, também foi ouvida uma terceira profissional, a qual aqui é tratada como “Prof. C”. Esta docente atua em colégios situados na cidade de Irati¹⁸ e no município vizinho de Teixeira Soares, os quais se localizam na região sudeste do Estado do Paraná, há aproximadamente 150 km a oeste de Curitiba. Um desses colégios em que atua, enquanto professora de Geografia, é particular e tem seu currículo organizado de forma interdisciplinar, sob a estrutura de oficinas de aprendizagem. As oficinas são espaços de aprendizagem, que duram um bimestre letivo, que por meio de um tema em comum promovem interações entre as disciplinas, que tem seus currículos sequenciados de acordo com a organização das oficinas temáticas. As outras duas escolas são públicas, sendo uma delas voltada para a formação profissional no setor florestal e agrícola e outra uma escola convencional de Ensino Fundamental e Médio.

Esta profissional docente é formada em Licenciatura em Geografia (2005) pela Universidade Estadual do Centro-Oeste de Irati (PR), tendo mestrado em gestão do território pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, (2008), sendo também especialista em educação ambiental, atuando na rede pública desde 2006 e na particular desde 2012.

¹⁸ Irati é o município onde o autor desta tese atua profissionalmente, o que favoreceu o reconhecimento dessa profissional docente como indicada para a participação na pesquisa.

Sendo assim, o conteúdo das entrevistas será apresentado e analisado a partir do próximo capítulo com o intuito de trazer diferentes pontos de vista sobre as questões levantadas no campo, possibilitando assim uma triangulação de versões e visões, questionando-se ou legitimando-se informações colhidas pelos outros instrumentos de investigação utilizados.

3.4. O Ensino Médio como ambiente de pesquisa

O problema do conhecimento, como demonstrado até agora, é um ponto que mobiliza os questionamentos realizados ao longo deste trabalho de pesquisa. Ao olhar para a escola e para seu papel no processo de formação dos sujeitos e seu respectivo acesso ao mundo, o Ensino Médio acaba se mostrando como uma etapa decisiva dentro das trajetórias escolares, por ser um momento-chave no processo de escolhas para a vida futura dos estudantes. Dessa forma, optou-se em focalizar sobre essa etapa da escolarização as investigações empreendidas nessa pesquisa, por conta dessas razões, mas também, pela importância central que o Ensino Médio vem demonstrando, desde a década de 1990, dentro do conjunto do debate público sobre educação no Brasil.

Já durante esse período, e principalmente a partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, inaugura-se um progressivo processo de universalização e obrigatoriedade do Ensino Médio (EM) no Brasil. A partir dessa lei (BRASIL, 1996) esta etapa da escolarização passa a compor o nível da educação básica, fazendo com que adquira um caráter mais universal dentro do processo formativo dos jovens brasileiros. Contudo, seguindo uma tendência regional e cedendo pressões de organismos internacionais, somente a partir do final da primeira década dos anos 2000, por meio de uma emenda constitucional (BRASIL, 2009), é que a obrigatoriedade do EM se efetiva no Brasil, abrindo-se assim um cenário favorável para o desenvolvimento de projetos e iniciativas visando sua plena universalização (KRAWCZYK, 2009).

Uma das grandes preocupações em torno do EM durante essas duas décadas de mudanças consistia na constatação de uma profunda desigualdade de acesso a essa etapa da escolarização. Pode-se dizer que

Para alguns segmentos sociais, cursar o ensino médio é algo “quase natural”, tanto quanto se alimentar etc. E, muitas vezes, sua motivação está bastante associada à possibilidade de recompensa, seja por parte dos pais, seja pelo ingresso na universidade. A questão está nos grupos sociais para os quais o ensino médio não faz parte de seu capital cultural, de sua experiência familiar; portanto, o jovem, desses grupos, nem sempre é cobrado por não continuar estudando. (KRAWCZYK, 2011, p. 756)

Por maiores que tenham sido os avanços durante essas últimas décadas, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/PNAD, 2013), ainda hoje essa desigualdade de acesso persiste. Entre o grupo dos 25% mais pobres no Brasil, apenas 46% dos jovens entre 15 e 17 anos estavam matriculados na escola em 2013, sendo que entre os 25% mais ricos, 75% dos jovens nessa faixa etária possuíam matrícula no EM.

As desigualdades de acesso, de maneira alguma, constituem o único elemento representativo das tensões e contradições que marcam o processo de oferecimento do EM aos diferentes grupos sociais no Brasil. Mesmo antes da elaboração das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 1998), como dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 1999), diferentes perspectivas acerca da identidade e do papel dessa etapa de escolarização para a formação dos estudantes mostravam-se como um controverso ponto de debate nos âmbitos acadêmico e da definição das políticas educacionais.

De acordo com, Krawczyk (2009; 2011), o EM possui uma peculiaridade muito particular, a qual está atrelada ao fato de constituir a última etapa da escolarização básica, e por essa razão, atrai para o seu interior de forma condensada um conjunto de reflexões acerca da relação que a escola deve construir com o mundo fora dela. Segundo a autora, do ponto de vista prático, a identidade do EM sempre esteve associada a dois elementos centrais que são a preparação para o vestibular e a educação profissional. As reformas curriculares dos anos 1990, como sinaliza Ramos (2011), não alteraram a tendência do EM em apresentar significativo isolamento entre esses dois âmbitos da formação, caracterizando seu distanciamento daquilo que a autora chama de formação *omnilateral*, propiciada apenas por uma educação de caráter integral. Na maioria das escolas no Brasil o EM constitui-se como um mecanismo de educação propedêutico (preparatório para vestibular), sendo que em outras situações, a

formação ocorre desde uma concepção pragmática e utilitarista da educação profissionalizante.

Outro importante ponto de tensão no debate em torno do EM no Brasil, diz respeito ao que Libâneo (2012) chamou de dualidade perversa da educação pública brasileira, a qual, conforme já foi apresentado anteriormente nesta tese, é representada pela constatação de que aos mais pobres somente restou uma *escola de acolhimento*, enquanto os ricos frequentam uma *escola de conhecimento*. Ao elaborar suas reflexões com base em estudos sobre o EM, Ramos (2011) segue na mesma direção, afirmando que

A apologia ao metodologismo e ao cognitivismo, tal como se manifesta por meio de ideias como “metodologias ativas”, “desenvolvimento de competências” e “aprender a aprender”, coloca um cenário que parece instaurar novas possibilidades de formação, mas que, na verdade, secundariza a mais importante dimensão da escola: o acesso ao conhecimento produzido social e historicamente. Este saber, ironicamente, não é negado às elites, mas com frequência parece estar ameaçado para a classe trabalhadora (idem, 2011, p. 782-783).

Segundo a autora, as concepções de prática e de currículo presentes nos documentos que buscam reformar o EM no Brasil desde a década de 1990, supõem um compromisso em garantir maior permanência do jovem na escola, mediante uma adaptação dos currículos às necessidades e interesses dos estudantes. Ramos (2011) defende a ideia de que, por mais importante que seja combater a evasão escolar e tornar a escola atraente aos diferentes grupos sociais, nada justifica um esvaziamento curricular, o que contribuiria diretamente para a negação de determinadas formas de conhecimento para determinados indivíduos e para a consolidação de uma concepção parcial e desigual de educação, que não pensa o sujeito em suas múltiplas dimensões.

Dentro dessa perspectiva, ainda, concorda-se com a ideia de que

O reconhecimento de que as novas gerações possuem uma “matriz cognitiva” que prioriza a experiência midiática, havendo, portanto, necessidade de a escola ensinar a abordá-la criticamente, não exclui, como alguns pensam, a importância da leitura (seja de livros em papel, seja de livros digitalizados) para ampliação do universo de referência dos alunos, de conhecimento e trocas culturais e da constituição de uma visão de mundo que lhes ofereça as condições para uma verdadeira liberdade de ação (KRAWCZYK, 2011, p. 762).

Dessa forma, as referidas autoras chamam a atenção para o fato de que cabe à escola um papel específico, que é o de se tornar um *locus* privilegiado de debate sobre o mundo, a partir de referenciais específicos e construídos social e historicamente pela humanidade. A corrupção desse papel, conforme depreende-se dos argumentos apresentados, tende a produzir consequências negativas para a formação dos estudantes, principalmente daqueles que se originam de grupos sociais menos privilegiados socialmente. A partir disso tudo, parece inegável a constatação de que o EM é uma etapa decisiva na escolarização da juventude, especialmente para os mais pobres, que têm na escola, muitas vezes, uma das poucas alternativas para construir um caminho para si diferente daquele sugerido pelo seu hostil contexto social.

Especialmente nos últimos anos, um forte movimento de reflexão sobre a natureza (ou as naturezas) do Ensino Médio vem se popularizando, não só em ambientes ligados à educação como também nos meios de comunicação em geral, em virtude especialmente, das recentes propostas de revisão curricular do EM e subsequentes programas para a inovação desta etapa de escolarização sugeridos pelos governos. A reformulação das DCNEM (BRASIL, 2012) buscam reconstruir a unidade entre os diferentes aspectos da formação, sugerindo a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, consideradas no documento como essenciais dimensões da formação humana. Mesmo não se constituindo como um documento detalhadamente prescritivo acerca da composição curricular do EM, as novas DCNEM instituem uma identidade integradora para essa etapa da escolarização, definindo a Linguagem, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas – e seus respectivos componentes disciplinares – como seus quatro grandes campos curriculares. De acordo com as novas DCNEM,

A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais (BRASIL, 2012, p. 2).

As DCNEM ainda apontam a importância do aperfeiçoamento dos mecanismos de gestão e controle, dentre eles o próprio Exame Nacional do

Ensino Médio (ENEM), visto nos referidos documentos (art. 21) como um instrumento para a correção dos rumos e estabelecimento de políticas públicas para o setor. Além disso, atribui ao ENEM uma função certificadora de conhecimentos para aqueles que estão fora da escola, tratando-o também como uma ferramenta para a classificação dos estudantes para fins de ingresso no ensino superior.

Outro conjunto de ações realizadas pelo governo federal compõe o chamado Pacto Nacional pelo Ensino Médio. De acordo com o Ministério da Educação do Brasil (BRASIL, 2015a), o pacto é composto por duas estratégias de ações: o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e a Formação Continuada de professores do Ensino Médio.

O ProEMI, instituído em 2009, refere-se a um programa de apoio financeiro e técnico para as escolas que aderem a ele, visando sua reestruturação curricular. São preconizadas iniciativas consideradas inovadoras, e que teriam a potencialidade de promover uma maior permanência do estudante na escola, mediante o oferecimento de currículos e experiências mais atraentes para os estudantes. Ligada ao ProEMI, a Formação Continuada dos professores se dá mediante um conjunto de ações que articula uma ajuda financeira para o professor (bolsa de R\$ 200,00) e atividades de estudos realizadas na escola onde este trabalha, visando debater questões pertinentes às reformulações curriculares do EM no Brasil, especialmente sobre a perspectiva da formação humana integral, a qual é concebida nas novas DCNEM a partir da interação das dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura (BRASIL, 2015b).

São ainda considerados desafios para o Ensino Médio no Brasil, segundo o próprio Ministério da Educação, a

Universalização do atendimento dos 15 aos 17 anos – até 2016 (Emenda Constitucional 59/2009 e as decorrentes mudanças na LDB) e adequação idade ano escolar; Ampliação da jornada para Ensino Médio Integral; Redesenho curricular nacional; Garantia da formação dos professores e demais profissionais da escola; Carência de professores em disciplinas (Matemática, Física, Química e Inglês) e regiões específicas; Ampliação e estímulo ao Ensino Médio Diurno; Ampliação e adequação da rede física escolar; Ampliação da oferta de educação profissional integrada e concomitante ao ensino médio; Universalização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (BRASIL, 2015a).

Além desses desafios, colocados a partir do âmbito nacional, soma-se também as profundas dificuldades em se estabelecer um diálogo efetivo entre diferentes atores políticos e sociais que atuam no campo da educação nos diferentes contextos regionais, os quais carregam suas próprias intencionalidades e perspectivas de futuro, promovendo assim certa dispersão das ações nessa escala. Nessa perspectiva, Monica Ribeiro da Silva (2009) chama a atenção para o fato de que as diferentes políticas governamentais implementadas nas últimas décadas não são incorporadas pelas escolas da mesma forma, o que lhes confere sempre um alcance relativo. De acordo com a autora, que inclusive possui uma importante atuação a frente do Movimento Nacional pelo Ensino Médio e do Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná (Observatório do Ensino Médio, 2015),

(...) entre a produção de instruções normativas com vistas à reforma curricular e a apropriação dessas instruções pelas escolas opera-se um movimento de recontextualização mediante o qual as instituições educativas atribuem significados próprios aos dispositivos normativos oficiais, e que estes, por vezes, se distanciam de suas formulações originais (SILVA, 2009, p. 458).

Ainda no campo político, o EM foi objeto de debate no Congresso Nacional brasileiro mediante o Projeto de Lei (PL) 6840/2013. De acordo com sua ementa, este projeto de lei

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências (BRASIL, 2015c, s/d).

O presente PL é um resultado de longos debates que a Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para o Ensino Médio (CEENSI) realizou com diversas entidades e instituições ligadas ao EM no Brasil, a fim de

propor alternativas de organização e novas possibilidades formativas para esse nível de ensino, de forma a contemplar, de um lado, as necessidades e expectativas do público ao qual se destina e, de outro, a universalização do ensino de qualidade (BRASIL, 2015d, p. 2).

De acordo com o referido PL, dentre diversas ações que estariam em jogo para serem implementadas a fim de promover a adequação do EM ao que se

considera como anseios legítimos da sociedade brasileira contemporânea, estão a obrigatoriedade do tempo integral de estudos, o ensino vocacionado (focado nas disciplinas de interesse dos estudantes), a relação entre flexibilização curricular e o estabelecimento de uma base curricular comum, e o estabelecimento de uma interação maior do EM com os cursos de formação de professores, mediante a obrigatoriedade de estes incluírem em seus currículos os saberes previstos na base nacional comum da educação básica.

Os debates em torno desse projeto de lei foram interrompidos por conta da edição da Medida Provisória (MP) 746, que institui novos arranjos curriculares e estruturais para essa etapa da escolarização. Esta ação, pretendida pelo governo que assume a presidência depois do processo de impedimento de Dilma Rousseff, parece desconsiderar o debate realizado no âmbito das comissões que apreciaram o PL 6840, o qual teve, inclusive, a participação de entidades e movimentos ligados à defesa do Ensino Médio. De acordo com Daniel Cara, coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, entidade que atua fortemente no espaço público de debate acerca da qualidade da educação no Brasil,

Diante de governos frágeis e pouco preocupados em corresponder aos cidadãos, a MP como instrumento legislativo torna-se um perigo (...). A tendência é que em termos de aprendizado tudo fique igual. Essa reforma é cosmética porque só se dedica a mudar o percurso e não enfrenta questões estruturais, como infraestrutura das escolas, valorização dos profissionais da educação, número adequado de alunos por turma e uma nova forma de dar aulas¹⁹.

A proposição da MP provocou a ocorrência de inúmeras manifestações de desaprovação em todo o território nacional, sendo as ocupações das escolas e universidades o aspecto mais saliente desse movimento. A falta de diálogo no campo do debate político sobre educação, de certa forma, expressa também uma carência para a criação de espaços coletivos de discussão acerca do projeto de país que se quer, causando reflexos sobre a necessária definição de parâmetros claros de qualidade pertinentes ao Ensino Médio brasileiro.

¹⁹ Entrevista concedida por Daniel Cara ao portal de internet Uol Educação. Disponível em <http://educacao.uol.com.br/noticias/2016/09/22/mp-serve-mais-para-mostrar-servico-do-que-para-resolver-ensino-medio.htm>. Acesso 08 nov 2016.

Dessa maneira, os diferentes programas e políticas voltados para o EM, as distintas facetas identitárias dessa etapa de escolarização, as tensões de perspectiva provocadas por diferentes atores políticos do campo da educação, a tendência de pulverização dos sentidos das instruções governamentais a partir de sua recontextualização local, como também os atuais debates políticos em torno do EM nas ruas e escolas de todo o país, fazem dessa etapa da escolarização um cenário rico de divergências e contradições, sendo que as questões em torno do currículo demonstram uma importante centralidade. Por tudo isso, acredita-se que é plenamente justificável a opção, nesta tese, em se focalizar no trabalho de campo situações educativas experienciadas no EM, as quais serão evidenciadas com a finalidade de contribuir para o debate que se coloca perante a sociedade brasileira.

4. SÍNTESE E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Partindo dos referenciais teóricos apresentados e discutidos no primeiro capítulo da tese, como também, pela descrição das escolhas metodológicas assumidas nesta investigação, realiza-se a partir de agora uma apresentação e problematização dos resultados obtidos dessa interação entre as já mencionadas linguagens de descrição da pesquisa (interna e externa) com o mundo empírico da investigação.

Primeiramente serão caracterizadas as práticas pedagógicas observadas mediante a análise das categorias que orientaram o trabalho de campo da pesquisa. Depois disso, serão destacadas questões derivadas desse processo, como alguns elementos essenciais do contexto primário de socialização dos estudantes das duas escolas investigadas, as possíveis interações entre a dimensão estrutural e a curricular dentro da escola e, por fim, sobre características assumidas pelo discurso pedagógico específico da disciplina geográfica na escola em contextos educacionais desiguais.

4.1. A caracterização da prática pedagógica observada

Os resultados obtidos por meio das observações de aula puderam oferecer um panorama geral das características mais essenciais da prática e da comunicação pedagógica realizada nos dois colégios que participaram dessa etapa da pesquisa. Como dito anteriormente, as observações se deram por meio de um protocolo estruturado de ação (anexo I), onde as 7 categorias da pesquisa²⁰ tinham espaços específicos compostos por questões norteadoras do olhar do investigador. Um conjunto de critérios desenvolvido a partir da interação entre as sugestões da teoria e da própria realidade investigada (anexo II) permitiram que cada categoria (em cada aula observada) fosse classificada de acordo com os 4 descritores possíveis (X- -, X-, X+ e X++). Dos dez protocolos de observação gerados das observações realizadas em cada um dos colégios, o que totalizam 20 protocolos (incluindo-se aí a série de dados obtidos a partir do

²⁰ Conforme apresentadas no capítulo anterior, as sete categorias de análise são: (a) fronteiras de espaços entre alunos e professores, (b) relações de comunicação, (c) critérios de avaliação, (d) ritmos de aprendizagem, (e) relações intradisciplinares, (f) nível de exigência conceitual e (g) nível de proficiência investigativa.

software QDA miner 4 lite que permitiu analisar os relatos feitos em aulas em que a observação sistemática não foi possível de ser realizada por conta da natureza das atividades nelas desenvolvidas)²¹, têm-se então um número de vezes em que cada descritor de categoria foi considerado como predominante nas aulas observadas. Os resultados obtidos nesse procedimento foram:

Tabela 2. Número de vezes em que cada descritor de categoria foi considerado predominante nas aulas observadas

Categoria	X- (valor 1)		X- (valor 2)		X+ (valor 3)		X++ (valor 4)	
	Col. Y	Col. X	Col. Y	Col. X	Col. Y	Col. X	Col. Y	Col. X
A	1	0	9	10	0	0	0	0
B	0	0	1	0	7	2	2	8
C	0	0	2	1	8	4	0	5
D	0	0	6	5	4	5	0	0
E	3	0	1	0	6	3	0	7
F	3	0	1	0	4	3	2	7
G	9	0	1	3	0	6	0	1

Fonte: Trabalho de campo, 2016.

Como nos mostra a tabela 2, ao analisar a categoria G (*nível de proficiência investigativa*), por exemplo, na Escola Y o descritor X-- (baixo) apareceu 9 vezes, enquanto o descritor X- (tende a baixo) foi considerado predominante em um dos protocolos preenchidos. Enquanto isso, na escola X, essa mesma categoria teve 3 protocolos classificados como X- (tende a baixo), 6 como X+ (tende a alto) e em uma oportunidade a comunicação pedagógica realizada durante a aula naquela escola foi classificada como X++, ou seja, como possuidora de um alto nível de proficiência investigativa.

Ao atribuir um valor numérico (de 1 a 4) para cada um dos quatro descritores qualitativos das categorias (X--, X-, X+ e X++), foi possível efetuar uma média ponderada das características predominantes em cada uma delas, conforme fórmula a seguir:

$$Mp = \frac{V_1.p + V_2.p + V_3.p + V_4.p}{\sum p}$$

²¹ Ver detalhes de cada um dos protocolos preenchidos nas tabelas apresentadas no anexo IV.

Onde M_p é a média ponderada, a qual é determinada pela soma dos valores dos descritores da categoria (V_n) multiplicado pelo peso (p) de cada descritor (que é a quantidade vezes em que ele é classificado como predominante nos protocolos de observação), dividindo-se pela somatória dos pesos. Esse procedimento resultou no conjunto de valores descritos na tabela e representados no gráfico que seguem:

Categoria	Col. Y	Col. X
A) Fronteiras espaços alunos/professores	1,9	2
B) Relações de comunicação	3,1	3,8
C) Critérios de avaliação	2,8	3,4
D) Ritmos de aprendizagem	2,4	2,5
E) Relações intradisciplinares	2,3	3,7
F) Nível de exigência conceitual	2,3	3,7
G) Nível de proficiência investigativa	1,1	2,8

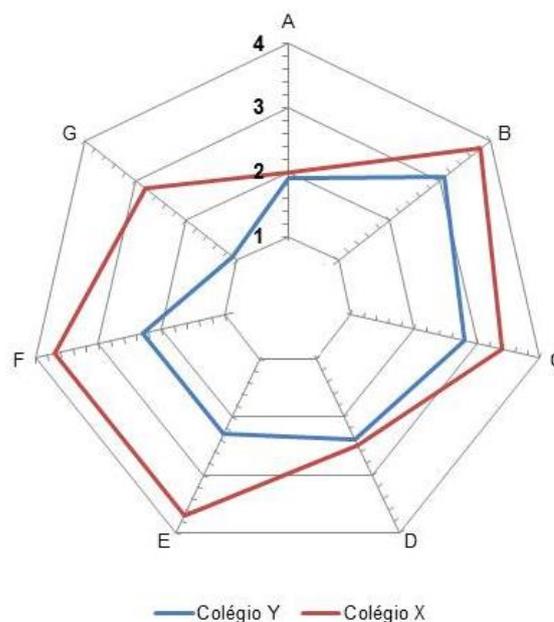


Figura 9. Representação dos valores das categorias de análise nos colégios observados. Fonte: Trabalho de Campo, 2016.

