



signos geográficos

Boletim NEPEG de Ensino de Geografia

ISSN: 2675-1526

www.revistas.ufg.br/signos

RECONTEXTUALIZAÇÃO DIDÁTICA E CONTROLE SIMBÓLICO: SUBSÍDIOS PARA CONTINUAR PENSANDO SOBRE O CONHECIMENTO GEOGRÁFICO NA ESCOLA

DIDACTIC RECONTEXTUALIZATION AND SYMBOLIC CONTROL: REFERENCES TO CONTINUE THINKING ABOUT GEOGRAPHICAL KNOWLEDGE IN SCHOOL

RECONTEXTUALIZACIÓN DIDÁCTICA Y CONTROL SIMBÓLICO: FUNDAMENTOS PARA CONTINUAR PENSANDO SOBRE EL CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO EN LA ESCUELA

Daniel Luiz Stefenon

Universidade Estadual do Centro Oeste

unicentro.daniel@gmail.com

Resumo: O presente texto busca explorar conceitos e ideias que visam contribuir para o debate sobre a constituição dos discursos curriculares e suas implicações no processo de formação dos estudantes, especialmente no âmbito do Ensino de Geografia. Serão focalizadas as proposições de Basil Bernstein sobre a recontextualização didática e os dispositivos de controle simbólico embutidos nos discursos curriculares, a fim de destacar elementos que possam contribuir com o avanço da tomada de consciência sobre os desafios e papéis da escola e do ensino da Geografia na formação de juventudes conhecedoras do mundo e de si mesmas. A partir das bases apresentadas o texto propõe aos currículos que se realizam na escola algumas premissas básicas: o trânsito entre diferentes escalas geográficas de análise; a atenção aos contextos primários de socialização dos estudantes; a diferenciação não hierarquizada entre saberes consensuais e científicos; o caráter instrumental dos conceitos geográficos na compreensão das realidades locais; e a preservação da autoria docente na construção dos currículos no âmbito da escola.

Palavras-chave: ensino de Geografia, conhecimento, recontextualização didática, controle simbólico.

Abstract: The present text seeks to explore concepts and ideas that aim to contribute to the debate about the implications arisen from the constitution of curriculum discourses towards to the educational process of students from basic Brazilian school system, especially in the field of Geography Teaching. The propositions made by Basil Bernstein's on didactic recontextualization and the symbolic control devices that have been embedded in curricular discourses are focused on this research, in order to highlight elements that might contribute to raising awareness about the challenges and roles of the school and the geography teaching in the educational process of youngsters who are meant to be knowledgeable of the world and of themselves. The bases presented in this text proposes to the curriculum adopted by schools some premises: the transit between different geographic scales of analysis; the attention to the primary contexts of socialization of the students; the non-hierarchical differentiation between consensual and scientific knowledge; the instrumental character of the geographical concepts to understanding local realities and the teacher authorship in the construction of school curriculum.

Keywords: Geography teaching, knowledge, didactic recontextualization, symbolic control.

Resumen: Este texto busca explorar conceptos e ideas que contribuyen al debate sobre la constitución de los discursos curriculares y sus implicaciones en el proceso de formación de los estudiantes, especialmente en el contexto de la Enseñanza de la Geografía. El artículo se centrará en las propuestas de Basil Bernstein sobre la recontextualización didáctica y los dispositivos de control simbólico en los discursos curriculares, con la intención de resaltar elementos que puedan contribuir al avance de la conciencia sobre los desafíos y roles de la escuela y la enseñanza de la geografía en la formación de jóvenes conocedores del mundo y de sí mismos. A partir de las bases presentadas, el texto propone a los currículos que se realizan en la escuela algunas premisas básicas: el tránsito entre diferentes escalas geográficas de análisis; atención a los contextos primarios de socialización de los estudiantes; la diferenciación no jerárquica entre conocimiento consensual y científico; el carácter instrumental de los conceptos geográficos en la comprensión de las realidades locales; y la preservación de la autoría docente en la construcción del currículum dentro de la escuela.

Palabras-clave: didáctica de la Geografía, conocimiento, recontextualización didáctica, control simbólico.