O gráfico acima, o qual sintetiza e didatiza os dados da tabela também presente na mesma figura, permite uma representação mais significativa das diferenças entre os dois colégios observados. Nesses dois elementos considera-se que quanto mais próximo do valor numérico 4 (o qual corresponde ao descritor X++) e da extremidade do gráfico, conseqüentemente, o valor da categoria mais se aproxima do padrão esperado de uma prática pedagógica favorável à aprendizagem de discurso vertical (DV), ou seja, de saberes científicos geralmente orientados por um código de comunicação elaborado, conforme proposto pelo estudo de Morais *et. al.* (2004). Diante disso, pode-se constatar que, especialmente quando se considera as categorias E, F e G, o Colégio X apresenta uma forma de comunicação que melhor se enquadra no modelo sugerido por Morais *et. al.* (2004), possuindo altos níveis de *relações intradisciplinares*, de *exigência conceitual* e *proficiência investigativa*. As outras

categorias analisadas, como os *ritmos de aprendizagem* e as *fronteiras de espaços entre alunos e professores* - que apresentam perfil bastante similar -, e as *relações de comunicação* e *critérios de avaliação* – que demonstraram nível de variação menos discrepante entre os dois colégios observados -, quando situadas perante o contexto geral do estudo, a nosso ver, também contribuem para esta conclusão.

Ao alocar graficamente esses valores, de maneira aproximada, sobre a tabela de referência dos descritores, temos uma visão geral da posição e das características dessas categorias nos dois colégios observados:

Categorias	Descritores			
	X--	X-	X+	X++
Fronteiras entre espaços de alunos e professores	Fortemente delimitadas	Tendem a fortemente delimitadas	Tendem a fracamente delimitadas	Fracamente delimitadas
Relações de comunicação	Fechadas	Tendem a fechadas	Tende a abertas	Abertas
Critérios de avaliação	Implícitos	Tendem a implícitos	Tendem a explícitos	Explícitos
Ritmos de aprendizagem	Fortes	Tendem a fortes	Tendem a fracos	Fracos
Relações intradisciplinares	Fracas	Tendem a fracas	Tendem a fortes	Fortes
Nível de exigência conceitual	Baixo	Tende a baixo	Tende a alto	Alto
Nível de proficiência investigativa	Baixo	Tende a baixo	Tende a alto	Alto

 Colégio Y
  Colégio X

Figura 10. Representação da posição aproximada dos valores das categorias dentro do conjunto de seus descritores.

Fonte: Trabalho de Campo, 2016.

Com a finalidade de instruir e discutir com um maior nível de detalhe esses resultados, apresenta-se a seguir reflexões pontuais acerca de aspectos que

estão implicados nesses valores, procurando estabelecer as devidas conexões e aproximações entre as diferentes dimensões da realidade estudada.

4.1.1. Sobre as fronteiras de espaços entre alunos e professores e as relações de comunicação

O primeiro aspecto a ser destacado diz respeito a essas duas primeiras categorias de análise, as quais reúnem elementos específicos de regulação da comunicação no interior da aula. Como pode-se verificar a partir dos gráficos e tabelas presentes nas figuras 09 e 10, a categoria A (*fronteiras de espaços entre alunos e professores*) apresentou dados bastante similares nos dois colégios observados: 1,9 no colégio Y e 2,0 no Colégio X, valores que remetem ao descritor X- (de valor 2), ou seja, tal categoria revela uma *tendência a ser fortemente delimitada*, em ambos os colégios.

A posição dessa categoria no referido descritor parece ser um reflexo da estrutura na qual os papéis (ou as vozes) de professores e alunos estão situados no âmbito das instituições. As observações mostraram que nos dois colégios a condução e o rito da aula e das atividades são em grande parte determinadas pelas escolhas da professora. Isso pode ser verificado a partir dos relatos realizados durante o campo:

No dia da prova os alunos aguardam a professora e fazem a última tentativa (em tom de brincadeira) para adiá-la. Professora organiza as carteiras em 4 fileiras. Regras rígidas e aparentemente já conhecidas. Os alunos fazem silêncio. A prova é individual. (Relato de campo, colégio Y)²²

As duas turmas de primeiro ano têm prova no mesmo dia. A aula começou às 16h40. As carteiras já estão enfileiradas antes mesmo da chegada da professora. O silêncio é absoluto durante a prova. Alunos demoraram mais tempo para fazer a prova. O primeiro entregou 17h10 (30 minutos depois do início) e o último entregou logo depois do término da aula. (Relato de campo, colégio X)

²² Optou-se em apresentar os relatos de campo e as entrevistas concedidas com um leve recuo e com formatação em itálico, a fim de destacar esses trechos do restante do texto.

Os relatos evidenciam o pleno conhecimento das regras pelas quais a atividade avaliativa, nesse caso, iria acontecer. A determinação do rito com base na centralidade da professora, contudo, extrapolava as aulas destinadas às avaliações, e também foi muito sentida nas aulas expositivas, sempre muito bem conduzidas e controladas pela docente. Os casos de indisciplina, geralmente ligados a conversas paralelas durante as aulas, causavam alguma interferência no andamento da aula, exigindo que a mesma se utilizasse de seu papel institucional de adequar os comportamentos ao que se esperava dos estudantes naquele momento.

A tendência às fronteiras de espaços entre alunos e professores serem fortemente delimitadas, nos dois casos observados, se deve também ao fato de que as escolhas curriculares e os encaminhamentos da aula sempre eram de responsabilidade da professora, tendo os alunos pouca autonomia na definição dos temas e procedimentos que seriam trabalhados. Nos dois colégios, pôde-se verificar uma demarcação bastante rígida desse papel, o que parece ser um reflexo direto da forma como os documentos curriculares de âmbito intraescolar, como o plano de trabalho docente (PTD), por exemplo, interferem no sequenciamento do trabalho da professora.

A pesquisa empírica mostrou que tais fronteiras resultam de valores de classificação significativos, o que determina uma especificação dos papéis de alunos e professores que tende a ser fortemente demarcada. Contudo, ao lançar o olhar à categoria subsequente - *relações de comunicação* - percebe-se que a mesma adquire um perfil mais aberto. Isso significa dizer que, por mais que ocorra uma demarcação dos papéis e das vozes dos sujeitos, a mensagem transmitida tende a sofrer uma interferência maior dos adquirentes, o que denota um menor valor de enquadramento, ou seja, do nível de controle que o professor exerce sobre o significado da mensagem, especialmente no caso do colégio X, que atingiu 3,8 na pontuação da média ponderada auferida nessa categoria, colocando-o próximo do valor de referência máximo (4,0), o qual corresponde ao descritor X++ (*relações de comunicação abertas*).

As relações de comunicação foram consideradas abertas nesse colégio por conta de uma autonomia maior dos estudantes em sua participação durante as aulas, tanto fazendo ou respondendo perguntas como trazendo exemplos para ilustrar as situações trabalhadas durante as aulas. Tais intervenções ocorriam de

maneira adequada e sincronizada ao compassamento da aula conforme idealizado pela professora, ou seja, as intervenções dos alunos se integravam à aula sem produzir tumultos ou sabotagens ao compassamento. De acordo com os relatos realizados

(...) quando comparamos as duas escolas, as diferenças na intervenção da professora são importantes. Essa foi a primeira impressão das diferenças entre os dois colégios. Alunos parecem mais quietos, professora fala com a voz mais baixa do que no Colégio Y. Aparentemente, os alunos estão tentando acompanhar o raciocínio da professora. A diferença é grande. (Relato de campo, colégio X).

Ainda em relação à categoria relações de comunicação, no colégio Y o valor gerado pela média ponderada efetuada (3,1) o posicionou mais próximo do descritor X+ (de valor 3,0), que representa *relações de comunicação que tendem a abertas*. Nesse caso os alunos demonstraram algum nível de interação na aula, mas que ocorria a partir de uma provocação mais acentuada da professora. De acordo com o relato

Durante exposição da professora, muita conversa. Professora ameaça tirar da sala alguns alunos. Um aluno diz que é isso que quer, desde que seja “sem registro de ocorrência”. Professora pede para um aluno trocar de carteira por causa da conversa. Parece que alunos tratam essa mudança de carteira com naturalidade, como algo comum que ocorre nas aulas. Alunos parecem mais apáticos nessa aula. (Relato de campo, colégio Y).

As relações de comunicação no colégio Y não se mostraram tão abertas quanto no colégio X, a nosso ver, por conta do controle maior que a professora promovia sobre o processo comunicativo. Como se verifica no relato acima, uma menor sintonia entre professora e estudantes caracterizava a aula, o que fazia com que o controle exercido pela docente tivesse que ser maior. Contudo, em diversos momentos nas observações pôde-se perceber uma abertura da professora ao diálogo com os estudantes, transparecendo uma proximidade consentida entre esses diferentes sujeitos, o que favorecia o estabelecimento de

relações de comunicação abertas, no caso do colégio X, ou que tendiam para tal, no caso do colégio Y.

De acordo com Moraes et. al. (2004) a fraca delimitação das fronteiras entre alunos e professores, assim como a existência de relações abertas de comunicação, fazem parte de um contexto eficaz de aprendizagem de discurso vertical em contextos marcados pela diversidade. A proximidade entre professor e aluno, dentro desse âmbito, é vista como um elemento importante para a aprendizagem científica. O professor, nesse caso, assume um papel central na determinação da flexibilidade dessas fronteiras e no estabelecimento de uma postura aberta no processo comunicativo. Contudo, as observações realizadas demonstram que a relação dos alunos com a aula interfere profundamente na maneira como essas duas categorias se comportam, impondo limites à atuação da docente sobre o processo de comunicação como um todo. Dessa maneira, enquanto adquirentes desse processo, os estudantes, atuam como um polo ativo na determinação das características dessas categorias, indicando a necessidade de se pensar em estratégias criativas e significativas para a intervenção em situações de aula.

4.1.2. Sobre os critérios de avaliação

Para Moraes et. al. (2004) os critérios de avaliação necessitam ser explicitamente informados no processo de comunicação pedagógica a fim de oferecer maior clareza ao aluno sobre aquilo que se espera de seu desempenho durante as ações que se desenvolvem no âmbito da escola. Critérios mais explícitos ou implícitos de avaliação induzem diferentes produtos da prática pedagógica, que podem ter mais a ver com competências partilhadas ou com desempenhos especializados (BERNSTEIN, 1996). Esses últimos tendem a ser obtidos a partir de uma prática pedagógica regulada por códigos de comunicação elaborados (discurso vertical, de base científica), enquanto as competências partilhadas se tornam o resultado da prática quando a comunicação na aula tende a ser orientada a partir de códigos restritos de comunicação, ou seja, que possuem significados que tem uma relação direta com o contexto vivido dos sujeitos.

Dessa maneira, no âmbito dessa investigação, optou-se em estabelecer quatro descritores para essa categoria, onde se posicionam nas extremidades dessa escala X-- (valor 1) e X++ (valor 4), significando, respectivamente, critérios de avaliação implícitos e explícitos, comportando entre eles dois descritores intermediários (X- e X+), que indicam tendência à uma ou outra extremidade da escala (ver figura 10).

Considerando os valores numéricos dos descritores (de 1 a 4), as observações indicaram o valor de 2,8 para essa categoria no Colégio Y e de 3,4 no Colégio X, situando-os mais proximamente do valor inteiro “3”, o qual corresponde ao descritor X+, ou seja, de *critérios de avaliação que tendem a explícitos*. As aulas de revisão conduzidas em momentos anteriores às provas escritas, bem como a ocorrência de relativa especificação do que seria cobrado numa futura avaliação, foram os elementos que produziram o posicionamento dessa categoria no referido descritor, considerando-se o fato de que a condução desse processo se deu sem a realização de esquemas escritos, resumos ou outra atividade que clarificasse mais pormenorizadamente os critérios.

Contudo, essa a diferença nos valores indica a ocorrência de algumas especificidades em relação aos dois colégios, indicando que no Colégio X os critérios de avaliação tendem a ser mais explícitos que o outro. Por mais que os procedimentos da professora pareçam não diferir muito de um colégio para outro, o que se verificou na prática foi que uma demanda maior dos alunos pela clareza de critérios gerava um maior índice de sua explicitação. Isso quer dizer que havia cobrança e preocupação mais acentuadas, por parte dos alunos, com relação ao que se consideraria como legítimo nos textos produzidos por eles durante as práticas de comunicação e avaliação.

De acordo com as palavras da professora que conduziu as aulas observadas,

Aqui no Colégio X eles questionam tudo. Você devolve a avaliação pra eles e eles vem perguntar porque não acertaram. Eles brigam às vezes por 1 décimo, dois décimos, eles querem as melhores notas, mas querem o aprendizado também. Eles reclamam se o professor não ensina, se eles não entendem... eles são críticos. E lá no Colégio Y você entrega a prova e fica esperando: pessoal, alguma dúvida, alguma coisa que não

entenderam? venham perguntar! Não! Eles pedem pra passar o gabarito da prova no quadro, pois eu peço que eles façam a reescrita da prova pra eles poderem fazer, pra terem a nota lá, mas não é pra pensar, questionar. O aluno, quando vem questionar a nota aqui (no Colégio X) ele vem questionar a questão. Por que não estava certo aqui? Por que eu errei? Ele vem, ele também quer a nota, mas tá questionando também a correção. E lá não. Lá é a nota pela nota. Claro, aumentar a nota eles querem, mas lá é só pra aumentar. E quando questionam! Normalmente é: pessoal somem a prova pra ver se a professora errou alguma coisa, mas nem isso. Eles são muito apáticos nesse sentido (Entrevista, Professora A).

Segundo esta representação da professora acerca das duas realidades, e que pôde ser constatada também por meio das observações de aula, os alunos do Colégio X mostram um interesse maior pelo processo de avaliação, não somente no que se refere à nota como também sobre o conteúdo das questões e da forma como a professora se utiliza dos critérios de avaliação para validar (ou não) os textos produzidos. Os relatos sobre uma das avaliações aplicadas pela professora, a qual ocorreu no mesmo dia da revisão²³, mostram que

(...) na chegada da professora, os alunos a recebem e fazem brincadeiras para ela não aplicar prova difícil. Não vi ninguém argumentar que a prova não seria naquele dia. Em sua grande maioria os alunos prestam atenção, em silêncio. A Professora segue a aula fazendo perguntas e dialogando, e os alunos as respondem e fazem anotações. Professora fala em voz baixa. Alunas me procuram para que eu explicasse algo sobre a atividade de cartografia. Alunos demonstram (grande maioria) interesse pelo que está sendo tratado (Relato de campo, colégio X).

O reconhecimento da legitimidade do rito da avaliação pode ser um fator importante nessa geração de mais demanda pela explicitação dos critérios. Durante uma das aulas de revisão para prova no Colégio X, por exemplo, ao

²³ A referida turma possuía duas aulas de Geografia na mesma tarde.

explorar um detalhe acerca da temática do vulcanismo (*hotspots*²⁴), a professora é interrompida por uma das alunas, que sugere que a professora utilize o tempo da aula para tratar apenas dos assuntos que iriam, efetivamente, “cair na prova”, haja vista que em sua apresentação a docente afirmou que este detalhe não seria cobrado diretamente na avaliação. O interesse maior dos estudantes no processo de legitimação dos textos produzidos por eles, portanto, de acordo com as situações observadas, passa também pela expectativa de seu sucesso nos testes, sendo esta mais observável no âmbito das situações vivenciadas no Colégio X. Dessa maneira, pode-se argumentar que, mesmo destacando-se o interesse dos estudantes pela aprendizagem conceitual, o reconhecimento da legitimidade das regras do jogo pedagógico, como também sua expectativa pelo sucesso com as notas e na classificação imposta pelo sistema escolar, coloca-os numa condição de melhor ciência dos critérios da avaliação, tornando-os mais claros mais pela demanda dos alunos do que pela oferta docente, que acaba sendo um reflexo reativo ao interesse demonstrado pelos estudantes.

Essa mesma expectativa, mesmo se levando em consideração a formalidade e a utilidade do processo de avaliação para a obtenção do avanço na carreira escolar, parece não se colocar de forma tão central quando se analisa os relatos das observações realizadas no Colégio Y. Destaca-se aqui o seguinte trecho:

Muitos alunos não fizeram a atividade proposta pela professora e apresentam muitas desculpas, em tom de brincadeira, demonstraram certa despreocupação com as notas. Professora marca prova escrita para próxima semana. Diz que o conteúdo (e escreve no quadro também) refere-se ao capítulo 5 do livro, da pg. 92 a 109. Não disse ou trabalhou o que seria efetivamente cobrado, apenas informou as páginas e capítulo que tratam do tema (Relato de campo, Colégio Y).

Com base no que se apresenta, a análise dos resultados relativos a essa categoria nos sugere que o estabelecimento dos critérios de avaliação, assim

²⁴ Ponto de anomalia termal existente no interior da Terra que resulta em pressões localizadas sob a crosta, podendo ocasionar a formação de vulcões e/ou outros fenômenos associados (PRESS *et. al.*, 2006).

como a própria natureza da comunicação pedagógica, tende a receber forte influência dos adquirentes. Essa mesma situação também pôde ser verificada por meio da entrevista concedida pelo Professor B, o qual afirma que em seu contexto de trabalho procura

(...) avaliar se ele conseguiu perceber dentro do conteúdo que foi passado e ensinado, como esse conteúdo pode ajudá-lo de alguma forma na vida dele dentro de um contexto de aplicação prática que está sendo cobrado numa avaliação e se ele conseguiu receber a informação. Então o critério não é 8 ou 80, se você tem na resposta do aluno numa prova escrita, e eu procuro fazer provas onde realmente você tenha que expressar seu conhecimento pessoal, no sentido de não ter que ficar uma decoreba. Então eu procuro muitas vezes, eu extraio o máximo de uma resposta numa prova, incentivando até o aluno através da nota que ele está tirando na prova, dando numa questão que vale meio ponto eu consigo extrair muitas vezes até 0,1 da resposta, mesmo que ela não atenda plenamente o que está sendo solicitado, mas que tenha alguma coisa relativa aquilo que foi perguntado. Então a gente procura considerar o máximo, ou o mínimo do conhecimento que ele conseguiu absorver (Entrevista, Professor B).

Os saberes compartilhados pelos estudantes, dessa maneira, tendem a ser considerados como legítimos em situações como apontadas pelo professor entrevistado. Considerando condições contextuais onde os estudantes possuem perfis diferentes entre si, como é o caso dos dois colégios observados durante o trabalho de campo (conforme se verá mais detalhadamente logo adiante no tópico 4.2), tal flexibilização de critérios de avaliação tende a produzir reflexos diretos sobre o código pedagógico implícito à comunicação intraescolar, ou sobre a natureza das relações com o saber que cada um desses grupos apresenta.

Além disso, segundo se constatou também a partir dos resultados obtidos por meio de outras categorias de análise utilizadas nessa investigação, há que se considerar, ainda, que a autonomia do professor perante a definição dos ritos e da mensagem a ser transmitida nunca é absoluta. De certa forma, essa ideia vai ao encontro da proposição de Sacristán (1991) acerca da “irresponsabilidade

relativa” (idem, p. 75) do professor perante a prática pedagógica, onde nem sempre este sujeito, por ele mesmo, possui as condições necessárias para produzir as mudanças ou os ritos adequados ao que se considera uma boa prática pedagógica. Outros elementos e fatores interferem nesse processo e impõem limites e obstáculos à atuação docente.

No que se refere à realidade observada, a natureza das expectativas dos sujeitos que frequentam a escola, o conjunto das atividades extra-aula que são oferecidas aos estudantes, a estrutura de apoio que os professores possuem, os equipamentos disponíveis na escola, e as limitações de tempo disponível, permitem a ocorrência de ambientes diferenciadamente organizados, os quais atuam diretamente sobre essa “irresponsabilidade relativa” dos docentes. As três categorias que serão analisadas na sequência do texto (*relações intradisciplinares, nível de exigência conceitual e proficiência investigativa*) refletem de forma mais clara essas diferenças e, ademais, são elas as que mais diretamente caracterizam a natureza do currículo que se realiza em cada uma das escolas observadas.

4.1.3. Sobre relações intradisciplinares, níveis de exigência conceitual e proficiência investigativa

Optou-se aqui em agrupar a análise dessas 3 categorias pelo fato de considerá-las o núcleo duro da estruturação do discurso pedagógico de reprodução que é gerado no campo recontextualizador pedagógico, ou seja, no âmbito intraescolar. Basicamente, isso quer dizer que tais aspectos desse discurso dão uma clara dimensão de sua conformação diferenciada no contexto das realidades observadas, justamente por fazerem referência direta ao conteúdo das mensagens comunicadas durante a prática pedagógica.

Além disso, os valores dessas três categorias foram os que apresentaram os maiores níveis de contraste quando se compara os dois colégios observados, o que, dentro da perspectiva metodológica aqui adotada, representam as mais fundamentais distinções entre os discursos pedagógicos comunicados nas duas instituições investigadas. Ademais, segundo se discute mais profundamente no tópico 4.4., tais diferenças assumem um papel central na forma como o conhecimento disciplinar da Geografia se formata nessas realidades, assumindo

conteúdos de natureza mais elaborada ou restrita, ao depender, respectivamente, da dependência mais indireta ou direta que esses conteúdos possuem dos contextos imediatos de realização da comunicação no âmbito das aulas.

Em síntese, ao se destacar as três referidas categorias nos dados acima apresentados, se obtém a seguinte sequência de valores:

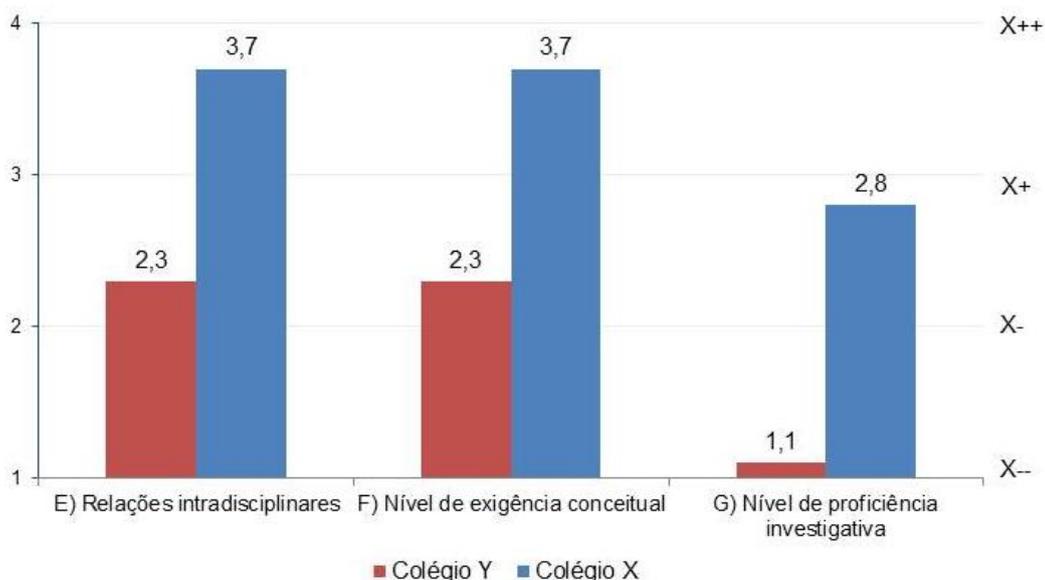


Gráfico 1. Valores obtidos nas categorias selecionadas.
Fonte: Trabalho de Campo, 2016.

Inicialmente, então, pode-se dizer que o nível de exigência conceitual no Colégio X foi considerado alto, enquanto o Colégio Y apresentou uma tendência a um baixo nível de exigência conceitual. Mesmo considerando o fato das aulas se estruturarem a partir de uma mesma seleção temática, o que se verificou, na prática, é que no primeiro ocorria uma exploração maior de linguagem e modelos científicos, bem como, também se mostrava mais comum a realização de generalizações e de reflexões em torno de conceitos, com foco em discursos verticais/instrucionais.

Além de se considerar essa semelhança da seleção temática realizada pela professora, as estratégias para a exposição dos conteúdos durante as aulas apresentavam também estrutura bastante similar, diferindo-se de um colégio para outro os exemplos utilizados durante as aulas e as maneiras de intervir em situações pontuais engendradas a partir das perguntas e das respostas elaboradas pelos estudantes ao longo do diálogo conduzido. Para ilustrar essa

situação, destaca-se aqui um desses exemplos utilizados pela professora: a fim de demonstrar o que era a crosta terrestre para os alunos do Colégio Y, a docente se utiliza da metáfora do “doce brigadeiro”, indicando que a crosta se assemelha com a “casquinha” cristalizada que envolve este doce. Esse mesmo exemplo não foi utilizado no Colégio X, sem provocar, aparentemente, prejuízos ao entendimento, já que a ideia de *crosta* parecia consentidamente compreensível para os alunos, considerando suas reações e respostas durante os diálogos na aula.

De acordo com o que argumenta a docente, algumas questões que são trabalhadas por ela num colégio, no outro não tem a mesma receptividade em termos de compreensão. Ao se referir aos alunos do Colégio X, a docente afirma que:

Muita coisa eles já vêm com uma bagagem. Então assim, eles já têm um conhecimento. Por que eles são alunos bons que vieram de outras escolas, de outras realidades. No caso, agora a gente tem no fundamental também, mas são poucas turmas, 3 ou 4 turmas, então o maior número de alunos, por essa análise curricular deles, eles são bons, a gente não tem aluno extremamente ruim. Aí é trabalhar. Fica mais fácil, né!? Você caminha, vai mais adiante. Ao passo que no Colégio Y não, ali a gente tem outras realidades. A gente tem alunos que estão interessados em tudo, menos estudar. Aí você tem que trazer esse aluno, o interesse deles, é bem complicado (Entrevista, Professora A).

Ao destacar a análise curricular (histórico escolar) dos estudantes, a docente entrevistada está se referindo ao processo de seleção de entrada que o Colégio X realiza para o ingresso deles nas etapas da educação básica que são oferecidas pelo colégio. Esse processo de seleção, de certa forma, cumpre uma função de reduzir a amplitude das diferenças entre os alunos, fazendo com que o trabalho docente se desenvolva em um ambiente de menor heterogeneidade, o qual se adequa melhor às condições de uma pedagogia onde os ritmos de aprendizagem não são dotados de grande flexibilidade em sua realização. Essa aparente menor heterogeneidade dos estudantes que frequentam o Colégio X

pôde também ser constatada por meio dos questionários aplicados, os quais serão detalhadamente apresentados mais adiante, no tópico 4.2.

Outro elemento que expressa com determinada clareza essas diferenças no *nível de exigência conceitual*, de *intradisciplinaridade* e também de *proficiência investigativa*, é a análise das atividades sugeridas pela professora nos dois colégios observados.

Como uma retomada dos conceitos de cartografia trabalhados anteriormente, a Professora A sugere no Colégio X um conjunto de questões de vestibulares relativos ao tema. Durante aproximadamente 3 aulas os estudantes se reuniram em grupos de 2 a 4 estudantes e com o auxílio da professora da turma (e também do pesquisador) buscaram resolver as questões propostas.

Uma dessas questões²⁵, por exemplo, tratava do tema das projeções cartográficas. Nela os estudantes analisavam as posições de planos de projeção que tangenciavam uma representação do globo terrestre (como demonstrado na figura a seguir), a partir dos quais era possível determinar diferentes tipos de projeções cartográficas, como a azimutal (ou plana), cilíndrica e cônica.

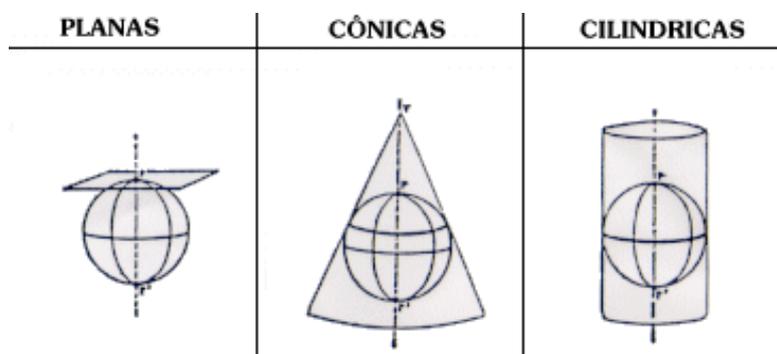


Figura 11: Representações dos planos das projeções cartográficas
Fonte: IBGE, 2016²⁶

Como se percebe a partir da referência da imagem acima, os estudantes deveriam observar a configuração dos paralelos e meridianos em um mapa e relacionar com o tipo de projeção que o originou. As alternativas de resposta à questão ainda permitiam que eles refletissem sobre as formas de projeção mais

²⁵ Como não se obteve a autorização para o uso na tese das atividades realizadas na escola, o relato aqui apresentado foi construído com base nas observações efetuadas durante o acompanhamento da atividade pelo pesquisador.

²⁶ Disponível em https://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/manual_nocoas/representacao.html. Acesso em 21 dez. 2016.

adequadas para a representação de porções do globo localizadas em altas, médias e baixas latitudes.

Em outro exemplo de questão que aqui se destaca da atividade, os estudantes eram levados a analisar um conjunto de linhas hipsométricas (curvas de nível) que representavam a forma do terreno de uma determinada porção do espaço, similar ao demonstrado a seguir.

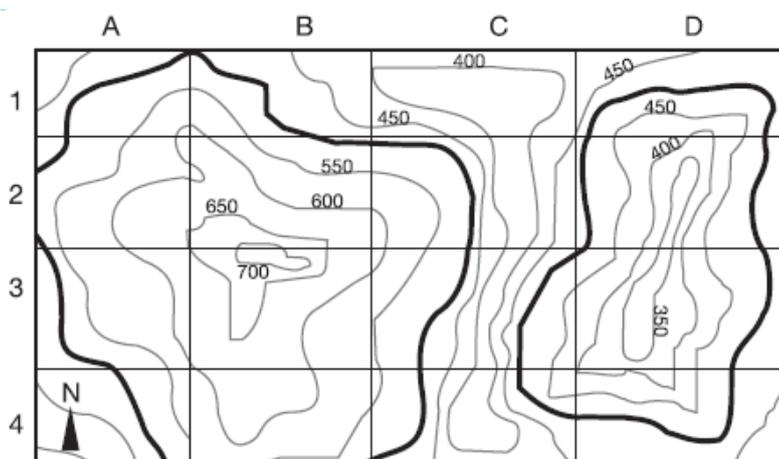


Figura 12: Curvas de nível em uma porção de terreno.
Fonte: Spinardi (2009, p. 39).

A representação presente na atividade possuía ainda uma linha de referência para a construção de um perfil topográfico, a partir da qual os estudantes deveriam conceber as formas de relevo que estavam sendo nela projetadas. Dessa forma, a partir de uma representação do espaço em duas dimensões, composta basicamente por linhas que comunicavam valores correspondentes de altitude, os estudantes deveriam construir mentalmente um modelo tridimensional dessa porção do espaço, exigindo a mobilização de diferentes procedimentos conceituais.

Em outra questão, ainda como exemplo, se oferecia à leitura dos alunos mapas de escalas diferentes. A partir desses mapas os estudantes deveriam marcar as alternativas de resposta correspondentes, as quais problematizavam os níveis de detalhe de cada mapa, distâncias entre objetos e o tamanho das escalas (se as escalas eram grandes ou pequenas).

Como se percebe a partir dos exemplos descritos, a atividade induzia uma interação entre diferentes saberes, exigindo dos estudantes uma predisposição para a compreensão de procedimentos de modelagem de terreno, os quais

acionavam diferentes operações de generalização e de abstração, que estavam diretamente ligadas a conceitos da cartografia trabalhadas pela professora.

Por mais possível que fosse que os resultados das questões pudessem ser simplesmente copiados ou aferidos sem sua devida resolução, a observação realizada por meio de uma circulação minuciosa por todos os grupos de estudantes presentes nas aulas, revelou que a grande maioria deles buscou, verdadeiramente, encontrar soluções para as questões, mediante reflexões no grupo, buscas no livro didático ou por meio do auxílio oferecido pela professora e pelo pesquisador que se colocaram como disponíveis para tal. A atividade, portanto, induzia um alto nível de exigência conceitual, que por vezes se demonstrava além das condições iniciais dos estudantes, o que os obrigava a buscar por meio do debate com os colegas, com os professores e na busca em livros didáticos, os saberes necessários para a sua resolução. Essa dinâmica da aula, de maneira evidente, também exigia dos alunos o desenvolvimento de certa postura investigativa, sendo que as questões lhes pareciam desafios legítimos e motivadores.

Enquanto isso, no colégio Y, a atividade realizada nesse mesmo momento, foi de fixação dos conteúdos trabalhados durante as últimas aulas, ou seja, relativos a fatos e eventos sobre a estrutura interna da Terra e dinâmica da crosta.

Dentre as questões propostas na atividade destaca-se um mapa das placas tectônicas, no qual os alunos deveriam identificar as diferentes placas e pintá-las com diferentes cores. Além dessa questão, também foi sugerido um esquema com as camadas que formam a estrutura interna da Terra, representando crosta, manto, núcleo externo e interno. Além de realizar a pintura do esquema, os estudantes deveriam nominar as camadas conforme apresentadas durante as aulas e esquema análogo presente no livro didático. Ao nominar as camadas, também se sugeria uma descrição das características de cada uma delas, a qual se realizou, conforme observado, mediante a cópia direta de enunciados presentes no livro didático. As respostas, dessa maneira, não variavam significativamente quando eram verificadas as produções de diferentes alunos.

Seguindo nessa mesma linha de intervenção, outra atividade apresentava um esquema de um vulcão, onde os estudantes deveriam realizar a pintura de

suas partes e também nominá-las. A imagem a seguir é uma representação similar à encontrada na atividade:

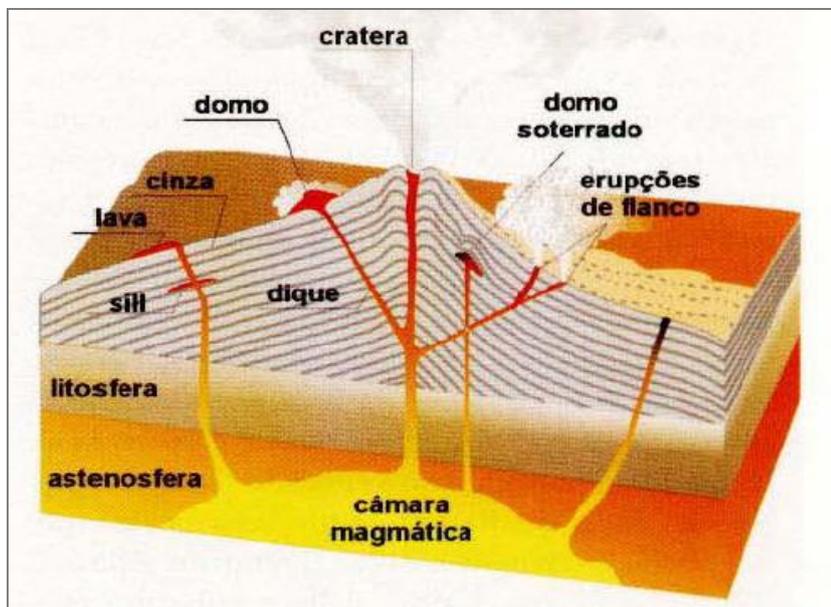


Figura 13. Perfil esquemático de um vulcão
Fonte: Teixeira (2000, p. 368)

Da mesma maneira, ao descrever cada parte do vulcão (cratera, câmara magmática, cone, etc.), as descrições seguiam a mesma tendência de se configurarem como cópias dos enunciados do livro didático, revelando uma baixa exigência de atividade conceitual dos estudantes para a sua realização, a qual se fundamentava mais na classificação e nomenclatura dos elementos dos mapas e esquemas do que em operações conceituais mais complexas.

Como se percebe, a atividade oferecida tinha uma intenção clara de fazer com que os alunos se concentrassem nas principais ideias que estavam implicadas nas aulas, como os conceitos de crosta, manto e núcleo, o nome das placas tectônicas, entre outras questões. A impressão que se teve enquanto ocorria a observação e acompanhamento desse momento das aulas era de que

A atividade foi feita [pelos alunos] de forma mecânica, repetitiva. Enquanto os alunos faziam a atividade, conversavam sobre assuntos diversos (futebol, redes sociais, jogos, etc), que nada tinham a ver com o conteúdo da aula e da atividade. A atividade, de certa forma, induzia a cópia do livro e a pintura de mapas (Relato de campo, Colégio Y).

Como já discutido anteriormente, as opções feitas pela professora ao longo do planejamento de suas aulas pareciam levar em conta uma expectativa prévia de envolvimento dos alunos com a atividade. Para a docente observada, os estudantes do Colégio Y não se dedicariam com a mesma seriedade em questões que lhes exigissem mais profundidade reflexiva. Por essa razão, foram feitas escolhas por atividades que delimitassem melhor a ação dos estudantes, como a definição de enunciados e pintura de mapas, conforme demonstrado acima. Afirma a professora:

Aqui [Colégio X] eu posso cobrar mais. Eu queria cobrar igual nas duas escolas, mas aqui eu sei que eu posso ir além, eu posso cobrar mais. Quando eu faço o planejamento, a ideia é dar conta de tudo. Ou do máximo que eu puder. Já falei isso pra você, sabendo da dificuldade lá [Colégio Y] eu me sinto muito mais responsável pela formação deles do que aqui. Eu sei que lá eles precisam muito mais de mim, mesmo que eles não tenham essa consciência. Isso sou eu que vejo. Então, eu dou meu melhor lá, aqui também, mas aqui eles caminham sozinhos. Aqui você joga a informação, eles vêm, correm atrás, pesquisam e lá não, eu é que tenho que ficar puxando eles pra informação, para o conhecimento. Então é sofrido (Entrevista, Professora A).

Algo que parece significativo na fala da professora é a consciência das desigualdades de origem apresentadas pelos estudantes das duas escolas observadas, bem como, seu diferente envolvimento com os ritos escolares. Contudo, as estratégias formuladas pela professora para atuar nesses contextos, sintetizadas nos exemplos e falas acima destacados, tendem a produzir discursos pedagógicos de reprodução com conteúdos bem diferentes entre si, mesmo considerando o envolvimento da docente nas aulas e seu manifesto senso de responsabilidade acerca da formação dos estudantes. Além do mais, as estratégias desenvolvidas tendem a não deslocar a motivação dos estudantes na direção dos propósitos da aula, e nem colocá-los “em atividade” – efetivamente -, inalterando sua relação de distanciamento com saberes de ordem instrucional

fundamentados em códigos de comunicação elaborados. Os fragmentos do relato de campo selecionados a seguir evidenciam esta condição:

Os alunos, antes do final da aula, aglomeram-se em pé, perto da porta, esperando a aula acabar ou a professora liberá-los. A professora ameaçou tirar alunos da sala porque não pararam para ouvir as orientações. Uma das alunas não sabia o nome da professora, sendo que está na turma desde o início do ano. Professora explica a atividade com o que ela espera que os alunos respondam, deixando explícito os critérios. Percebo muita dedicação na pintura dos desenhos da atividade, mas ao perguntar para um aluno sobre o que ele tinha escrito numa resposta (enquanto o ajudava na atividade), ele não conseguiu ler e nem entender a própria letra. A expressão era “material piroclástico”. (Relato de campo, Colégio Y).

Durante uma aula de revisão a aluna pergunta: “o núcleo interno é o que, mesmo?” A professora responde: “sólido”, repetindo o que tinha dito logo antes da pergunta da aluna. A aluna escreve em seu caderno a palavra “sólido”. Estava perto e pude ver. Passou a impressão de que a pergunta foi feita mecanicamente e que a aluna não estava interessada em refletir sobre os conceitos e conhecimentos sobre a estrutura interna da Terra. (Relato de campo, Colégio Y).

As intervenções dos alunos durante as aulas e atividades, conforme apresentado, exemplificam essa sua postura mecânica diante dos saberes que lhes eram oferecidos. De certa forma, essa inatividade e falta de autonomia dos estudantes, as quais eram possibilitadas, em parte, pelas condições geradas pelo próprio contexto das atividades oferecidas, parece assumir um papel central na configuração do discurso pedagógico na escola, enfatizando a relação direta que a estruturação da prática de comunicação produz sobre o conteúdo da mensagem transmitida.

Diante disso, os dados que resultaram das observações das aulas obtiveram um valor para a categoria *nível de proficiência investigativa* no Colégio Y de 1,1, ou seja, próximo do descritor mínimo X-- (1,0). Isso significa dizer que, em acordo com os critérios expostos no anexo II, o conteúdo da aula pouco era

problematizado, e se apresentava durante a comunicação pedagógica como algo dado e natural. Os exemplos de atividades acima demonstrados, em parte, foram determinantes nessa análise realizada, expressando essa condição.

Além disso, o que se percebeu também ao longo das observações, é que a postura colaborativa dos alunos em relação aos procedimentos propostos pela professora não se realizava da mesma forma nos dois colégios. Em algumas situações durante as aulas observadas no Colégio Y, percebia-se um certo distanciamento dos estudantes com relação aos propósitos da aula, passando a impressão de que a escola, como um todo, não estivesse envolvendo a totalidade dos sujeitos para a atividade de aprendizagem, a qual respondia apenas às exigências formais da avaliação e da progressão na carreira escolar.

Por sua vez, as atividades ocorridas durante as aulas no Colégio X, além de demonstrarem uma maior reflexividade, claramente também induziam os estudantes ao estabelecimento de conexões mais amplas entre as diferentes temáticas implicadas no currículo, demonstrando relações intradisciplinares fortes (valor 3,7), imprescindíveis para a aprendizagem de discurso vertical (Morais *et. al.*, 2004). Este valor, de acordo com os critérios expostos no anexo II, indica que no Colégio X “se efetua de maneira suficiente relações entre diferentes temas/conceitos trabalhados e se explora diferentes pontos de vista sobre determinados temas”.

As atividades anteriormente relatadas, especificamente as do Colégio X, traziam questões que expressavam essa intradisciplinaridade, exigindo dos alunos o relacionamento de saberes posicionados em diferentes campos de produção da ciência geográfica. Um dos exemplos que aqui se destaca diz respeito ao uso dos mapas originários das projeções cartográficas de Mercator, apresentada pela primeira vez no ano de 1569, e a de Arno Peters, elaborada nos anos de 1970 com base na projeção de James Gall de 1885 (SPINARDI, 2009); a fim de se induzir uma reflexão sobre pressupostos políticos implicados na construção dos mapas.

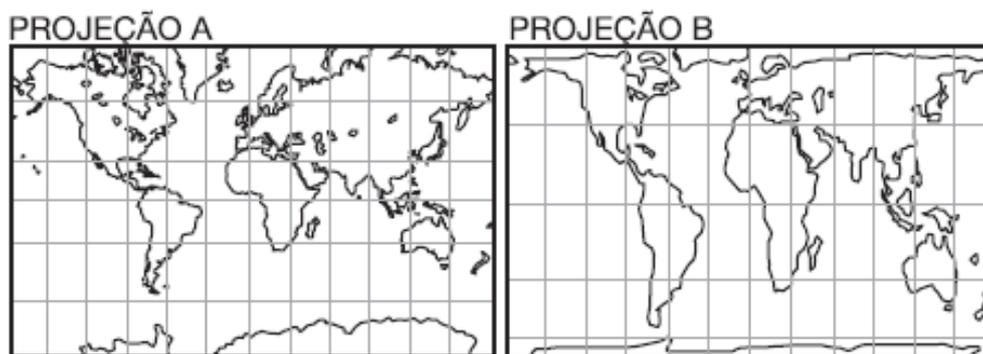


Figura 14. Projeções de Mercator (A) e de Gall-Peters (B).
Fonte: SPINARDI (2009, p. 39).

Nesse caso, por exemplo, os estudantes deveriam observar os mapas e analisar seu contexto de produção a partir do texto de apoio do livro didático, buscando compreender possíveis relações entre as formas dos mapas e os pressupostos que orientaram sua construção. A projeção de Gall-Peters, como se percebe acima na figura 14, ao privilegiar a proporcionalidade das áreas dos continentes, produziu uma distorção mais acentuada em seus formatos, especialmente na região equatorial. Esse mapa ficou conhecido como uma representação que buscava construir uma imagem mais realista da amplitude das áreas continentais de países pobres situados em regiões de baixa latitude, tendo sua difusão ampliada num contexto em que a teoria crítica tornava-se emergente no âmbito da ciência geográfica.

Dessa maneira, os estudantes eram convidados, por meio da questão, a correlacionar aspectos considerados mais matemáticos do conhecimento geográfico com um subcampo que está mais posicionado na área das ciências sociais, possibilitando pensar sobre as intencionalidades que orientam a construção do pensamento e das representações geográficas.

Outra situação que permite reconhecer movimentos intradisciplinares nas aulas do Colégio X diz respeito à saída de campo organizada e efetuada pela professora. A aula de campo realizada no Parque de Vila Velha, que é uma unidade de conservação voltada para o turismo, localizado no Município de Ponta Grossa (PR), há aproximadamente 110 km de Curitiba²⁷, permitiu uma via diferenciada de contato com os conteúdos trabalhados. A partir dela, conforme relato da professora, puderam ser exploradas e verificadas *in loco* questões

²⁷ Informações Disponíveis em <http://www.pontagrossa.pr.gov.br/parque-estadual-vila-velha>. Acesso em 07 dez. 2016.

referentes aos tipos de rochas e solos, agentes internos e externos de modelação do relevo, formação dos planaltos paranaenses, dentre outras temáticas envolvidas nesse bloco de conteúdos, as quais já estavam sendo tratadas em sala de aula ou viriam a ser exploradas na sequência.

Maiores níveis de relação intradisciplinar no Colégio X também foram observados durante diálogos desenvolvidos nas aulas expositivas. Um maior envolvimento dos alunos nesse formato de aula, o que parece indicar um melhor reconhecimento da legitimidade das regras que demarcam os espaços entre professores e alunos, tornando as relações de comunicação mais abertas e colaborativas, parece induzir a geração de um ambiente de aprendizagem onde o diálogo se torna mais efetivo. Essa estabilidade no reconhecimento das regras gera comportamentos considerados adequados ao contexto da aula expositiva, permitindo que o professor e os alunos se concentrem mais profundamente na reflexão sobre o que se está estudando. De certa forma, o fragmento do relato de campo abaixo demonstra isso.

Impressionou a intervenção dos alunos. Um deles viu uma figura de um carro saindo do solo [no livro didático] e fez uma relação com os recursos naturais. Alunos escutam uns aos outros. Alguns aplaudiram quando um aluno respondeu corretamente. Alunos levantam a mão para falar (Relato de campo, colégio X).

Mais uma vez aqui, considerando-se as realidades observadas durante a investigação de campo, se constata a não passividade dos adquirentes no processo de conformação das características da aula. Não só nas palavras da professora, mas também por meio das observações, fica claro o papel ativo que os estudantes desempenham na conformação da mensagem comunicada e na relação mais próxima ou distante desta com o *discurso instrucional*. Especialmente em contextos marcados por uma diversidade mais profunda entre os estudantes, parece evidente que maiores níveis de exigência conceitual e proficiência investigativa dependem diretamente de uma flexibilidade maior nos ritmos de aprendizagem, como também, de um leque maior e mais diverso de atividades que possam estabelecer canais diferenciados de contato entre os estudantes e os saberes curriculares. De forma alguma se pretende aqui reduzir o

papel do professor na condução desse processo, contudo, ao se desconsiderar as limitações impostas pela estrutura da escola, pelo fator tempo, de suporte ao professor e pela diversidade de contextos dos estudantes, corre-se o risco de depositar sobre os docentes a responsabilidade absoluta e integral sobre os fracassos escolares, o que não representa a verdade de uma forma mais sistêmica e contextualizada. Sendo assim, condições adequadas de trabalho que permitam melhor manejar a diversidade dos contextos, possibilitam que as expectativas em relação ao trabalho do professor sejam vistas com maior ambição, oferecendo a ele maior nível de autonomia sobre a prática que realiza.

Diante de tudo isso, torna-se evidente o papel que a prática pedagógica desempenha na mobilização dos estudantes e, por conseguinte, na formatação da mensagem que compõe o discurso pedagógico dentro da escola. Por essa razão, os níveis de *exigência conceitual* e *proficiência investigativa*, como também a *intradisciplinaridade*, dependem de uma clara distinção sobre o que é o currículo e sobre quais são as estratégias didáticas necessárias para a sua realização, a fim de se delimitar claramente o território da interação entre discursos horizontais e verticais. Em outras palavras, ao se admitir aqui a pertinência da proposição de Young (2007; 2011) acerca dessa necessária distinção (entre pedagogia e currículo) na prática do professor, admite-se também a profunda influência que uma dessas dimensões produz sobre a outra.

Dessa forma, se está concordando aqui com a ideia de que todos têm o direito e a capacidade de aprender e é função da escola oferecer a todos, sem distinção de origem, os saberes comuns considerados importantes para a formação dos sujeitos e sua inserção no contexto amplo da vida. Ademais, considerando a diversidade e as desigualdades que nos caracterizam, também se argumenta aqui que isto somente será possível mediante a autonomia e a flexibilização das práticas escolares, respeitando-se assim a contextualidade devida dos saberes horizontais trazidos até a escola e os diferentes *ritmos de aprendizagem*. É sobre as implicações deste último aspecto, considerado aqui como uma das categorias de análise desta tese, que se tratará a seguir.

4.1.4. Sobre os ritmos de aprendizagem

Como afirmado anteriormente, para Bernstein (1996), a variável tempo corresponde a uma importante dimensão da prática comunicativa na escola. Enquanto a dimensão espacial se refere às fronteiras entre o conjunto de agências e sujeitos que compõem o contexto de realização desta prática, o tempo diz respeito ao ritmo pelos quais os ritos se estruturam, determinando o seu *compassamento*. Apoiados nessa ideia é que Morais *et. al.* (2004) propõem que uma prática pedagógica favorável à aprendizagem de conteúdo científico precisa possuir *ritmos fracos de aprendizagem*, a fim de assegurar durante a comunicação a valorização das diversidades e desigualdades de origem, as quais fazem com que as necessidades educacionais e os tempos necessários para aprender sejam respeitados ao longo da intervenção docente.

Dentro dessa perspectiva, portanto, quanto mais flexíveis são os ritmos de aprendizagem, mais fracos são os enquadramentos destes. Sendo assim, neste trabalho de investigação, a categoria *ritmos de aprendizagem* poderia assumir 4 diferentes níveis de descrição, indo do forte enquadramento (valor 1) até o enquadramento fraco (valor 4)²⁸, comportando-se entre eles dois estágios intermediários.

As observações realizadas nos dois colégios investigados resultaram em valores bastante próximos entre si (2,4 para o colégio Y e 2,5 para o Colégio X), posicionando-os num campo intermediário no âmbito da escala dos descritores (ver figura 10), podendo-se dizer, aproximativamente, que os *ritmos de aprendizagem* observados apresentaram *tendência a forte*. As observações demonstraram que, em primeiro lugar, os *ritmos de aprendizagem* conduzidos pela docente eram um reflexo direto da forma como as escolas se organizam, como um todo. As cinco horas-aula diárias de 50 minutos cada, as 2 horas semanais de trabalho com a Geografia e o condicionante da organização bimestral do processo de avaliação dos estudantes, são alguns dos elementos comuns entre os dois colégios que influenciam esta posição dos valores obtidos

²⁸ Como os valores de 1 a 4 não correspondem à força dos enquadramentos e das classificações, mas sim às características da prática pedagógica que favorecem a aprendizagem científica em contextos de grande diversidade, *fracos ritmos* de aprendizagem possuem o *valor mais alto* (X++, ou 4) dentro da metodologia proposta, justamente por representarem essa condição de melhor favorecimento a este tipo de aprendizagem.

por meio da observação, indicando a predominância de *pedagogias visíveis* dentro do âmbito da sala de aula.

Pode-se dizer que, de maneira geral, as aulas e atividades eram interrompidas sempre que necessário, a fim de se responder as dúvidas e demais questionamentos daqueles que, por ventura, estivessem tendo dificuldades de compreensão. Além disso, a duração das atividades obedeciam as demandas de tempo impostas pelos alunos, a fim de que as mesmas pudessem ser concluídas por eles. Sobre esse aspecto, a professora destaca que:

O que eu planejo aqui [Colégio X], no pouco tempo que a gente tem e tudo mais, pra duas aulas, lá [Colégio Y] já chegou a acontecer em quase um mês. E aqui em uma semana de aula eles fazem, e lá eles levam quatro aulas pra fazer. Até mais dependendo do conteúdo. Essa é uma questão que, como eu não vou dando conta do conteúdo, eu vejo o que é mais importante pra eles, pra vida deles. Sempre eu vou citando pra eles: olha isso cai sempre no vestibular, nos concursos... pra dar uma estimulada neles. (Entrevista, Professora A).

Esse trecho da entrevista concedida pela professora evidencia essa abertura em flexibilizar os ritmos da aula, buscando oferecer mais tempo para as atividades de acordo com a necessidade dos alunos. Além disso, destaca-se também que no Colégio Y utiliza-se tempos maiores para a realização de atividades similares, gerando implicações nas escolhas realizadas pela docente quanto aos conteúdos que serão mais ou menos privilegiados no âmbito do planejamento das aulas.

Em certa medida, pelo menos a partir da representação da professora, a flexibilização do tempo implica também em compressões no planejamento, fazendo da rigidez do tempo destinado pelas instituições à Geografia dentro da grade semanal de aulas (mesma quantidade e duração das aulas), um fator limitante para um maior e mais desejável enfraquecimento dos *ritmos de aprendizagem*, o que favoreceria a aprendizagem dos sujeitos em situação de desvantagem (BERNSTEIN, 1996).

Tomando como referência Morais *et. al.* (2004), justamente em situações como a experienciada no Colégio Y, marcada por maiores diversidades e

desigualdades de origem (como será melhor detalhado no tópico 4.2), é que as experiências oferecidas aos alunos deveriam apresentar maiores níveis de flexibilidade. A seleção feita no Colégio X para o ingresso de estudantes, por mais que estabeleça padrões mais homogêneos de trajetória de vida entre os seus alunos, não suprime essa necessidade, a qual é suprida mediante um projeto amplo e diversificado de atividades extra-classe.

Ademais, quando se observa o entorno das atividades que se desenvolvem dentro da sala de aula, as possibilidades geradas no Colégio X apontam para condição bastante distinta. De acordo com o depoimento da professora entrevistada, neste colégio

Eles têm café filosófico, café sociológico, onde trazem temas e filmes para debater com professores, alunos e funcionários... Então, a gente está nesse grau aqui! E o caso do grêmio que você acompanhou lá [Colégio Y], que eles queriam fazer um grupo de leitura, teve um ou dois que se escreveram pra participar, e morreu na casca. Não foi pra frente. E aqui no Colégio X tem o grupo de leitura. Sei da professora de língua portuguesa que faz ali embaixo.

Segue destacando que:

E se a gente for olhar, em cada cantinho do colégio está acontecendo alguma coisa. Tem um projeto, tem uma saída, tem uma atividade... é bem interessante isso. O colégio respira conhecimento (Entrevista, Professora A).

Basicamente, esses espaços-tempos alternativos à aula parecem funcionar como pontes adicionais de conexão entre o estudante e a escola. Mesmo podendo representar a iniciativa de determinados docentes por meio da realização de projetos por eles idealizados, fica clara a postura implícita no projeto da escola em oferecer esses momentos, os quais são possíveis mediante o suporte institucional e financeiro oferecido pelo Colégio. A ação dos professores, nesse caso, encontra respaldo e apoio num projeto pedagógico amplo, que prevê e fomenta esse tipo de atividade. Essa diversidade de atividades e experiências

oferecidas aos estudantes do Colégio X parecem compensar a falta de uma maior flexibilidade dos ritmos no contexto da sala de aula, suprindo eventuais demandas por tempos e canais diferenciados para a motivação e a aprendizagem dos estudantes.

No caso específico da disciplina de Geografia, o Colégio X conta com uma estrutura com planetário, observatório, recursos financeiros para saídas de campo e vasto material didático disponível, os quais permitem situações diferenciadas de aprendizagem, favorecendo ritmos contextualizados às necessidades dos estudantes²⁹. Tudo isso coloca diante dos docentes um ambiente de ensino que favorece a proximidade do aluno com os saberes da ciência, atribuindo ao professor mais autonomia em sua prática, especialmente no que se refere ao manejo das diferenças no âmbito da aula.

Diante disso, pode-se afirmar que os ritmos de aprendizagem nas realidades observadas precisam ser vistos de dois pontos de vista distintos, sendo o primeiro deles a partir das condições no interior da aula; e outro desde as situações de aprendizagem geradas em seu entorno, ou seja, pelas atividades no contra turno. Portanto, considerando esse primeiro ponto de vista, a combinação entre a rigidez imposta institucionalmente na formatação dos tempos escolares, a abertura da professora para receber as perguntas e respondê-las, bem como a destinação de tempos considerados suficientes para a resolução das atividades propostas, e a existência de mecanismos paralelos de recuperação de notas, é possível situar os dois colégios nessa zona intermediária do espectro dos descritores da categoria (ver figura 10). Contudo, ao olhar para esse segundo ponto de vista, percebemos que o compassamento da pedagogia no Colégio X atua de forma muito mais efetiva sobre a aprendizagem, propiciando experiências educacionais mais capazes de acolher sujeitos em situações de desvantagem e contribuir com seu desenvolvimento intelectual.

4.2. Os estudantes e seus contextos primários de socialização

O *campo recontextualizador pedagógico*, ou seja, a etapa do processo de recontextualização dos saberes disciplinares que engendra, enfim, o *discurso*

²⁹ As condições estruturais da escola e suas implicações sobre a prática pedagógica e o currículo serão analisadas mais detalhadamente no tópico 4.3, logo adiante no texto.

pedagógico de reprodução no âmbito intraescolar, possui uma relação direta com o *contexto primário de socialização* dos indivíduos, o qual é composto pelo ambiente familiar e outros espaços e itinerários que compõem suas experiências cotidianas fora da escola (BERNSTEIN, 1996). Em outras palavras, (...) “a família, a comunidade, as relações no grupo de colegas podem exercer sua própria influência sobre o campo recontextualizador da escola e, dessa forma, afetar a prática dessa última” (idem, p. 279).

Isso quer dizer que a escola pode assumir saberes e discursos da família e/ou comunidade dos adquirentes como elementos para a constituição dos parâmetros do discurso pedagógico por ela oferecido, como também, este discurso pode sofrer diferentes formas de resistência do contexto no qual se insere, sendo essa interação entre escola e contexto primário de socialização uma “fonte potencial ou real de conflito, resistência e inércia” (idem, p. 280).

Considerando esses pressupostos e as demandas geradas a partir da pergunta de pesquisa desta tese, é que se buscou construir um instrumento (ver anexo III) para uma tomada essencial de alguns elementos fundamentais acerca do perfil dos estudantes dos dois colégios observados. Como afirmado anteriormente, uma das principais diferenças entre eles é que o Colégio X realiza uma seleção de entrada, via análise das notas nos registros escolares dos estudantes pretendentes à vaga. Esse processo tende a produzir uma retração da amplitude das diferenças entre os dois colégios, a qual se buscou verificar tanto pelo questionário realizado com os estudantes, como também pelas observações e falas da professora A.

O primeiro aspecto constatado diz respeito à idade informada pelos estudantes. Considerando uma trajetória escolar regular, espera-se que um aluno do 1º. ano do Ensino Médio chegue nessa etapa da escolarização com 14 anos de idade, completando 15 ao longo do ano letivo. De acordo com o informado pelos estudantes, no Colégio X 89% dos 64 estudantes que responderam o questionário possuem 14 ou 15 anos de idade, enquanto no Colégio Y esse número é de 49% (de um total de 57 alunos).

Esse aspecto da idade, em uma medida não absoluta, demonstra que as trajetórias escolares dos estudantes do Colégio X parecem ter sofrido menores interrupções e situações inesperadas, com menores índices de reprovação e/ou

pausas ao longo de seus itinerários individuais. De acordo com a docente das turmas

Lá no Colégio Y a gente percebe mesmo que tem alunos que estão refazendo as séries, várias vezes. Inclusive não levam a escola como se fosse a prioridade na vida deles. (...) E você vê... eu tive uma reunião com uma aluna, que não fazia tarefa, e a menina estava e os pais também foram. Durante a conversa eu falando que ela não faz tarefa, não está estudando, está indo mal... a mãe virou pra menina e disse: “o negócio mesmo é colocar você como diarista, e tirar você da escola”. Nossa aquilo me parte o coração! E é essa a realidade, você tem um choque de realidade ali. Coisa que aqui [Colégio X], possivelmente, eu não escutaria isso (Entrevista, Professora A).

A professora chama a atenção, nesse caso, que as relações que os alunos e sua família estabelecem com a escola produzem diferentes representações sobre ela e também são um reflexo dessas representações. Ao se constatar no fragmento acima que as reprovações, por exemplo, refletem uma ideia subdimensionada da importância da escola na vida do sujeito, se corrobora com a ideia de que

(...) a relação com o saber inclui provavelmente representações que não são “artefatos”. Frequentemente, porém, são representações de outras coisas, não, do saber. (...) Assim, a relação com a escola pode envolver representações da escola, mas, também, do futuro, da família, presente e futura, do trabalho e do desemprego na sociedade de amanhã, das tecnologias modernas, etc (CHARLOT, 2000, p. 84).

Destacando esse aspecto mais antropológico acerca do envolvimento dos sujeitos com a escola, percebe-se que tais relações com o saber – entendidas aqui como um conjunto de relações que um sujeito mantém com um objeto ou conteúdo de pensamento, que tem a ver com o desejo de saber e é um reflexo do conjunto das representações sociais dos indivíduos que interagem entre si e conformam tais relações (CHARLOT, 2000) – possuem uma estreita relação com o que Bernstein (1996) chama de contexto primário de socialização. Tal contexto,

de certa forma, tem o potencial de produzir tais representações diferenciadas da escola, o que promove distintas posturas de envolvimento com ela.

Outro dado interessante que os questionários³⁰ trazem para este debate diz respeito à ocupação/profissão dos pais e/ou responsáveis. No questionário, solicitou-se aos alunos que informassem tais profissões, as quais foram classificadas durante as análises a partir de dois tipos ideais, construídos a partir da relação entre a teoria e o observado:

a) Tipo 1: Profissões relacionadas a um contexto de comunicação regido por códigos que tendem ao restrito, como serviços gerais, motorista, porteiro, etc, cujos significados da comunicação no trabalho dependem de uma relação mais direta com o contexto vivido imediato;

b) Tipo 2: Profissões relacionadas a um contexto de comunicação regido por códigos que tendem ao elaborado, como professor, advogado, engenheiro, etc, cujos significados da comunicação no trabalho possuem maior independência do contexto vivido imediato.

Partindo desse referencial e das informações prestadas pelos 121 estudantes que participaram dessa etapa da pesquisa, constata-se que no Colégio Y 82% dos pais e/ou responsáveis ocupam-se em profissões ligadas ao tipo 1, enquanto no Colégio X esse número restringe-se a 55%. Dessa forma, enquanto apenas 18% dos pais/responsáveis do Colégio Y se ocupam de atividades que tendem a privilegiar códigos elaborados de comunicação, no Colégio X esse dado representa 45%, ou seja, quase a metade deles. Em certa medida, percebe-se que existe uma tendência de que os estudantes do Colégio X em maior número venham de famílias cujos responsáveis atuam em contextos de comunicação regulados por códigos mais elaborados.

De certa forma, isso reflete as relações de classe que perpassam o ambiente social nas duas realidades investigadas, cabendo aqui a lembrança e o destaque que, por relações de classe, entende-se o conjunto das

(...) desigualdades na distribuição de poder e nos princípios de controle entre grupos sociais, princípios que são realizados na criação, distribuição,

³⁰ Ver no anexo V as tabelas com o total das respostas dos alunos para cada uma das questões do questionário.

reprodução e legitimação dos valores físicos e simbólicos que têm sua fonte na divisão social do trabalho (BERNSTEIN, 1996, p. 27).

A posição dos sujeitos e das famílias no espectro dessas relações, portanto, permitem a constituição de diferentes contextos primários de socialização. Geralmente, devido aos compassamentos (ritmos de aprendizagem) que tendem a se mostrar como fortes, que é o que se verifica nas realidades observadas neste trabalho de investigação, o currículo escolar impõe uma necessidade peculiar de um segundo lugar para sua aquisição, que é o lar. Segundo Bernstein (1996), *ritmos de aprendizagem* mais fortes impostos por uma organização mais rígida (visível) da pedagogia escolar, exige que “o tempo na escola deve ser suplementado pelo tempo pedagógico oficial no lar, e o lar deve fornecer um contexto pedagógico e um controle do aluno para permanecer naquele contexto” (idem, p. 112). Sendo assim, em contextos familiares (de socialização primária) onde circula de forma mais comum discursos fundamentados em códigos elaborados, tende-se a produzir um ambiente de melhor relação com a escola, se reconhecendo e tornando legítimas as regras do dispositivo pedagógico que dão origem aos ritos escolares e conformam os discursos pedagógicos no interior da escola.

Tabela 3. Total de respostas à pergunta “como você sente a cobrança de sua família com relação à escola?”

	Col. X (absoluto)	Col. X (relativo)	Col. Y (absoluto)	Col. Y (relativo)
Eles esperam que eu conclua o EM e arrume um bom emprego	3	5%	21	37%
Eles esperam que eu passe em algum vestibular	15	23%	6	11%
Eles esperam que eu entre numa universidade de excelência (UFPR, UTFPR, etc)	35	55%	19	33%
Eles me deixam mais a vontade, não me sinto muito cobrado(a)	9	14%	11	19%
Outras respostas	2	3%	0	0%
Total de respostas	64	100%	57	100%

Fonte: Trabalho de Campo, 2016.

Ainda sobre essa questão, a tabela acima apresentada destaca outro dado que demonstra essa relação da família com a escola, especialmente sobre a expectativa da família sobre a trajetória escolar dos estudantes das duas escolas. Esta mostra que a primeira alternativa foi a que mais apresentou contraste nas respostas, a qual indicava uma ideia de que a expectativa dos pais para depois da conclusão do Ensino Médio era de que seu filho(a) arrumasse um bom emprego logo após concluir o Ensino Médio. Esse dado parece demonstrar, acima de tudo, uma representação que os alunos fazem acerca da expectativa da família, o que de certa forma, contribui para a construção de uma representação específica do papel da escola em suas vidas. No Colégio X, portanto, os estudantes tendem a crer que seu contexto familiar estabelece objetivos mais ambiciosos para a própria carreira escolar.

Contudo, ao perguntar para os estudantes entrevistados sobre sua própria expectativa com relação ao seu futuro depois do Ensino Médio, a maioria deles indica o desejo de fazer uma faculdade (67% no Col. X e 60% no Colégio Y)³¹, numa proporção muito similar entre os dois colégios. Por mais que alguns ainda não tenham uma decisão tomada sobre o seu próprio futuro, há um reconhecimento claro por parte deles de que a escola também possui essa função de qualificação, a qual possibilitará escolhas profissionais pertinentes às potencialidades e desejos de cada um.

Ao observarmos, entretanto, os cursos inicialmente pretendidos por esses alunos do 1º. ano do Ensino Médio, percebe-se diferentes padrões de expectativa quando se compara as duas realidades.

Como se observa na tabela a seguir, os cursos indicados pelos estudantes foram classificados em 3 classes distintas, baseando-se na relação candidato vaga do vestibular 2016 da Universidade Federal do Paraná³². Tal relação foi selecionada para referenciar tal análise devido à diversidade de cursos oferecidos pela instituição, como também, seu amplo reconhecimento na região onde a pesquisa foi realizada.

³¹ Ver a totalidade das respostas (dessa e outras questões) no anexo V.

³² Disponível em <http://www.nc.ufpr.br>. Acesso em 20 de novembro de 2016.

Tabela 4. Curso superior pretendido pelos estudantes inqueridos

	Col. X (absoluto)	Col. X (relativo)	Col. Y (absoluto)	Col. Y (relativo)
Alta relação candidato/vaga	38	59%	20	35%
Média relação candidato/vaga	3	5%	8	14%
Baixa relação candidato/vaga	0	0%	9	16%
Não informou	23	36%	20	35%
Total de respostas	64	100%	57	100%

Fonte: Trabalho de Campo, 2016.

As classes foram atribuídas de acordo com um padrão de distribuição aferido de acordo com os seguintes critérios:

- a) Baixa relação candidato/vaga: 1 a 6 candidatos por vaga;
- b) Média relação candidato/vaga: 6,1 a 15 candidatos por vaga;
- c) Alta relação candidato/vaga: mais de 15,1 candidatos por vaga.

Partindo desse referencial, pôde-se perceber que existe uma maior tendência de os estudantes no Colégio X estarem dispostos, ou pelo menos imaginarem a possibilidade, de frequentar cursos universitários de alta concorrência, como direito, medicina e engenharias (59%, contra 35% no Colégio Y).

Seguindo o mesmo princípio de não se absolutizar o dado, pode-se afirmar, contudo, que há uma interação observável entre as expectativas das famílias (e dos estudantes) com as relações de classe na qual se inserem, sinalizadas pela ocupação dos pais, especialmente. De acordo com Bernstein (1996), tais relações posicionam os sujeitos no mundo e “geram, distribuem, reproduzem e legitimam formas distintivas de comunicação, as quais transmitem códigos dominantes e dominados, e que, no processo de adquirir esses códigos, os sujeitos são por eles diferentemente posicionados” (idem, p. 28). Partindo dos pressupostos da teoria de Bernstein, as diferenças no envolvimento dos estudantes com a aula, conforme verificado nas observações e corroborado com a fala dos professores nas entrevistas, indicam que a familiaridade com os diferentes tipos de código e seu respectivo manejo por parte dos estudantes, depende desse seu

posicionamento no mundo. Esse posicionamento, então, ao refletir posições de classe, provoca a geração de representações sobre a escola e o futuro que influem na ambição das expectativas de cada um e nos comportamentos verificados na escola.

Quando são analisadas as respostas dos alunos à pergunta “que tipo de atividade você realiza quando não está na escola” (ver tópico 7 do anexo V) percebe-se uma similaridade dos resultados entre os dois colégios quanto aos estudantes que praticam atividades esportivas (em torno de 30% deles), que utilizam de redes sociais (aproximadamente 70%), escutam música (perto de 70% do total), dentre outras. A popularização da internet e do acesso às redes sociais e outros produtos da cultura popular de massa, como seriados de TV voltados para o público jovem, por exemplo, indica que independentemente do posicionamento dos sujeitos no espectro das relações de classe, o consumo de determinados bens e equipamentos culturais tende a ser massificado, o que faz do cotidiano desses sujeitos serem preenchidos por elementos que, em princípio, mostram-se bastante comuns entre si.

Este aspecto da realidade observada, admite-se aqui, talvez não expresse a totalidade das condições encontradas em diferentes contextos. Ao considerarmos outras realidades mais distantes de grandes centros como Curitiba, podem-se constatar outras situações. Uma das professoras entrevistadas, por exemplo, ao se referir a um dos colégios em que leciona, localizado no município de Teixeira Soares, Paraná, afirma:

Nós temos uma realidade tão diferenciada no sentido que eles não têm acesso nem a um computador. A grande maioria dos alunos nunca mexeu num computador. Eles não saberiam ter um acesso. Eles não têm acesso a uma leitura diferenciada, muitos deles não têm acesso a uma informação, a internet, a um celular. Tudo é muito longe deles. Então são formas diferentes de se trabalhar e se chegar ao mesmo objetivo que é o conhecimento. Então são desigualdades muito grandes dentro da própria rede (Entrevista, Professora C).

Nesses casos, além da escola possuir um papel central na democratização dos acessos aos bens e equipamentos digitais, ela também assume um outro

nível de complexidade e diversidade, exigindo dos docentes uma atenção maior às dificuldades e carências existentes nesses contextos de realização da prática pedagógica.

Com relação às escolas observadas, pôde-se verificar, ainda, que no Colégio X um maior número de estudantes frequenta aulas particulares de reforço (14% no Colégio X contra 2% no Y), e também, que uma maior quantidade deles demonstra que a leitura faz parte de seu cotidiano com mais intensidade. (12%, contra 2% no Colégio Y). Esses dados, de certa forma, indicam a presença de um público que se ocupa com as questões escolares, também, em momentos em que não estão na escola, demonstrando uma tendência de maior proximidade e envolvimento com os ritos nela oferecidos. Ao se referir a esses estudantes do Colégio X, a professora das turmas afirma que:

Eles leem mesmo. A gente percebe que depois de uma atividade ou prova eles pegam os livros, eles estão já acostumados. Eu percebo que eles têm relação com a leitura. É interessante. (Entrevista, Professora A).

As respostas dos estudantes das duas escolas investigadas às três questões da segunda parte do questionário, por fim, revelam um tímido contraste entre as opções feitas por eles. Conforme apresentadas no anexo III, essas últimas três questões tinham como tema conteúdos tratados durante o período de observação. A primeira questão tratava do conceito de erosão, a segunda fazia referência à crosta terrestre e, por fim, a terceira versava sobre o efeito estufa, ponto discutido durante a atividade da *trena geológica*.

As questões elaboradas ofereciam três possibilidades de respostas. Uma das alternativas foi construída com base em discurso vertical (DV), outra estava fundamentada mais fortemente em discurso horizontal (DH) e a outra em aspectos mais relacionados a uma ênfase regulativa (DR) do discurso pedagógico. Conforme também é demonstrado no anexo III, por exemplo, na primeira questão que tratava do tema da erosão, as alternativas assim se caracterizavam, tomando como base suas ênfases:

- a) **(ênfase em discurso vertical)** *É o processo de desgaste do solo provocado pela ação das chuvas, rios, ventos, geleiras e outros agentes externos de modelação do relevo.*

- b) **(ênfase em discurso horizontal)** *Pode ser entendida como crateras no solo (grandes ou pequenas) provocadas pela água e outros agentes. Os deslizamentos de terra são exemplos de erosão.*
- c) **(ênfase em discurso regulativo)** *É um problema ambiental provocado pelo ser humano, que causa o desgaste do solo. Provoca muitos problemas em áreas urbanas e também na agricultura.*

Diante disso, os estudantes foram convidados a assinalar a alternativa que representasse a melhor resposta pra eles, ou seja, aquela que eles consideravam conter a explicação mais clara. Os resultados podem ser sintetizados na tabela a seguir:

Tabela 5. Total de respostas à parte II do questionário

	Col. X (absoluto)	Col. X (relativo)	Col. Y (absoluto)	Col. Y (relativo)
DV (ênfase em discurso vertical)	104	54%	81	47%
DH (ênfase em discurso horizontal)	29	15%	27	16%
DR (ênfase em discurso regulativo)	59	31%	60	35%
Não respondeu	0	0%	3	2%
Total de respostas	192	100%	171	100%

Fonte: Trabalho de campo, 2016.

Como se percebe por meio da tabela, a distribuição dos percentuais apresenta-se de uma forma bastante similar nos dois colégios investigados. As alternativas que continham ênfase em DV foram as mais assinaladas, em ambos, representando, praticamente, metade das respostas auferidas. No Colégio X, no entanto, esse percentual foi um pouco maior, chegando a 54% das respostas obtidas, enquanto no Colégio Y esse número foi de 47%. Admitindo-se as potenciais diferenças nas respostas, as quais refletem o posicionamento dos sujeitos e a forma como a prática pedagógica se realiza e induz o currículo na escola, as notadas similitudes chamam a atenção pois indicam que por maiores que sejam essas diferenças, quando tais estudantes são expostos a situações e

postulados conceituais semelhantes, suas reações tendem a não apresentar amplas distinções.

Por fim, a receptividade ou, pelo contrário, o conflito, a resistência e a inércia impostos pelo contexto primário de socialização ao campo recontextualizador pedagógico, é um dos elementos que influi na definição do ambiente das práticas pedagógicas na escola e na conformação do currículo que é comunicado por elas. Os dados obtidos, portanto, demonstram que a geração de contextos adequados para a aprendizagem de discurso vertical ou instrucional na escola possui uma relação direta com um sistema de condicionantes sociais e institucionais. Um melhor reconhecimento da legitimidade das regras do código pedagógico por parte dos estudantes, um contexto primário de socialização que favorece relações e representações do saber e da escola mais adequados à aprendizagem científica, como também, um ambiente escolar gerador de reforços positivos que promovam a valorização e o reconhecimento do sucesso escolar, de acordo com o que sugere a perspectiva teórica e metodológica aqui adotada, são alguns dos fatores que compõem esse sistema de condicionantes.

Como argumentado anteriormente, enquadramentos mais fracos nos *compassamentos* que privilegiem um melhor trato da diversidade e das necessidades educacionais específicas que todos possuem, são condições imprescindíveis para que tais condicionantes possam ser admitidos com mais efetividade na prática escolar. Sendo assim, a maneira como as escolas se organizam e dispõem dos bens educacionais necessários à aprendizagem é uma dimensão importante de condicionamento da prática pedagógica, a qual será tratada com mais detalhes a seguir.

4.3. Relações entre currículo e estrutura da escola

Tomando por base o modelo do discurso pedagógico (ver figura 2) proposto por Bernstein (1996), a constituição do currículo é um resultado complexo de sucessivas etapas de recontextualização pelas quais o discurso disciplinar é relocado em seus diferentes contextos de enunciação. As escolhas curriculares realizadas no âmbito intraescolar, ou seja, no campo recontextualizador pedagógico, são o produto da interação entre diferentes perspectivas e projetos de futuro compartilhados por todos os sujeitos envolvidos

no processo da comunicação escolar - transmissores e adquirentes –, estando esta diretamente perpassada pelas disposições do tempo e do espaço escolares.

Essas diferentes disposições dos tempos e espaços, duas importantes dimensões da etapa do processo de recontextualização que ocorre na escola, atuam diretamente sobre a forma como os discursos instrucionais serão embutidos no discurso regulativo, determinando a forma e a intensidade com que os diferentes grupos sociais serão posicionados em relação a eles. O trabalho do professor, conforme se depreende da teoria de Bernstein, é diretamente tributário desses elementos, influenciando no que Sacristán (1991) chamou de *irresponsabilidade relativa* do professor sobre o conjunto dos processos educativos que se desenvolvem na escola.

Conforme afirmou-se anteriormente, uma maior força da escola para a mobilização e engajamento dos estudantes depende de uma maior flexibilidade de ritmos e espaços escolares, ou seja, do compassamento da prática educativa, a fim de que se tornem capazes de atender as múltiplas demandas dos estudantes e possam resultar em um produto final menos desigual, ou seja, no oferecimento de um currículo que permita a todos o acesso pleno a um conjunto básico de conhecimentos que ofereça aos sujeitos sua ampla inserção no mundo, em suas múltiplas dimensões.

Como já argumentado aqui, o compassamento das aulas observadas nos dois colégios investigados, analisado no âmbito da categoria *ritmos de aprendizagem*, apresentaram valores bastante similares quando são comparadas as duas instituições. Contudo, quando se lança um olhar mais detalhado para o conjunto das atividades que se desenvolvem no entorno das aulas, verifica-se que no Colégio X a diversidade de equipamentos, procedimentos e espaços alternativos de aprendizagem permitem o estabelecimento de um ambiente de aprendizagem mais favorável ao tratamento da diversidade, e que coloca os sujeitos aprendizes numa condição de maior atividade (e não, passividade) perante os saberes que lhes são oferecidos via currículo escolar. Sendo assim, o que se verificou na prática é que o universo das experiências pedagógicas programadas e oferecidas no entorno da aula influem, direta ou indiretamente, na conformação do currículo, pois induzem representações do conhecimento e relações com o saber que favorecem um ambiente profícuo de aprendizagem.

De acordo com o que descreve a professora observada, no Colégio X, por exemplo:

Tem planetário, observatório, tem os laboratórios de química física e biologia que funcionam, com aulas mesmo de laboratório, fazendo mesmo as experiências e eles levam muito a sério. (...). Lá [no Colégio Y] tem uma sala de reforço, de acompanhamento, mas são poucos que vão. Aqui, principalmente a questão do esporte no contra turno. É vôlei, é xadrez, é futebol, é tudo... eles têm o contra turno. Os atletas... É um grupo muito grande de atletas, os que ficam no judô... Os professores tem carga horária do colégio (Entrevista, Professora A).

Ao interromper a professora perguntando se “o Estado custeava o pagamento das horas-aula dos professores nessas atividades”, ela responde:

Isso! E dá condição para o aluno, e aí aquele aluno que fica o dia inteiro tem alimentação. Seria o almoço, e tem os lanches também, dependendo do horário que o aluno vem, se pega o intervalo deles, aí também fica... Estando aqui dentro... só não é aberto para a comunidade, porque tem a comunidade que vem, faz o celem [centro de línguas], a escolinha, curso de línguas, teatro... Tem muito aluno no contra turno, sempre fazendo alguma atividade, e o forte também é o esporte, mas também tem escolinha e o celem, centro de línguas. Assim... tem o Celem lá [no Colégio Y] mas não é muito procurado (Entrevista, Professora A).

Como pode-se perceber, no Colégio X o envolvimento do aluno com a escola se dá mediante um projeto institucional amplo que oferece uma gama diversa de atividades que se desenvolvem no âmbito das aulas e em seu entorno, claramente fundamentadas numa perspectiva de formação integral dos sujeitos aprendizes. O esporte, nesse contexto, parece ocupar um lugar central, contudo, os grupos de estudo de filosofia e sociologia, o clube de leitura e de astronomia, assim como o planetário, laboratórios e outros equipamentos do colégio, promovem também diferenciadas vias de acesso ao conhecimento, alterando os compassamentos no âmbito mais geral da escola.

Segundo ainda destaca a professora entrevistada, tais atividades são coordenadas por profissionais remunerados para tal, sem improvisos e adaptações, seja em sua carga horária destinada à permanência no colégio ou na forma de atribuição convencional de aulas. Além disso, ao inserir tais atividades no projeto amplo de formação da escola, têm-se a possibilidade de se olhar para elas como parte integrante de seu currículo oficial, podendo se constituir como objeto de debate e aprimoramento constante. Nesse ponto, encontra-se uma evidência clara que o fator investimento desempenha um papel central na conformação das experiências pedagógicas na escola e, por conseguinte, na estruturação do currículo e dos discursos pedagógicos que elas transmitem.

O Colégio X, como já se falou anteriormente, possui um regime especial de funcionamento, o qual conta com uma dotação orçamentária própria, podendo, inclusive, fazer a contratação direta de profissionais temporários e de serviços por meio de uma estrutura financeira existente no próprio estabelecimento. Essa condição, além de oferecer um maior volume global de investimentos diretos na instituição, facilita a realização de atividades paralelas à sala de aula. As saídas de campo, no caso da disciplina de Geografia, são uma amostra dessa situação.

Durante o ano de 2016, como já destacado anteriormente, as turmas de 1º. ano observadas realizaram sob orientação da professora da turma uma saída de campo para o Parque de Vila Velha. Aproveitando-se de uma situação em aula em que conteúdos ligados à geomorfologia estavam sendo trabalhados, a saída tinha um papel de estabelecer novos pontos de contato entre os alunos e os conceitos da disciplina. Ao se perguntar durante a entrevista se tais saídas de campo impactavam a aprendizagem dos alunos, a Professora A, que conduziu os trabalhos tanto dentro da sala de aula como também na atividade de campo, responde positivamente:

Muito, muito... (...) Das turmas que foram eu tive 3 alunos que não foram. Dois de uma turma que estavam nos jogos da primavera, que não foram porque não puderam, e uma que teve conjuntivite. Então assim: não foram porque realmente não deu, não podiam, mas se não eu teria 100% de adesão dos alunos... Só que em contrapartida, o colégio banca tudo! (Entrevista, Professora A).

Ao relatar o envolvimento dos alunos a professora destaca o interesse que esse tipo de atividade gera nos comportamentos e na sua postura em relação aos conteúdos que estão sendo trabalhados em sala, evidenciando mais uma vez a importância em se alterar os *compassamentos* da prática mediante uma diversidade maior de experiências e atividades didáticas. Os *compassamentos*, de acordo com Bernstein (1996) e Morais et. al (2004), fazem parte da dimensão prática da comunicação pedagógica, ou do “como” do discurso pedagógico, e representam um dos aspectos do processo de transmissão das mensagens conduzidas por esse discurso. Por outro lado, como já debatido anteriormente, a clareza acerca do que se considera currículo e das fronteiras entre os diferentes tipos de discurso que compõem o discurso pedagógico constituem o “o quê” dessa prática, e representam o conteúdo, em si, do que é considerado legítimo de ser ensinado na escola. Dentro desse âmbito, destaca-se a maneira como ocorre o acompanhamento curricular e a assistência pedagógica nas escolas observadas, especialmente no caso do Colégio X.

Nessa instituição existe uma pedagoga específica para cada disciplina trabalhada na escola, a qual presta assistência e acompanha a realização do sequenciamento proposto no planejamento dos professores. O trabalho do setor pedagógico, dentro dessa dinâmica, se especializa, o que pode refletir, direta ou indiretamente, na supervisão do currículo que está sendo trabalhado. Esse acompanhamento é feito mediante reuniões semanais nas quais a pedagoga da área vai até a sala da coordenação de Geografia e faz um trabalho individual com cada professor pra saber como está o andamento das aulas e para auxiliar os professores na realização do currículo (Entrevista, Professora A). Esta sala da coordenação é um espaço que funciona como uma “sala de professores por área de conhecimento”, a qual dispõe de uma biblioteca básica com livros acadêmicos, didáticos e paradidáticos da área de Geografia, de computador com acesso à internet, materiais didáticos, mapas, mesa de reunião e espaço para permanência dos professores em suas “horas-atividade”. Em contrapartida, ainda de acordo com o depoimento da própria professora observada, no Colégio Y existe uma condição de maior autonomia dos professores sobre o currículo e seu sequenciamento, bem como sobre o compassamento das aulas, sem ocorrer acompanhamentos mais pormenorizados de sua realização ao longo dos períodos letivos.

Ao que parece, analisando as particularidades nos dois colégios observados, essa estrutura e organização do trabalho na escola tende a produzir diferentes níveis de rigor quanto ao andamento das aulas, o que contribui para a criação de condições particulares de realização curricular. Ou seja, concorda-se aqui com a ideia de que, ao se promover o enfraquecimento do compassamento e a flexibilização do “como” da atividade pedagógica, altos níveis de proficiência investigativa, profundidade conceitual e de intradisciplinaridade estarão na dependência de maiores rigor e atenção no acompanhamento da realização dos planejamentos, sendo este um referente imprescindível para a manutenção de critérios e padrões para que a prática pedagógica não seja esvaziada durante esse necessário enfraquecimento dos ritmos de aprendizagem. Dessa maneira, a aprendizagem com significado efetuada pela promoção da diversidade de práticas e formas de ensino parece depender diretamente da construção de parâmetros curriculares transparentes e legitimamente aceitos entre os sujeitos implicados na comunicação intraescolar. Dessa forma, a coesão dos profissionais em torno do projeto da escola, neste caso promovida pelo constante acompanhamento e suporte oferecidos pelo setor pedagógico da escola, mostrou-se um elemento importante na realização dessa dinâmica.

As disposições curriculares, por sua vez, tendem a produzir condições para a reformulação da organização da aula e da estrutura da escola. De acordo com o que se infere a partir da fala da Professora C, por exemplo, ao se conceber o currículo a partir de uma perspectiva diferenciada, tende-se a induzir a organização dos espaços e tempos escolares de maneira distinta:

Aqui no Colégio Z a gente trabalha com a metodologia das oficinas da aprendizagem que é pautada na pesquisa. É pesquisa (!). O aluno sempre trabalha a pesquisa, 3 bibliografias, confronto de ideias, busca diferentes autores, diferentes referências para aquele mesmo tema. Então qual a melhor forma de trabalhar isso para que ele tenha que ir buscar: Trabalhar situações de desafio, que a gente fala que é aquela boa pergunta. Vou dar um exemplo de um tema que eu trabalhei numa oficina essa semana. O tema é toda a evolução física da dinâmica terrestre. Formação e transformação da crosta e relevo. Cheguei na sala, depois que apresentei o ementário, trabalhei questões mais pontuais, eu joguei um desafio no

quadro: De onde vem a terra que forma a Terra? Eu coloquei isso no quadro e deixei... E ali eles vão ter que começar a pensar... A terra com t minúsculo é a terra solo, substrato físico... e de onde vem o substrato físico, a massa que formou ou planeta Terra (Entrevista, Professora C).

O Colégio Z, que é uma instituição privada localizada no núcleo urbano da Cidade de Irati (PR), se caracteriza por possuir uma metodologia de ensino fundamentado na pesquisa e por uma conformação curricular baseada na interação entre as diferentes disciplinas do currículo por meio de oficinas de aprendizagem. Tais oficinas de aprendizagem são núcleos temáticos únicos que induzem o trabalho nas diferentes disciplinas durante determinados períodos de tempo, as quais tem seu sequenciamento adaptado à sucessão bimestral de temas trabalhados ao longo do Ensino Médio. A metodologia fundamentada na pesquisa exige a disponibilidade de diferentes bibliografias, acesso à internet e outras fontes de pesquisa, bem como, induz uma reorganização dos espaços da sala de aula, onde as carteiras estão sempre dispostas em grupos, permitindo uma interação constante e efetiva entre os estudantes, que atuam de forma colaborativa nos projetos desenvolvidos.

Além disso, essa metodologia permite também o enfraquecimento do enquadramento do compassamento, sendo que a organização curricular favorece a flexibilização do sequenciamento, já que as turmas são multiseriadas e as escolhas da sequência em que os estudantes participarão das oficinas ao longo dos 3 anos do Ensino Médio é de responsabilidade do próprio aluno. Mesmo nessas condições, o currículo aparenta possuir um balizamento bastante claro. Nas palavras da professora entrevistada:

A gente tem 2 a 4 eixos ligadores, elos, palavras-chave. Por exemplo: Cidadania, Ciência e tecnologia, e sustentabilidade. Esses são as três coisas, objetivos específicos que o objetivo geral quer cumprir. Aí as disciplinas têm lá, na oficina “Êta mundo bão³³”, por exemplo, ciência e tecnologia. A geografia vai trabalhar lá agricultura e sistemas agrícolas e

³³ As oficinas são nominadas com termos e expressões que visam chamar a atenção dos estudantes e instigar sua curiosidade. Nesse caso, a temática da oficina tem a ver com as questões do campo, sendo seu título uma referência a uma telenovela apresentada numa rede aberta de televisão, a qual apresentava situações e cenários do cotidiano agrário brasileiro.

modernização do campo, o professor de química vai trabalhar química orgânica, e vai se encaixar aqui também. Todas essas matérias afins se ligam ao desafio. E algumas áreas se ligam entre elas fazendo uma teia de conteúdos. Quando o aluno escolhe oficina, ele tem acesso a isso, porque ele vai ter que visualizar, porque ele precisa saber quais conteúdos ele já fez, porque ele não pode repetir o que ele já fez. A gente tem uma monitoria bem séria dos segmentos, os pais também têm acesso a isso. Então ele vai escolher qual ele quer... Aí ele vai ver os conteúdos, quando ele vê já tem o ementário, que são as competências e habilidades (Entrevista, Professora C).

Como se percebe a partir do que se destaca da fala da Professora C, a organização curricular da escola induz sua estrutura de funcionamento, disponibilização de materiais, disposição das carteiras na sala de aula, acesso a equipamentos e bens de tecnologia e informação, dentre outros elementos. Tudo isso evidencia a estreita relação entre a estrutura da escola e a organização do currículo, e a reciprocidade de determinações que um desses aspectos produz sobre o outro.

Sendo assim, defende-se aqui a ideia de que ao se falar de currículo não se pode negligenciar os aspectos relativos à estrutura da escola, como também, não parece coerente pensar em reformulações nessa estrutura e na disposição dos tempos, espaços e recursos pedagógicos sem um projeto claro sobre como se concebem os movimentos de ensinar e aprender, o currículo e os discursos pedagógicos que serão conduzidos por essa estrutura. Caso contrário, teríamos ótimos currículos prescritos impossíveis de se realizarem ou ótimas instalações de escola que não servem a propósito nenhum.

Diante disso, cabe destacar que a realização significativa dos currículos, as quais dependem de altos níveis de exigência conceitual, proficiência investigativa e intradisciplinaridade, como também, de fracos compassamentos e relações abertas de comunicação, dentro outros condicionantes, está em relação direta com os investimentos destinados para esse fim. Considerando que pedagogias mais flexíveis, ou *invisíveis*, possuem custos de transmissão mais elevados (BERNSTEIN, 1996), recai sobre o debate público contemporâneo a responsabilidade para a definição de prioridades e metas claras, a fim de se

oferecer percursos formativos e ambientes de aprendizagem que tenham a capacidade de dar conta do contexto de extrema desigualdade que caracteriza a sociedade brasileira.

Tais desigualdades que são, acima de tudo, desigualdades de *poder* e de voz, compõem a base dos desafios que conformam a atividade docente na atualidade, e por possuírem uma origem nas desigualdades de acesso ao conhecimento, o papel dos professores, inegavelmente, é central nesse enfrentamento. Contudo, mais uma vez aqui se evoca o pressuposto de que a qualidade na educação passa também por outros elementos que circundam a atividade docente imediata, e devem ser objetos de debate e de planejamento da escola, como um todo. Melhores condições de trabalho e carreira, disposição e acesso a materiais pedagógicos, melhor formação inicial e continuada, mobilização do conjunto dos profissionais da escola, entre outros, são alguns desses fatores que permitirão um ambiente de maior motivação e autonomia dos professores, favorecendo também uma maior legitimação dos processos de controle e reconhecimento do trabalho docente.

4.4. O conhecimento geográfico e as desigualdades educacionais

A pesquisa de campo demonstrou que a prática comunicativa nas escolas observadas assume características bastante particulares, que são reflexo de um conjunto de fatores que interagem entre si. Este é composto pelo contexto primário de socialização dos sujeitos, seu envolvimento e motivação com os estudos, a estrutura da escola, sua organização e as escolhas curriculares feitas pela professora que decorrem da interação entre todos esses aspectos. Tais especificidades, conforme se apresentou anteriormente, especialmente no que se refere ao “o que” da prática pedagógica, se expressam nos resultados aqui apresentados mediante diferentes níveis de exigência conceitual, proficiência investigativa e de intradisciplinaridade do currículo que se realiza no âmbito da aula.

Tudo isso parece indicar que a efetividade da força e do papel da escola dependem da constituição de projetos curriculares articulados à disponibilidade de tempos, recursos e equipamentos de suporte adequados, a fim de se considerar a complexidade dos contextos nos quais a escola atua. A escola convencional, esta

que é caracterizada por compassamentos (ritmos de aprendizagem) fortes e pela rigidez das fronteiras entre espaços de alunos e professores, se mostra como uma instituição que possui sérios limites para a intervenção efetiva nessas realidades complexas, especialmente quando se trata de contextos educacionais marcados por profundas desigualdades na origem dos estudantes. No âmbito da escola, esses aspectos se manifestam, sobretudo, por meio de um fenômeno que é classificado pelos professores como *falta de interesse* dos estudantes com relação às *coisas da escola*. Como destaca um dos professores entrevistados, a respeito da realidade por ele vivida:

O que a gente tem percebido nos últimos anos, existe um interesse menor do aluno em receber informações, informações que muitas vezes ele consegue da internet, do seu celular, informações que são muito mais interessantes do ponto de vista dele para o dia a dia dele. A escola está ficando ultrapassada por não se adaptar às novas realidades para a transmissão de informações para essa juventude. Então a falta de implementação de novas tecnologias e a falta de preparo dos professores para poder atuar com essa juventude que está chegando pra gente, cheia de problemas, problemas de ordem familiar, de ordem social, não está fácil esse choque de gerações que a gente está enfrentando por conta de uma melhor preparação da escola para receber esse aluno e uma série de fatores que envolvem todo esse processo de ensino aprendizagem (Entrevista, Professor B).

Esse distanciamento entre estudante e escola, conforme destaca o Professor B, contribui para a construção de representações específicas sobre a escola e o conhecimento por ela oferecido. A atividade de produção escrita desenvolvida pelos estudantes a partir da problematização do recurso da “trena geológica” demonstra um pouco a complexidade que marca as representações que esses alunos do primeiro ano do Ensino Médio possuem acerca dos saberes disciplinares da Geografia. Como descrito no capítulo anterior, os textos (em forma de carta) produzidos por eles foram analisados a partir de sua compartimentação em enunciações (ou proposições), as quais foram classificadas de acordo com suas ênfases em DI ou DR.

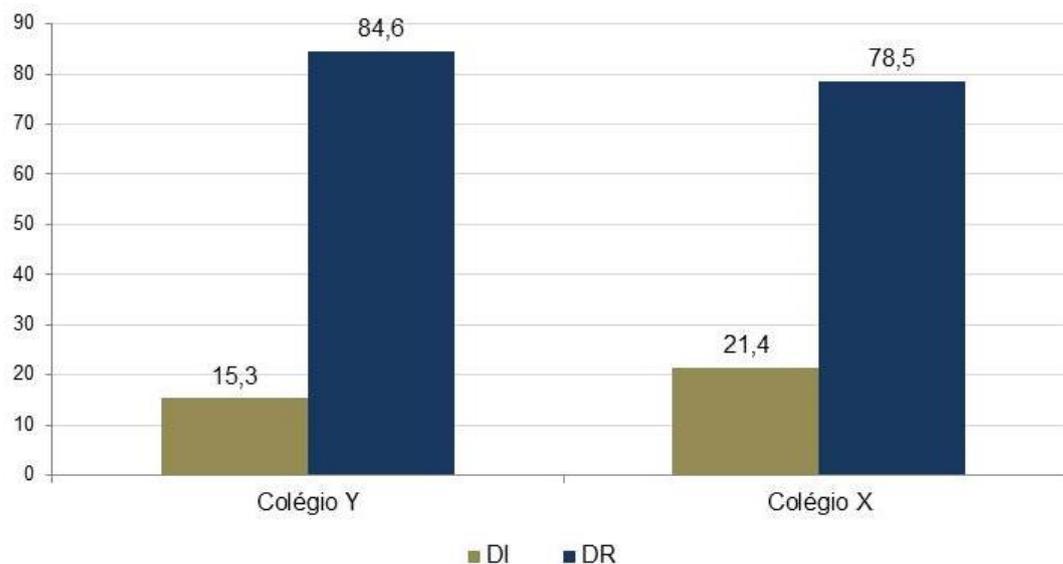


Gráfico 2. Ênfase das evocações nos textos dos alunos
Fonte: Trabalho de Campo, 2016.

Como se pode perceber por meio do gráfico acima apresentado, a distribuição da presença de proposições com ênfase em DI e em DR é bastante similar nos dois colégios, sendo que no Colégio X se verifica um maior uso de DI (21,4% das enunciações) do que no Colégio Y (15,3% delas). Como são alunos de primeiro ano, interpreta-se que esses dados são muito mais uma expressão de sua bagagem acumulada durante o Ensino Fundamental do que as representações construídas ao longo dos primeiros meses de Ensino Médio ou a partir do encaminhamento da atividade proposta, por isso a necessidade de contextualizá-los à situação posta.

Se por um lado, nos dois colégios se verificou uma amplamente maior presença de discurso regulativo nas enunciações, por outro, constata-se uma diferença significativa no número delas ao longo dos textos/cartas dos alunos. No colégio X a média da quantidade de proposições por texto foi de 2,9, enquanto no Colégio Y, esse número se limitou a 1,8, demonstrando um possível maior repertório de linguagem partilhado pelos estudantes do Colégio X. Contudo, ao buscar alertar seu amigo ou pessoa próxima por meio da elaboração da “carta ao futuro”, conforme simulação sugerida pela atividade, os estudantes, em ambos os colégios, ao se utilizarem de uma maior quantidade argumentos de ordem regulativa, menos faziam referência a conceitos e à abstração científica (conforme

sugeria o enunciado da atividade) do que a argumentos mais fortemente ligados a posturas comportamentais. Os destaques abaixo demonstram tal tendência.

Querida Letícia, gostaria de lhe dizer que você deveria tomar consciência de algumas atitudes suas pois elas acabam prejudicando o planeta que tem 4,5 bilhões de anos./ Economizar água e reutilizá-la. E reciclar os lixos que estão lotando nosso planeta. (Aluna T, Colégio Y, formulário 1³⁴).

Sendo assim mãe, quero dizer que eu te amo, que nesses poucos segundos de vida já te fiz chorar, assim como já te fiz sorrir, mas você nunca me deu motivo para derramar uma sequer lágrima, então saiba, você é a pessoa que eu mais admiro no mundo (Aluna M, Colégio X, formulário 11).

O uso de conteúdos de ordem instrucional nas evocações, quando identificados, muitas vezes se assentava sob uma perspectiva catastrofista ou alarmista. Mesmo se admitindo que o próprio enunciado da atividade³⁵ induzia esse tipo de proposição, ficou claro também nas observações que esse tipo de perspectiva era um elemento que chamava a atenção dos estudantes durante as aulas e também ao longo da condução da atividade de problematização possibilitada pelo recurso da trena geológica. Os períodos geológicos referentes à extinção dos dinossauros e que demarcavam as chamadas eras glaciais, por exemplo, produziam instantes de interesse mais facilmente detectáveis durante a observação. Os textos dos alunos trazem algumas amostras dessa situação:

Então imagina quando o sol explodir, toda a raça humana iria acabar sendo dizimada, pois a explosão iria acabar matando todo mundo e mesmo que alguém sobreviva, não teria muito tempo de vida, como não teria mais a

³⁴ Os alunos estão aqui identificados apenas com suas iniciais, o colégio que frequentam e o número do formulário correspondente atribuído durante o processo de análise, a fim de preservar suas identidades.

³⁵ O enunciado da atividade era: "Considerando que a recente presença do ser humano na história geológica de nosso planeta não o impediu de produzir grandes transformações no meio natural terrestre, escreva uma carta para algum amigo (ou amiga) expressando sua preocupação com o futuro de nosso planeta. Tente mostrar pra ele (ou ela) que sua preocupação está fundamentada em conhecimentos científicos e tente fazer com que compreenda as razões da urgência de seu contato por meio desta carta".

nossa maior fonte de luz, mas pelo menos pense bem, isso iria acontecer só num futuro distante (Aluna T., Colégio Y, formulário 14).

Para o planeta fazer o petróleo leva-se bilhões de anos e nós atualmente com o consumo em excesso desse mineral, já fizemos que ele tenha a expectativa de acabar em 50 anos (Aluno D., Colégio X, formulário 7).

Os excertos acima, como se constata, mostram uma tímida relação com os conceitos geográficos em si, fazendo referência ao sol como fonte de luz, e à diferença de tempos de realização na formação do petróleo e em seu processo de consumo pela sociedade industrial. Ao longo dos textos, da mesma forma como aqui se exemplifica, tais referências aos conceitos mostraram uma tendência de estarem quase sempre inseridos dentro dessa lógica discursiva de intervenção comportamental, reforçando a proposição bernsteiniana de que os saberes instrucionais, na escola, estão sempre embutidos em discursos regulativos.

A análise dos dados provenientes dessa ferramenta de análise, por demonstrarem apenas singelas diferenças entre as respostas dos estudantes à questão sugerida quando comparados os dois colégios, revelam potencialidades bastante similares entre os públicos investigados. Reforçando o que foi observado durante as aulas, esses dados também mostram que as diferenças demonstradas pelos estudantes, as quais foram destacadas também pela professora e pelos dados colhidos por meio do questionário e apresentados anteriormente, são muito mais um reflexo de uma maior familiaridade com as regras do dispositivo pedagógico do que com uma maior bagagem de conhecimentos trazidos por eles à escola.

Esse maior reconhecimento das regras do jogo pedagógico, as quais dizem respeito ao estabelecimento de padrões de comportamento esperados durante as aulas, ao afincamento no processo de avaliação, expectativas mais altas quanto ao futuro depois da escola (o que gera reconhecimento da importância dos ritos escolares), dentre outros elementos, demonstram a maior legitimidade que as regras hierárquicas de controle, critérios de avaliação e fronteiras de espaços entre alunos e professores possuem em contextos como o do Colégio X, por exemplo. Como defendido por Bernstein (1996), essa predisposição parece ter uma relação direta com os contextos primários de socialização desses sujeitos, os

quais encontram na escola uma extensão dos mecanismos de socialização oferecidos fora dela, especialmente no contexto familiar.

Dessa maneira, maiores níveis de exigência conceitual, proficiência investigativa e de intradisciplinaridade, conforme as observações revelaram, resultam dessa confluência de expectativas, tanto dos estudantes quanto da docente investigada, as quais refletem as representações que esses sujeitos têm de seu futuro e do próprio conhecimento, que engendram formas curriculares correspondentes a essas expectativas. Ao argumentar dessa forma, em acordo com Bernstein (1996), defende-se aqui que o posicionamento dos sujeitos em campos mais instrucionais e/ou regulativos depende também desse reconhecimento das regras do dispositivo pedagógico, e não somente de suas aptidões “naturais” ou do simples capital cultural trazido por eles à escola.

O saber geográfico que é comunicado durante as aulas, o qual é resultado de sua recontextualização nesses ambientes de características complexas e diversas, assume formatos próprios, comunicando conteúdos que serão diferenciadamente tornados legítimos de serem ensinados nesses contextos de diferentes expectativas.

Ao argumentar que o controle simbólico exercido pela escola sobre as diferentes classes sociais é um reflexo do oferecimento (ou da negação) aos sujeitos do discurso instrucional/vertical, de código elaborado, a teoria de Bernstein (1996; 1999) parece oferecer um olhar bastante original sobre os reflexos desta condição sobre a estruturação dos discursos pedagógicos, como o da Geografia, por exemplo, especialmente no que se refere às realidades observadas.

Dentro desse âmbito, em primeiro lugar, argumenta-se aqui que níveis mais baixos de proficiência investigativa, de exigência conceitual e de intradisciplinaridade induzem um discurso pedagógico da Geografia na escola mais descritivo e menos conceitual e reflexivo. Como demonstrado anteriormente, no Colégio Y, onde a professora constatava uma maior dificuldade no envolvimento dos alunos com os procedimentos e saberes da aula, as atividades tendiam a possuir um caráter mais mecânico, ou seja, com um menor nível de desafio. Nesse caso, a preocupação com as notas dos estudantes parecia ser a motivação central da atividade, que induzia os alunos a realizarem cópias de trechos do livro didático ou pinturas de mapas (mapas das placas tectônicas) e de

esquemas explicativos (estrutura interna da Terra), com a finalidade de se obter uma produção física que pudesse ser utilizada como instrumento de avaliação. Enquanto isso, a atividade oferecida no Colégio X, como demonstrado anteriormente, exigia uma articulação mais profunda de conceitos geocartográficos, a fim de possibilitarem a resolução das questões de vestibular que estavam sendo propostas. Noções como as de curvas de nível, escala, coordenadas cartográficas, projeções, dentre outras, compunham um elenco de conceitos que colocavam os alunos em outro nível de atividade, fazendo-os responder de forma mais autônoma às provocações geradas pelos enunciados das atividades.

Aliadas às atividades, as observações das aulas e dos diálogos que as compunham demonstram ainda que quanto maior é a ênfase descritiva na constituição do discurso pedagógico maiores também serão as chances do currículo estar fundamentado mais em discurso regulativo (DR) do que em discurso instrucional (DI). Não só a partir das aulas observadas durante a pesquisa, mas tomando como referência adicional, também, outros trabalhos de investigação, percebe-se que predominam nas aulas de Geografia, independentemente do lugar onde elas se realizam, materiais didáticos que induzem atividades de raciocínio espacial mais elementares e com baixos níveis de complexidade (DUARTE, 2016), conceitos tratados de forma estereotipada e sem problematização (TONINI, 2003; GONÇALVES, 2011), e ainda, uma falsa ideia de postura crítica que ao invés de promover a reflexão conceitual na escola, a restringe a tentativas de regulação moral e política de comportamentos mediante *slogans* prontos e frases de efeito (KAERCHER, 2004; 2007). Tais elementos, de certa forma, criam condições para uma prática pedagógica fundamentada mais nas chamadas *vulgatas* disciplinares, como se refere Chervel (1990) - as quais persistem no currículo por força de tradições estabelecidas -, do que pelo balizamento vertical e hierarquizado na epistemologia da disciplina.

Esse último tipo de conhecimento, chamado por Bernstein (1999) de *discurso vertical*, é o que promove a transformação cultural dos sujeitos, justamente, por possuir significados que independem do contexto imediato de suas vidas. Ao se adotar essa lógica mais descritiva e menos conceitual, ou ainda, ao se negligenciar a dimensão instrucional no processo de recontextualização do discurso pedagógico específico da Geografia, privilegiando

apenas seu âmbito regulativo, tende-se a promover na escola o enfraquecimento das fronteiras entre os discursos vertical e horizontal.

No caso da Geografia esses discursos verticais têm a ver com o uso de operações conceituais de modelagem e abstração, com a aplicação de diferentes conceitos como meios para a compreensão das diferentes realidades, com a capacidade de correlacionar diferentes aspectos da realidade espacial, dentre outras dimensões da ciência geográfica, as quais permitem novas leituras sobre os lugares e o conjunto das relações que lhes atravessam, para além das já partilhadas pelos sujeitos em seus contextos de vivência. Ao contrário disso, o discurso geográfico escolar tende a se orientar em função de descrições e de orientações comportamentais.

Conforme mostrou a análise das categorias de investigação da tese, as escolas parecem possuir um papel limitado no rompimento com as condições determinadas pelos contextos de socialização dos indivíduos. De certa forma, como evidencia-se em alguns destaques da fala da professora, especialmente no tópico 4.1.3.³⁶, isso favorece uma prática pedagógica em que o saber trazido pelo estudante, não só funciona como fundamento da prática, mas também como uma espécie de obstáculo do currículo que será realizado na escola. Como argumentado anteriormente, a falta de um enfraquecimento dos ritmos de aprendizagem, da flexibilização do sequenciamento, como também, de uma diversidade maior de experiências pedagógicas oferecidas aos estudantes, estão na origem dessas limitações da escola que, por mais que passem pela atuação do professor, são explicadas, efetivamente, pela falta de investimentos e de esforços conjuntos para a construção de uma estrutura de escola capaz de tratar de forma efetiva a diversidade que a caracteriza.

Dentro da perspectiva construída nesta tese, a partir da interação entre a teoria e o mundo empírico da investigação, o esvaziamento curricular na Geografia ensinada na escola é visto, justamente, como o enfraquecimento das fronteiras entre seus discursos verticais e horizontais. Vale lembrar aqui que

³⁶ Em sua entrevista, a professora descreve: “muita coisa eles já vem com uma bagagem. Então assim, eles já têm um conhecimento. Por que eles são alunos bons que vieram de outras escolas, de outras realidades (...). Aí é trabalhar. Fica mais fácil, né!? Você caminha, vai mais adiante. Ao passo que no Colégio Y não, ali a gente tem outras realidades. A gente tem alunos que estão interessados em tudo, menos estudar. Aí você tem que trazer esse aluno, o interesse deles, é bem complicado.”

outros estudos já apontavam para este problema da interação entre saberes cotidianos (horizontais) e científicos (verticais) dentro do campo do Ensino de Geografia. Ao destacar a complexidade da espacialidade dos estudantes na sociedade atual, por exemplo, Cavalcanti (1998) já alertava para a necessidade de se delimitar a contextualidade dos saberes trazidos pelo aluno dentro das aulas de Geografia. Segundo a autora,

Em razão dessa complexidade que é crescente, o cidadão não consegue sozinho e espontaneamente compreender seu espaço de modo mais articulado e mais crítico; sua prática diária permite-lhe apenas um conhecimento parcial e frequentemente impreciso do espaço (...). A ampliação desses conhecimentos, a ultrapassagem dos limites do senso comum, o confronto de diferentes tipos de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades operativas do pensamento abstrato são processos que podem ser potencializados com práticas intencionais de intervenção pedagógica (idem, pp. 11-12)

A Geografia, tomando por base tais referenciais, é uma disciplina que, ao problematizar aspectos presentes no cotidiano das pessoas, os quais podem ter sua origem na experiência imediata ou serem introduzidos nela por meio do acesso a diferentes fontes de informação, permite a geração de um ambiente profícuo de interação entre saberes cotidianos e científicos. Ao mesmo tempo em que isso se torna uma vantagem para o professor, que pode obter um conjunto muito grande de conhecimentos consensuais para ilustrar e conduzir as suas aulas, por outro lado, corre-se o risco de banalizar seu uso. Por essa razão, conforme oportunamente destaca Castellar (2007b),

O mais difícil da prática docente é provocar a dialética entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento acadêmico, ressaltando concordâncias. E pelas analogias se frisam as discrepâncias e, pela experiência cotidiana, potencializam-se novos conhecimentos, em um processo em que os objetivos conjuguem conceitos, esquemas e experiências para garantir uma aprendizagem sólida e significativa, sem diminuir ou aligeirar conteúdos (idem, p. 48).

A preocupação das destacadas autoras, como se percebe, se assenta sobre os riscos de relativização da pertinência dos saberes conceituais da Geografia dentro do processo de formação dos sujeitos na escola. Ao trazer contribuições para este debate, Bernstein (1996; 1999) propõe que tal relativização se expressa, justamente, a partir da ideia de enfraquecimento das fronteiras entre discursos horizontais e verticais na constituição do discurso

pedagógico da disciplina. Esse enfraquecimento, segundo o autor, obscurece os objetivos educacionais que orientam a realização dos currículos, relativizando a legitimidade dos discursos verticais como meios a partir dos quais torna-se possível elaborar novas posições e formas de ver o mundo.

Diante disso, ao se fundamentar em Basil Bernstein para pensar o currículo que é produzido, recontextualizado e realizado nas escolas e nas mais diversas agências de recontextualização, não se objetiva pensar somente sobre os textos que o caracterizarão, ou seja, sobre os conteúdos em si que serão transportados pelo dispositivo pedagógico. Bernstein (1996), acima de tudo, nos convida a pensar no que subjaz aos textos, ou seja, nos códigos que orientam sua construção.

No caso da Geografia, por exemplo, isso significa dizer que não basta apenas tensionar no campo da disputa curricular as diferentes áreas e correntes epistemológicas da Geografia, por mais importante que isso seja. Mais do que apenas defender uma presença maior ou menor de Geografia Cultural, ou de aspectos sociais críticos, de mais educação ambiental, ou de uma abordagem mais ou menos matematizada da cartografia ou da demografia, entre outros aspectos, a construção dos currículos da Geografia precisa também levar em consideração os códigos que orientam a produção desses textos escolares nas suas mais diversas etapas da recontextualização. A perspectiva teórica bernsteiniana, portanto, sugere que tanto na construção dos currículos oficiais, dos planejamentos docentes nos projetos políticos pedagógicos das instituições, na realização das aulas, como na formação do professor, a questão da natureza dos discursos pedagógicos e dos respectivos códigos que os orientam representa um elemento importante que produz implicações diretas sobre a conformação dos currículos e sobre o efetivo oferecimento de conhecimento poderoso na escola.

Diante disso, advoga-se pela produção de uma Geografia escolar fundamentada em significados que independem diretamente do contexto imediato da vida do sujeito, e que baseia-se no conjunto dos conceitos que estruturam a ciência geográfica. Essa Geografia tende a possuir uma dimensão mais abstrata, pois é comunicada a partir de modelos e conceitos da disciplina, e por essa razão, se mostra constituída por discursos verticais, ou seja, referenciados numa epistemologia que é fruto de constantes debates e reconstruções. Isso não significa dizer que essa Geografia estará desconectada, necessariamente, do

mundo da experiência cotidiana. Ao contrário disso, esses códigos permitem a reconstrução dessa experiência mediante a condução de desenvolvimentos conceituais que funcionam como novos meios cognoscitivos de se relacionar com ela. De certa maneira, isso favorece uma reconstrução crítica da experiência no/do mundo e das múltiplas relações nela implicadas.

A contribuição da Geografia ensinada na escola para a superação do *dualismo perverso da educação pública brasileira*, conforme Libâneo (2012) o descreve, passa então pela clareza de que além do acolhimento dos mundos partilhados pelos sujeitos que frequentam a escola, ela também precisa oferecer a todos, sem distinção de origem, os conhecimentos necessários para o aceso amplo à vida, possibilitando que sua interação cotidiana com os outros ocorra de maneira autônoma, digna e responsável.

5. CONCLUSÕES

A interação entre o conjunto das escolhas teóricas e metodológicas realizadas ao longo da construção da tese permite que seja elaborado um conjunto de proposições que acreditamos representar uma tendência de condições relativas não só ao contexto imediato da investigação, mas também a diferentes situações educativas contemporâneas. Dessa forma, a fim de sintetizar tais resultados da pesquisa, os quais foram apresentados e discutidos no capítulo anterior, destacam-se os seguintes tópicos:

a) O contexto primário de socialização dos estudantes desempenha um papel importante na conformação do currículo que se realiza na escola.

Em acordo com o que os trabalhos de Bernstein (1996) demonstraram, os dados produzidos pela pesquisa revelam que as representações que os sujeitos possuem acerca da escola e do conhecimento, como também sua posição relativa no espectro das relações de classe, permitem um maior ou menor reconhecimento das regras de aquisição do código pedagógico, as quais adquirem maior (ou menor) legitimidade de acordo com as perspectivas dos sujeitos em relação ao papel desempenhado pela escola na conformação de seu futuro.

Como apresentado, a seleção para o ingresso de estudantes efetuada no Colégio X parece contribuir para a produção de um ambiente educativo que tende a ser mais coeso em torno do projeto educativo da escola, facilitando tal reconhecimento e legitimidade das regras e ritos da prática pedagógica.

Essa seleção de entrada, a qual se dá por análise curricular (histórico das notas escolares), além disso, faz com que o ambiente escolar, de maneira geral, tenha a tendência de apresentar menores níveis de desigualdade entre os estudantes. Essa condição tende a reduzir o efeito da exclusão gerado por práticas pedagógicas que ocorrem mediante ritmos de aprendizagem mais rígidos e fronteiras de espaços entre alunos e professores mais claramente delimitadas. Em ambientes de maior diversidade, como é o caso do Colégio Y, considerando a estrutura e organização da escola que induzem ritmos de aprendizagem que tendem ao forte, os contextos primários de socialização produzem efeitos de

resistência e inércia sobre as práticas pedagógicas propostas, interferindo no posicionamento dos discursos pedagógicos na direção do equilíbrio entre discursos instrucionais e regulativos.

Conforme discutido na fundamentação teórica da tese, ao estar preocupada não somente com as implicações produzidas pelas relações externas de poder sobre o dispositivo pedagógico - conforme sugerem algumas produções ligadas à teoria reprodutivista -, a perspectiva teórica aqui adotada (Bernstein, 1996), ao contrário, não toma os caracteres do contexto primário de socialização como elementos que, de forma determinista, interditam ou inviabilizam as iniciativas da escola na promoção da transformação cultural. Conforme apresentado, a efetividade dessas iniciativas depende de práticas pedagógicas mais atentas à diversidade, ou seja, que flexibilizem as fronteiras entre espaços de professores e alunos e os ritmos de aprendizagem; sem que isso corrompa os níveis de exigência conceitual, de proficiência investigativa, e os critérios de avaliação, dentre outros elementos que conformam o discurso pedagógico na escola.

b) As escolhas curriculares efetuadas pelo professor ao longo das aulas são resultado de um complexo tensionamento entre diferentes fatores, e expressam uma confluência de expectativas que adquirentes (e suas famílias) e transmissores têm sobre o papel do conhecimento na construção de seu próprio futuro.

A pesquisa empírica revelou que o contexto primário de socialização dos estudantes, a rigidez dos compassamentos (ritmos de aprendizagem) e dos sequenciamentos do currículo, a falta de um maior reconhecimento e legitimação das regras da prática pedagógica, e a carência de maior diversidade de atividades e experiências pedagógicas oferecidas aos estudantes, são fatores que contribuem para a ocorrência de menores níveis de proficiência investigativa, exigência conceitual e de intradisciplinaridade dentro do âmbito da comunicação intraescolar.

O poder de intervenção referente à atuação do professor, quando esta se realiza em contextos onde combinam-se situações de maior diversidade com uma mais alta rigidez nos ritmos de aprendizagem (como no Colégio Y), parece sofrer

uma maior obstaculização para a sua plena efetividade. Além dos obstáculos produzidos por esses fatores sobre as escolhas curriculares na escola, também a confluência de expectativas que adquirentes e transmissores possuem sobre a escola e sobre seu futuro contribui para a conformação do discurso pedagógico da disciplina, estando essa mais (ou menos) posicionada em seus âmbitos regulativo e instrucional. Ao se diminuir as expectativas acerca do âmbito instrucional na recontextualização dos discursos da disciplina, tanto pelos adquirentes quanto pelos transmissores (estudantes e professores), criam-se condições para que a referência do currículo esteja mais sobre as experiências dos sujeitos do que sobre a epistemologia que fundamenta o discurso vertical da disciplina. Essa condição tende a permitir que a Geografia na escola assuma uma postura mais descritiva e contemplativa, menos ocupada com a construção de generalizações e conceitos, elementos basilares para o acesso ao conhecimento poderoso.

Ao considerar a posição central do professor no processo de superação desse conjunto de obstáculos, torna-se evidente que o processo de formação docente – tanto inicial quanto continuada - deve oferecer um conjunto sólido de saberes fundamentado tanto nos desenvolvimentos epistemológicos da disciplina, como também, no campo da pedagogia e da didática, a fim de se promover reflexões efetivas acerca do “como” e do “o quê” da prática pedagógica.

c) O oferecimento de conhecimento poderoso a todos, ou seja, em contextos de grande diversidade, depende de esforços e investimentos focados na flexibilização dos ritmos de aprendizagem.

A pesquisa mostrou que a diversidade de experiências pedagógicas oferecidas pelo Colégio X, as quais resultam de uma política ampla de investimentos em bens, equipamentos e processos no interior da escola, produz efeitos sensíveis sobre o envolvimento dos estudantes com o processo de aprendizagem. Sendo assim, da mesma forma em que se concorda com Young (2007; 2011) acerca da necessidade de distinguir as dimensões da *pedagogia* e do *currículo* na prática escolar, admite-se aqui a profunda interdependência que possuem entre si.

As saídas de campo, os clubes de leitura e estudo, as atividades esportivas, as aulas de laboratório, o acesso a planetário e observatório, maior tempo de permanência na escola, dentre outros elementos destacados no capítulo anterior, configuram diferentes canais de comunicação entre a escola e o estudante, criando novas representações e relações com os saberes transportados pelo dispositivo pedagógico.

Como destacado anteriormente, os efeitos desses investimentos estruturais são potencializados ao serem dispostos em ambientes educativos que possuem referenciais curriculares claros e explícitos. Dentro desse âmbito, ao se destacar o acompanhamento realizado pelo setor de apoio pedagógico no Colégio X, o qual possui pedagoga específica para a disciplina de Geografia (e para todas as demais áreas), além de uma coordenação de área que promove a interação e troca de experiências entre os professores, demonstra-se essa necessária confluência entre as dimensões da prática pedagógica e da estrutura da escola na conformação dos discursos pedagógicos comunicados em seu interior.

d) O esvaziamento curricular na disciplina de Geografia tende a ser um reflexo da flexibilização das fronteiras entre os discursos horizontal e vertical resultante de uma potencial incapacidade da escola para promover elevados níveis de exigência conceitual em contextos de maior diversidade.

Como se destacou ao longo da análise dos dados de campo efetuada no capítulo anterior, a definição dos critérios de avaliação, a realização de relações intradisciplinares durante as aulas, assim como, os níveis de exigência conceitual e de proficiência investigativa, sofriram uma forte interferência dos adquirentes. Em alguns momentos, por conta principalmente da limitação estrutural com relação aos tempos e espaços relativos ao sequenciamento das aulas, as práticas docentes observadas tendiam a se configurar como uma espécie de reação aos estímulos produzidos pelo contexto.

Não somente com base nas observações, mas também por meio das outras duas entrevistas realizadas, pode-se dizer que as intervenções e demandas dos estudantes, em muitos casos, tendem a direcionar não somente a forma como as práticas pedagógicas se realizam nas escolas, mas também, o teor e a profundidade em que os conteúdos serão comunicados. As limitações no

interesse dos alunos sobre os conhecimentos tratados, como afirmado pelos professores entrevistados, tendem a não ser um objeto de intervenção direta da escola, muito por conta de uma condição que enclausura os docentes em formatos de aula que dificultam a efetividade desse tipo de ação.

Tudo isso, ao contribuir para a flexibilização dos critérios de avaliação e para a legitimação da consensualidade na produção textual dos alunos, tende a promover um ambiente de aprendizagem fundamentado mais em saberes do cotidiano dos alunos, desvinculado de bases hierarquicamente relacionadas à epistemologia da disciplina. Ao se perder esse referente criam-se condições para o esvaziamento curricular, o qual ocorre com maior intensidade em contextos onde os estudantes se encontram em situação de maior desvantagem social, reproduzindo-se assim, dentro da escola, desigualdades que estão situadas fora dela.

Diante dessas conclusões, acredita-se obter uma resposta possível e válida à questão central que orientou o desenvolvimento desta tese, a qual buscava compreender *“quais as possíveis implicações das escolhas curriculares de âmbito intraescolar, em especial no caso da Geografia, para o processo de construção de uma escola que esteja atenta à busca pela superação das desigualdades de acesso ao conhecimento”*.

Dessa forma, conclui-se, então, que tais escolhas produzem, sim, implicações profundas sobre a conformação dos discursos pedagógicos e dos códigos que os orientam, especialmente no caso da Geografia, mesmo admitindo que essas escolhas não derivam de procedimentos controlados exclusivamente pelo professor. A pesquisa mostrou ainda que as escolhas curriculares realizadas no campo recontextualizador da escola são frutos de um conjunto de fatores que interagem entre si e influem diretamente na ação docente, fazendo com que os textos pedagógicos, de acordo com os contextos em que se inserem, estejam estruturados mais (ou menos) a partir de códigos elaborados ou a partir de códigos restritos.

Considerando os contextos investigados, tais escolhas curriculares tendem a produzir um currículo mais preocupado com o oferecimento de conhecimento poderoso, de caráter instrucional, na medida em que a prática do professor e as atividades que a circundam ofereçam compassamentos mais flexíveis e maior

diversidade de experiências de aprendizagem sem corromper níveis de exigência conceitual, proficiência investigativa e intradisciplinaridade. Essas condições, de acordo com a análise aqui realizada, dependem de uma reorganização dos ritos escolares que possibilitem suportes técnicos e materiais ao professor a fim de que este possa atuar de forma mais adequada para a condução de práticas favoráveis à aprendizagem de discurso vertical. Este, conforme o referencial político e teórico oferecido pela teoria de Bernstein (1984; 1996; 1999), é a base para se *pensar o impensável*, ou seja, para o desenvolvimento intelectual voltado para a criação do novo; de tudo aquilo que ainda não foi pensado.

As produções de Bernstein (*idem*), dessa maneira, tem o potencial de oferecer importantes contribuições para os debates dentro do campo do Ensino de Geografia, especialmente sobre os que são conduzidos tomando como pano de fundo as questões do currículo da disciplina. Como discutido anteriormente, para além do tensionamento entre os conteúdos (textos) que devem ou não fazer parte do currículo – considerando-se que no caso da Geografia, por conta de sua amplitude de subcampos, esse é um importante ponto de pauta na discussão curricular -, a teoria de Bernstein nos convida a pensar sobre o que subjaz aos textos, ou seja, sobre os códigos de comunicação que orientam sua organização. Dessa maneira, o oferecimento de conhecimento poderoso aos diferentes sujeitos posicionados desigualmente no mundo das relações de classe depende, também, dos pressupostos e códigos que orientam o texto e os conteúdos presentes no currículo.

A ideia de código, ainda, encerra em si uma importante noção acerca do papel e da função do conhecimento escolar e da sua relação com os outros saberes partilhados pelos sujeitos, a qual aqui é identificada como o *manejo de contextos*. Segundo Bernstein (1996), o código elaborado não significa um tipo de código superior ao código restrito, ou seja, suas distinções não tem a ver com quantidade, mas sim, com aspectos qualitativos. Isso significa dizer que cada código possui legitimidade em contextos específicos de produção textual: enquanto os códigos restritos regulam a comunicação em contextos informais, os códigos elaborados permitem a compreensão das regras da comunicação em contextos referenciados e institucionalizados, como é o caso da escola e da academia e dos discursos verticais transportados pelos seus respectivos dispositivos pedagógicos. O *manejo dos contextos* por parte dos indivíduos,

portanto, depende da identificação dos códigos de comunicação legítimos em cada contexto de comunicação, possibilitando seu uso adequado de acordo com cada situação vivenciada. Isso significa dizer que, por exemplo, enquanto na rua predominam formas de comunicação regidas por códigos restritos, na escola são os códigos elaborados que são privilegiados na comunicação. A passagem de um para outro, como também, o uso contextualizado de cada um desses códigos é o que caracteriza um bom *manejo de contextos*.

Em outras palavras, conforme a leitura da teoria dos códigos feita por Fourez (1995), enquanto a linguagem de código restrito “caracteriza-se pelo fato de que aqueles que a utilizam partilham as mesmas pressuposições de base sobre o sujeito de que falam” (idem, p. 19), o código elaborado “é utilizado para falar de sujeitos a respeito dos quais não partilhamos necessariamente as mesmas pressuposições de base” (idem, *ibidem*).

Diante disso, acredita-se que a presente pesquisa traz contrapontos importantes à tendência de banalização do uso dos conhecimentos cotidianos dentro do currículo da Geografia escolar, conforme problematizado no capítulo anterior com o apoio das contribuições destacadas de Cavalcanti (1998) e Castellar (2007b). Ao se considerar a contextualidade dos saberes produzidos a partir de códigos restritos e elaborados, os pressupostos teóricos aqui apresentados e defendidos oferecem um arcabouço conceitual consistente para a delimitação do alcance que os saberes do aluno podem obter no interior da aula, caso se admita como papel da escola o oferecimento de conhecimento poderoso a todos, sem distinção de origem identitária ou social. Ao se estabelecer fronteiras claras entre os papéis desempenhados pelos discursos vertical e horizontal, se tomará os conceitos cotidianos como pontos de partida - e não de chegada - do currículo oferecido na escola, garantindo-se, assim, direitos de aprendizagem e democratizando o acesso ao conjunto dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Pensar uma Geografia a partir de códigos elaborados, portanto, permite imaginar uma educação *multiescalar*, ou seja, que dê conta de tudo o que está *perto* (contexto imediato da vida) e também daquilo que está *longe* (contextos desconhecidos pela experiência imediata); além de tudo mais que realiza as conexões entre essas duas dimensões escalares. Isso significa dizer que os discursos verticais que orientam a estruturação dos modelos e conceitos da

disciplina possibilitam aos sujeitos em formação o acesso a instrumentos de mediação cognoscitiva capazes de oferecer novas formas de olhar a complexidade do mundo. Dentro dessa perspectiva, os conceitos estruturantes da disciplina como *espaço, paisagem, lugar, território, região, rede*, dentre outros, além de permitirem um novo e crítico olhar sobre o ambiente no qual desempenhamos nossas atividades cotidianas, também dão suporte para compreender a amplitude do mundo que se estende para além de *nossa aldeia*, e as diversas interações entre essas diferentes dimensões espaciais.

Essa Geografia escolar constituída a partir de códigos elaborados, acima de tudo, pressupõe a formação de sujeitos pertencentes ao mundo, como um todo. O exercício da liberdade e da autonomia, nesse caso, depende do reconhecimento de que o lugar onde se vive está imbricado em um conjunto de relações com outros lugares, e que a consciência sobre quem definitivamente somos depende de exercícios profundos de alteridade, ou seja, da aceitação do fato de que nossa identidade se define na relação com o outro.

Diante disso, concorda-se aqui com o que sugere o geógrafo Eric Dardel, para o qual “a liberdade humana se afirma ao suprimir ou reduzir as distâncias” (DARDEL, 2011, p. 10). As distâncias, por sua vez, para muito além dos quilômetros percorridos, tem a ver também com aquilo que conhecemos. Em outras palavras: ao se ter acesso ao conhecimento criam-se também condições para a obtenção do acesso ao mundo, em suas múltiplas dimensões. Ao controlar as distâncias, ou o que sabemos sobre elas, adquire-se a consciência para efetivamente “saber pensar o espaço para saber nele se organizar, para saber ali combater”, conforme bem sugeriu Yves Lacoste (1993, p. 189).

Apoiando-se no referencial oferecido por Basil Bernstein e pelos resultados da investigação empírica realizada, pode-se aqui deduzir que a Geografia que melhor permite esse controle das distâncias, ou seja, que é capaz de se conectar criticamente com os espaços mais imediatos de vivência, como também, com o mundo que se organiza para além da compreensão oferecida pelas representações do senso comum que partilhamos com nossos pares, é esta que se fundamenta em códigos elaborados de comunicação e se estrutura a partir de discursos verticais.

Ao destacar esse papel que a Geografia pode desempenhar dentro da escola, juntamente com seu potencial para expor as contradições que afetam o

mundo contemporâneo, reivindica-se seu devido lugar no processo de promoção de uma educação atenta à superação das desigualdades de poder que caracterizam o mundo contemporâneo, e que tanto ameaçam a plena realização da democracia, especialmente em nosso país. Esse enfrentamento, que pela via da escola tem a ver com o oferecimento de conhecimento poderoso a todos, sem distinção de origem cultural ou de classe social, é uma tarefa que todos nós educadores precisamos reconhecer como imprescindível para a plena realização de nossa função social e para o amplo reconhecimento de nossa força e importância para a transformação do mundo.

6. BIBLIOGRAFIA

ABEB. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Todos pela Educação/Editora Moderna, 2015.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Currículos de Geografia: da abertura política aos PCN's. **Revista Mercator**. Ano 04, n. 07. Fortaleza: UFC, 2005.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BERNSTEIN, Basil. On the classification and framing of educational knowledge. In: YOUNG., Michael (Org.), **Knowledge and control**. Londres: Collier-Macmillan, 1971.

_____ **Class, codes and Control**, Vol. I: Theoretical studies towards a sociology of language. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1971b.

_____ **Class, codes and Control**, Vol. II: Applied studies towards a sociology of language. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1973.

_____ **Class, codes and Control**, Vol. III: Towards a theory of educational transmissions. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1977.

_____ Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model. **Language and Society**, 10, 327-363, 1981.

_____ On pedagogic discourse. In: RICHARDSON. J. G. (Ed.), **Handbook of theory and research for sociology of education**. Nova Iorque: Greenwood Press, 1986.

_____ Classes e pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 49, 1984.

_____ **Class, codes and Control**, Vol. IV: The structuring of pedagogic discourse. Londres: Routledge, 1990.

_____ **A estruturação do discurso pedagógico: Classes, Código e Controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____ Vertical and horizontal discourse: An essay. **British Journal of Sociology of Education**, v. 20, n. 2, p. 157-173, 1999.

BONAMINO, Alícia; ALVES, Fátima; FRANCO, Creso; CAZELLI, Sibebe. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, no. 45. s/d, 2010.

BOLIGIAN, Levon. **A transposição didática do conceito de território no ensino de Geografia**. Dissertação de Mestrado, Unesp - Rio Claro: [sn], 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Educação para todos**. Brasília: MEC, 1985.

_____ **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____ Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB 15/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: 1998.

_____ Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____ Ministério da Educação. **PCNs+ Ensino Médio - orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília, MEC/SEMTEC, 2002.

_____ Presidência da República. **Emenda constitucional n. 59**. 11 de novembro de 2009.

_____ Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2012. **Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: 2012.

_____ Ministério da Educação. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio** (site oficial). Disponível em <http://pactoensinomedio.mec.gov.br>. Brasília: 2015a.

_____ Ministério da Educação. **Portal eletrônico do MEC**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439&Itemid=1038. Brasília: 2015b.

_____ Câmara dos Deputados. **Ficha de tramitação do Projeto de Lei 6840/2013**. Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Brasília: 2015c.

_____ Câmara dos Deputados. **Parecer do relator do PL 6840/2013**, de 16 de dezembro de 2014. Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Brasília: 2015d.

BRASIL, Presidência da República. **Medida Provisória 746**. Disponível em <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>. Brasília, 2016^a.

BRASIL, Presidência da República. **Proposta de emenda à constituição 55**. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=127337>. Brasília, 2016b.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, n. 57, v. 5. Brasília: s/d, 2004.

CASTELLAR, Sonia (org.). **Educação Geográfica**: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2007a.

CASTELLAR, Sonia. A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de Geografia. In: CASTELLAR, Sonia (org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2007b.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia e a construção de conhecimentos**. Campinas: Papyrus, 1998.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. N. 2. Porto Alegre, 1990.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

CLAVAL, Paul. **História da Geografia**. Lisboa: Edições 70, 2006.

CRAHAY, Marcel. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? **Cadernos Cenpec**. Vol. 3, n. 1. São Paulo: Cenpec, 2013.

DARDEL, Eric. **O homem e a terra: natureza da realidade geográfica**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DUARTE, Ronaldo Goulart. **Educação geográfica, cartografia escolar e pensamento espacial no segundo segmento do Ensino Fundamental**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, FFLCH/Departamento de Geografia, São Paulo, 2016.

DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

ESSA, Estudos Sociológicos da Sala de Aula. **O que é**: Resumo (site oficial). Lisboa. Disponível em http://essa.ie.ulisboa.pt/oquee_resumo_texto.htm. Lisboa: 2015.

FARIA, Marcelo Oliveira de. **Em busca de uma epistemologia de Geografia Escolar**: A transposição didática. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da UFBA, Salvador, 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: As bases epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____ **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Contribuições de Bernstein para a descrição e análise das questões ligadas à educação. **Revista educativa**, v. 11, n. 2. Goiânia, 2008.

_____ A recontextualização e o nível de exigência conceitual do conhecimento escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, São Paulo: 2011.

GALVÃO, Wilson; RIBEIRO, Márcio Willians; SMANIOTTO, Marcelo; TORRES, Marcos Alberto; STEFENON, Daniel Luiz. A Trena Geológica como recurso didático para o ensino de Geografia. In: **Anais do XIII Simpósio Brasileiro de Geografia Física**. Viçosa: UFV, 2009.

GONÇALVES, Amanda Regina. **Os espaços-tempos cotidianos na Geografia escolar**: do currículo oficial e do currículo praticado. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Geografia da Unesp, Rio Claro, 2006.

_____ A Geografia escolar como campo de investigação: História da disciplina e cultura escolar. **Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**. Vol. XVI, no. 905. Barcelona, Universidade de Barcelona, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílio (PNAD)**. Rio de Janeiro: 2013.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem por escola**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem-por-escola>. Acesso 07 nov. 2016.

KAERCHER, Nestor André. Quando a Geografia crítica pode ser um pastel de vento. **Mercator**, v. 3, n. 6. Fortaleza: UFC, 2004.

_____ Geografia escolar: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num fast food? **Terra Livre**, Ano 23, Vol. 1, n. 28. Presidente Prudente: AGB, 2007.

_____ **Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

KRAWCZYK, Nora. **O Ensino Médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

_____ Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**. V. 41, n. 144. Set-dez, 2011.

LA BLACHE, Paul Vidal de. **Princípios de Geografia Humana**. Lisboa: Edições Cosmos, 1946.

LACOSTE, Yves. **A geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. São Paulo: Papyrus, 1993.

LA FUENTE, Adriano Rodrigues de; SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo. Apontamentos sobre a transposição didática do conceito território na Geografia Escolar. **Caminhos de Geografia**. V. 14, n. 47. Uberlândia: UFU, Set. 2013.

LEITE, Miriam Soares. **Recontextualização e transposição didática**: introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da educação pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**. V. 38, n. 1. São Paulo: 2012.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades pós-modernas**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

MARANDINO, Martha. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26. Rio de Janeiro, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguagem e classes sociais: introdução crítica à teoria dos códigos linguísticos de Basil Bernstein**. Porto Alegre: Editora da URS, 1975.

MELONI, Adailza. **Currículo e ensino de geografia: análise da implementação do programa São Paulo faz escola**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Marília, 2013.

MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salette (orgs.). **Elementos de Epistemologia da Geografia Contemporânea**. Curitiba: Editora da UFPR, 2004.

MENDONÇA, Francisco de Assis. Geografia Socioambiental. **Terra Livre**, n. 16, p. 113-132, 1º sem. 2001.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec, 2002.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana, PIRES, Delmina. The what and the how of teaching and learning: Going deeper into sociological analysis and

intervention. In: MULLER, J.; DAVIES, B.; MORAIS A. (Orgs.). **Thinking with Bernstein, working with Bernstein**. London: Routledge, 2004.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**. V. 2, n. 2. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

_____. Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. **Revista Portuguesa de Educação**. V. 20, n. 2. Braga: Universidade do Minho, 2007b.

_____. Estruturas de conhecimento e exigência conceptual na educação em ciência. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 37. S/d: 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

_____. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In.: MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Suely Aparecida Gomes; MARÇAL, Maria da Penha Vieira; ULHÔA, Leonardo Moreira. A didática da Geografia escolar: uma reflexão sobre o saber a ser ensinado, o saber Ensinado e o saber científico. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, 17 (33): 23-30, jun. 2006.

OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO. **Sítio web oficial do observatório do Ensino Médio**. Curitiba: UFPR, 2015. Disponível em <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/>. Acesso em 20 de junho de 2015.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Geografia e ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In: CARLOS, Ana Fani; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Orgs.) **Reformas no mundo da educação: Parâmetros Curriculares e Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora, ANDRADE, Daniela B. S. Freire; MUSSIS, Carlo Ralph. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**. V. 4, n. 9. Curitiba: UFPR, 2003.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. (coordenador). **Relatório Final de Pesquisa: Análise das desigualdades intraescolares no Brasil**. São Paulo: CEPPE/USP/FVC, 2013.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. As funções sociais da escola: da reprodução a reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In.: SACRISTÁN, Jesus Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel. **Para compreender e transformar o ensino**. São Paulo: Artmed, 1998.

PEZZATO, João Pedro. **Ensino de Geografia – histórias e práticas cotidianas**: estudo de caso envolvendo três escolas e três professoras atuando no Ensino de Geografia nas 5ª séries do ensino fundamental de Maringá-PR. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo (SP): USP, 2001.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Parâmetros curriculares nacionais: tensão entre o Estado e a escola. In: CARLOS, Ana Fani; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Orgs.). **Reformas no mundo da educação: Parâmetros Curriculares e Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko; CACETE, Núria. Para ensinar e aprender Geografia. São Paulo: Cortez, 2007.

PRESS, Frank; SIEVER, Raymond; GROTZINGER, John; JORDAN, Thomas. **Para entender a Terra**. Porto Alegre: Bookman, 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, V. 32, n. 116. Campinas: 2011.

RIBEIRO, Vanda Mendes. Que princípio de justiça para a educação básica? **Cadernos de Pesquisa**. V. 4, n. 154, s/d, 2014.

ROCHA, Ana Angelita Costa Neves da. **Questionando o Questionário**: Uma análise de currículo e sentidos de Geografia no ENEM. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação da UFRJ, Rio de Janeiro, 2013.

ROCHA Genylton Odilon Rêgo da. Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). **Revista Presença**. Vol. 2, n. 12, Porto Velho: UNIR, 1998.

_____ O ensino de Geografia no Brasil: as prescrições oficiais em tempos neoliberais. **Revista Contrapontos**. Vol. 10 - n. 1 - p. 14-28, jan-abr 2010.

SACHA, Igor Florentino Cruz. **A Geografia dos serviços e sua transposição didática para o livro didático de Geografia do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos. **O currículo na construção do conhecimento geográfico**: Um estudo da ação docente em duas escolas do Estado de São Paulo. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação da USP, São Paulo, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. A consciência e a ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (orgs.). **Territórios Contestados**: O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Lucíola Licínio de. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120. S/d, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVA, Monica Ribeiro. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, V. 39, n. 137, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. As reflexões curriculares de Paulo Freire. **Revista Lusófona de Educação**. Volume 6. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, 2005.

SOUZA, Thiago Tavares de; PEZZATO, João Pedro. A Geografia Escolar no Brasil, de 1546 até a década de 1960. GODOY, Paulo Teixeira de (org.). **História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SPINARDI, Ronaldo Donato. **Ciência Geográfica e Cartografia**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

STEFENON, Daniel Luiz. **O espaço de representação dos grupos sociais na escola**: O caso do Colégio Estadual Segismundo Falarz, Bairro Hauer, Curitiba-PR. UFPR, Dissertação de Mestrado, 2009.

_____ Espaço e Tribalismo: Uma discussão a partir do universo escolar. **Revista Geografar**. Vol. 6, no. 2, p. 118-129. Curitiba: UFPR, 2011.

_____ O conceito de espaço de representação: fundamentos para a compreensão da cultura na escola. **Revista Ateliê Geográfico**. Vol. 6, no. 4, p. 158-174. Goiânia, UFG, 2012.

TEIXEIRA, Wilson. Vulcanismo: produtos e importância para a vida. In: TEIXEIRA, Wilson; FAIRCHILD, Thomas Rich; TOLEDO, M. Cristina Motta de; TAIOLI, Fabio. **Decifrando a Terra**. São Paulo: Editora Oficina de Textos, 2000.

TONINI, Ivaine Maria. **Geografia Escolar**: uma história sobre seus discursos pedagógicos. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

VLACH, Vania Rubia Farias. O Ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In.: VESENTINI, José William. **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2004.

VESENTINI, José William. Realidades e perspectivas do Ensino de Geografia no Brasil. In.: VESENTINI, José William. **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2004.

VILELA, Carolina Lima. **Currículo de Geografia**: Analisando o conhecimento escolar como discurso. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação da UFRJ, Rio de Janeiro, 2013.

VYGOSTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**. Vol. 28, no. 101, p. 1287-1302. Campinas, Unicamp, 2007.

_____ O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 16, no. 48, p. 609-623. S/d, 2011.

ANEXOS

Anexo II. Critérios para a classificação das situações observadas de acordo com os descritores das categorias de análise.

Categoria	Descritor	Critérios para classificação/enquadramento
a) Fronteiras entre espaços de alunos e professores	X-- (fortemente delimitadas)	Quando as escolhas feitas na aula são determinadas pelo professor e este intervém em situações inesperadas (indisciplina) recorrendo à sua autoridade.
	X- (tendem a fortemente delimitadas)	Quando os encaminhamentos da aula são conduzidos pelo professor, porém com um maior diálogo com os alunos, com tolerância baixa à casos de indisciplina.
	X+ (tendem a fracamente delimitadas)	Quando o professor apenas auxilia os alunos na definição dos encaminhamentos da aula e intervém em casos de indisciplina sem recorrer à sua autoridade.
	X++ (fracamente delimitadas)	Quando os alunos participam ativamente na definição dos procedimentos e demais escolhas realizadas, e o professor pouco intervém em situações de indisciplina inesperadas.
b) Relações de comunicação	X -- (Fechadas)	Quando os alunos não participam ativamente da aula, não fazem perguntas e nem as respondem.
	X- (Tendem a fechadas)	Quando os alunos participam pouco da aula, ou o fazem de maneira tímida.
	X+ (Tendem a abertas)	Quando os alunos participam da aula, sob a indução do professor, demonstrando algum nível de interação ao longo da aula.
	X++ (abertas)	Quando os alunos participam ativamente da aula, perguntando, respondendo e demonstrando forte interação com o professor.
c) critérios de avaliação	X-- (Implícitos)	Quando não fica claro para os alunos quais são os critérios que serão utilizados para a avaliação.
	X- (tendem a implícitos)	Quando se diz que determinado conteúdo será cobrado, sem especificar claramente detalhes mais pormenorizados.
	X+ (tendem a explícitos)	Quando se especifica o que será cobrado numa futura avaliação, sem a realização de esquemas, resumos ou outra atividade que clarifique mais pormenorizadamente os critérios.
	X++ (Explícitos)	Quando fica claro o que é mais importante e será efetivamente cobrado numa possível avaliação, por meio de esquemas, resumos ou apresentação oral.
d) Ritmos de aprendizagem	X-- (Fortes)	Quando o ritmo da aula não leva em consideração as diferenças de ritmo de aprendizagem apresentadas pelo sujeito.
	X- (Tendem a fortes)	Quando a aula e as atividades são apenas brevemente interrompidas, retomadas ou apresentadas de outra maneira para que sejam refeitas por aqueles que apresentam alguma dificuldade de compreensão.

	X+ (Tendem a fracos)	Quando a aula é interrompida para retomadas e existem algumas formas de atividades paralelas para recuperação dos saberes não aprendidos.
	X++ (Fracos)	Quando se oferecem atividades paralelas, espaços alternativos, e retomadas no conteúdo tanto quanto forem necessárias, a fim de considerar os múltiplos ritmos de aprendizagem dos sujeitos.
e) Relações intra-disciplinares	X-- (Fracas)	Quando não se efetuam relações nem se exploram diferentes pontos de vista sobre determinados assuntos.
	X- (Tendem a fracos)	Quando se fazem de maneira breve algumas relações entre conteúdos de diferentes unidades didáticas.
	X+ (Tendem a fortes)	Quando se busca realizar relações entre diferentes conteúdos e temas, explorando um pouco diferentes pontos de vista sobre determinados assuntos.
	X++ (Fortes)	Quando se efetua de maneira suficiente relações entre diferentes temas/conceitos trabalhados e se explora diferentes pontos de vista sobre determinados temas.
f) Nível de exigência conceitual	X-- (Baixo)	Quando a aula se desenvolve somente em torno de atividades simples, mecânicas, e baseadas em procedimentos repetitivos (cópia e descrição), restringindo-se a discursos horizontais.
	X- (tende a baixo)	Quando a aula apresenta, pelo menos na maior parte de seu tempo, encaminhamentos e posturas que se relacionam com atividades de caráter descritivo e mecânico.
	X+ (tende a alto)	Quando se realiza, de alguma forma, aproximações com os conceitos.
	X++ (Alto)	Quando se explora de maneira suficiente a profundidade de conceitos e modelos, discutindo-se sobre abstrações de maneira planejada e contextualizada. Foco em discursos verticais.
g) Nível de proficiência investigativa.	X-- (Baixo)	Quando o conteúdo da aula não é problematizado, sendo visto apenas como algo dado, natural.
	X- (tende a baixo)	Quando, geralmente por meio de perguntas e respostas realizadas na aula, se elabora tímidos movimentos para a formulação de hipóteses.
	X+ (tende a alto)	Quando os alunos são instigados a pensar, levantar hipóteses e buscar informações, e assim o fazem com algum interesse e resultado.
	X++ (Alto)	Quando se realizam, de maneira efetiva, atividades de busca de informações, que sejam problematizadoras, de levantamento de hipóteses, e que se utilizem de técnicas investigativas.

Anexo III. Questionário aplicado aos alunos

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Questionário de pesquisa
PARTE I

Responda corretamente as questões.

1. Qual sua idade?

() 14 () 15 () 16 () 17 () 18 () outra – qual? _____

2. Com quem você mora e qual a ocupação deles?

(Aqui você pode assinalar uma ou mais alternativas. Apenas informe a ocupação da(s) pessoas com as quais você mora).

() com minha mãe. Ocupação: _____

() Com meu pai. Ocupação: _____

() Com minha avó. Ocupação: _____

() Com meu avô. Ocupação: _____

() Outros – quais? _____

Ocupação dele(s): _____

3. Onde você mora?

() No mesmo bairro da escola

() Em outro bairro (ou município). Qual? _____

4. O que pretende fazer depois de concluir o Ensino Médio?

() Fazer faculdade – qual curso pretende fazer? _____
– qual universidade pretende escolher? _____

() Fazer cursinho preparatório para vestibular

() Fazer um curso técnico profissionalizante. Qual? _____

() Conseguir um trabalho – Que tipo de trabalho? _____

() Ainda não sei muito bem o que farei depois do Ensino Médio.

() Fazer um intercâmbio em outro país.

() Outro _____

5. Como você sente a cobrança de sua família com relação à escola?

() Eles esperam que eu conclua o Ensino Médio e arrume um bom emprego.

() Eles esperam que eu passe em algum vestibular.

() Eles esperam que eu entre numa universidade de excelência (UFPR, UTFPR, ou outra).

() Eles me deixam mais à vontade. Não me sinto muito cobrado/a.

() Outra resposta _____

6. Que tipo de atividades você realiza quando não está na escola?

(Marque uma ou mais alternativas)

() Curso de idioma estrangeiro

() Ouço música. Qual seu estilo musical preferido?

() Cursinho pré-vestibular

() Atividades esportivas (treinamentos, atividades físicas, etc) . Quais?

() Internet (redes sociais)

() aulas particulares de reforço. Em que matéria? _____

() Curso/atividade artística (teatro, dança, música)

() Assisto TV/séries/filmes. Qual seu programa/filme favorito?

() Grupos de estudo (clubes de leitura)

() Trabalho. Que tipo de trabalho?

() Atividades Religiosas

() Outra. Qual? _____

PARTE II

Todas as respostas das questões abaixo podem estar corretas. Contudo, marque a alternativa que representa pra você a melhor resposta, ou seja, a que você considera que contém a explicação mais clara.

1. O que é erosão?
 - d) É o processo de desgaste do solo provocado pela ação das chuvas, rios, ventos, geleiras e outros agentes externos de modelação do relevo.
(ênfase em discurso vertical*)
 - e) Pode ser entendida como crateras no solo (grandes ou pequenas) provocadas pela água e outros agentes. Os deslizamentos de terra são exemplos de erosão.
(ênfase em discurso horizontal*)
 - f) É um problema ambiental provocado pelo ser humano, que causa o desgaste do solo. Provoca muitos problemas em áreas urbanas e também na agricultura.
(ênfase em discurso regulativo*)

2. Sobre a crosta terrestre, é correto afirmar:
 - a) É a parte mais externa e frágil de nosso planeta e, por ser a parte onde habitamos, devemos preservá-la, a fim de garantirmos a sobrevivência das futuras gerações.
(ênfase em discurso regulativo*)
 - b) Também é conhecida como litosfera, subdivide-se em diferentes placas tectônicas, e compõe a superfície rochosa do planeta e os assoalhos oceânicos.
(ênfase em discurso vertical*)
 - c) Camadinha sólida que envolve nosso planeta (como uma casca), onde ficam as cidades, florestas, etc.
(ênfase em discurso horizontal*)

3. Com relação ao efeito estufa, podemos dizer que:
 - a) É o fenômeno causador do aquecimento global. Com o aumento dos gases lançados por fábricas e automóveis, o ser humano vem provocando o aquecimento exagerado do planeta.
(ênfase em discurso regulativo*)
 - b) É como se fosse uma estufa de plantas. O calor do sol entra pela atmosfera, que seria as paredes transparentes da estufa, e depois fica ali preso, deixando a Terra mais quente.
(ênfase em discurso horizontal*)
 - c) É um fenômeno natural provocado pela atmosfera terrestre, a qual absorve e retém o calor proveniente do sol, interferindo na regulação das temperaturas de nosso planeta.
(ênfase em discurso vertical*)

* As indicações sobre as ênfases das alternativas, as quais se encontram aqui entre parênteses, foram omitidas no questionário original.

Anexo V. Respostas dos estudantes às questões sugeridas no questionário estruturado.

1) Qual sua idade?

	Col. X (absoluto)	Col. X (relativo)	Col. Y (absoluto)	Col. Y (relativo)
até 15 anos	57	89%	28	49%
16 anos ou mais	7	11%	29	51%
Total de alunos	64	100%	57	100%

2a) Com quem reside?

	Col. X (absoluto)	Col. X (relativo)	Col. Y (absoluto)	Col. Y (relativo)
Com pai e mãe	39	61%	35	61%
Somente pai ou mãe	22	34%	19	33%
Outros	3	5%	3	6%
Total	64	100%	57	100%

2b) Qual a profissão/ocupação dos pais e/ou responsáveis?

	Col. X (absoluto)	Col. X (relativo)	Col. Y (absoluto)	Col. Y (relativo)
tipo 1	35	55%	47	82%
tipo 2	29	45%	10	18%
Total de respostas	64	100%	57	100%

Tipo 1: Profissões relacionados a um contexto de comunicação regido por um código mais restrito (serviços gerais, motorista, porteiro, etc)

Tipo 2: Profissões relacionadas a um contexto de comunicação regido por um código mais elaborado (professor, advogado, engenheiro, etc)

4a) O que pretende fazer depois de concluir o Ensino Médio?

	Col. X (absoluto)	Col. X (relativo)	Col. Y (absoluto)	Col. Y (relativo)
Fazer faculdade	43	67%	34	60%
Fazer cursinho para vestibular	4	6%	2	3%
Curso técnico profissionalizante	1	2%	3	5%
Intercambio em outro país	4	6%	4	7%
Conseguir um trabalho	0	0%	2	3%
Ainda não sei muito bem	11	17%	12	21%
Outra resposta	1	2%	0	0%
Total de respostas	64	100%	57	100%

4b) Qual curso pretende cursar na faculdade?

	Col. X (absoluto)	Col. X (relativo)	Col. Y (absoluto)	Col. Y (relativo)
Alta relação candidato/vaga	38	59%	20	35%
Média relação candidato/vaga	3	5%	8	14%
Baixa relação candidato/vaga	0	0%	9	16%
Não informou	23	36%	20	35%
Total de respostas	64	100%	57	100%

5) Como você sente a cobrança de sua família com relação à escola?

	Col. X (absoluto)	Col. X (relativo)	Col. Y (absoluto)	Col. Y (relativo)
Esperam que eu arrume um emprego	3	5%	21	37%
Que eu passe em algum vestibular	15	23%	6	11%
Que eu entre numa faculdade de excelência	35	55%	19	33%
Não me sinto muito cobrado	9	14%	11	19%
Outro	2	3%	0	0%
Total de respostas	64	100%	57	100%

6) Que tipo de atividades realiza quando não está na escola?

	Col. X (absoluto)	Col. X (relativo)	Col. Y (absoluto)	Col. Y (relativo)
Curso de idioma estrangeiro	14	22%	8	14%
Escuto música	44	69%	38	67%
Cursinho pré-vestibular	1	2%	2	4%
Atividades esportivas	22	34%	17	30%
Redes sociais (internet)	48	75%	40	70%
Aulas particulares de reforço	9	14%	1	2%
Curso/atividades artísticas	6	9%	8	14%
Assisto TV/séries e filmes	48	75%	33	58%
Grupos de Estudo (clubes de leitura)	2	3%	0	0%
Trabalho	6	9%	8	14%
Atividades religiosas	13	20%	12	21%
Outras	11	17%	6	11%
Leitura (em outras)	8	12%	1	2%

7) Resposta às questões de múltipla escola (Parte II, questões de 1, 2 e 3)

	Col. X (absoluto)	Col. X (relativo)	Col. Y (absoluto)	Col. Y (relativo)
DV (ênfase em discurso vertical)	104	54%	81	47%
DH (ênfase em discurso horizontal)	29	15%	27	16%
DR (ênfase em discurso regulativo)	59	31%	60	35%
Não respondeu	0	0%	3	2%
Total de respostas	192	100%	171	100%