Introdução: a escola e a questão do conhecimento

A escola é uma instituição social que possui um lugar importante na vida de crianças e jovens em boa parte das sociedades ao redor do globo. Definir o que estudantes devem ou não aprender, o que é matéria escolar e o que não é, e o que são valores e conhecimentos comuns a diferentes membros de uma sociedade, são tarefas complexas e se relacionam com o conjunto dos direitos atrelados à própria existência da instituição escolar. O campo de estudos sobre o currículo, nesse contexto, é uma importante fonte de problematizações que evidencia que o conhecimento materializado enquanto currículo é sempre resultado de uma teia complexa de predisposições político-ideológicas histórica e geograficamente situada e de visões sobre o futuro e sobre a coletividade que atribuem ao processo de escolha curricular uma natureza sempre parcial e temporária (FORQUIN, 1993; SILVA, 2010; APPLE, 2011).

As reformas curriculares que atualmente estão sendo realizadas no Brasil, por conseguinte, expõem diferentes dimensões desse amplo conjunto de tensões. Dentre elas, destacam-se aqui o debate sobre os lugares possíveis que saberes de referência e saberes cotidianos possuem na conformação do currículo escolar, as tensões entre a prescrição oficial e a autoría do professor na construção dos programas, e a abrangência escalar dos currículos, ou seja, o debate sobre a pertinência (ou não) da existência de currículos nacionais.

Diante deste cenário de motivações e questões, o presente texto busca explorar conceitos e ideias que julgamos contribuir para o debate delimitado, numa tentativa de levantar referências para que geógrafos e professores de Geografia possam refletir continuamente sobre as formas e funções do conhecimento desta disciplina que é oferecido na escola. Em primeiro lugar, serão apresentadas algumas bases referenciais que exploram as

especificidades e as relações entre saberes de referência e o conhecimento escolar. Depois disso, procuraremos trazer à luz as contribuições de Basil Bernstein (1984; 1996; 1999) sobre a recontextualização didática e também sobre suas proposições acerca dos dispositivos de controle simbólico embutidos nos discursos curriculares. Ao destacar essas bases se explorará uma ideia de currículo a partir de sua relação com as desigualdades e diferenças que marcam a vida dos sujeitos que frequentam a escola, a fim de destacar premissas que possam contribuir com o avanço da tomada de consciência sobre os desafios e papéis desta instituição – e mais especificamente, do ensino da Geografia –, na formação de juventudes conhecedoras do mundo e de si mesmas.

Os saberes escolares e suas referências

O debate em torno da constituição das disciplinas escolares, tradicionalmente, tem se deslocado entre centros de argumento que ora enfatizam com mais força suas conexões com os saberes de referência produzidos no âmbito da academia, ora defendem sua maior independência em relação a tais saberes, ou seja, apontam para uma maior autonomia do processo de constituição das disciplinas nos contextos escolares. Ao explorar tais movimentos, Bittencourt (2008), por exemplo, enquadra tais centros de argumento em relação com as perspectivas da *história das disciplinas escolares e da cultura escolar* (CHERVEL, 1990; GOODSON, 2008), por um lado; e a da *transposição didática* (CHEVALLARD, 1991) de outro.

Como evidencia a autora, ao olharem para as disciplinas escolares a partir da perspectiva de sua história e movimentos próprios de constituição, Chervel (1990) e Goodson (2008) – mesmo ressaltando as especificidades de suas produções – evidenciam o caráter ativo da instituição escolar e das comunidades disciplinares na criação dos currículos e da cultura escolar. Além disso, suas proposições contribuem com a elaboração de uma concepção de currículo como artefato social e histórico, um objeto que está carregado de elementos contextuais, de tensões e contradições que orbitam a escola e marcam as disputas em torno do sentido da instituição nos diferentes tempos. Diante disso, é possível perceber que a constituição da disciplina escolar tem a ver mais com uma *tradução* ligada às disputas sociais e institucionais sobre os sentidos de seu conteúdo do que com sua relativa dependência com os saberes científicos/acadêmicos de referência.

Por outro lado, a perspectiva da transposição didática, ainda segundo Bittencourt (2008), procura propor um caminho para se pensar a legitimidade dos saberes comunicados

no âmbito da escola a partir de seu balizamento em saberes de referência. A ideia da transposição didática, da maneira como foi desenvolvido por Chevallard (1991), consiste no trabalho de transformação que o saber acadêmico sofre ao ser reelaborado para se tornar um objeto de ensino escolar.

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*, por sua vez, é uma forma de conhecimento em que o *saber científico* se reelabora a partir das demandas próprias desta sociedade, visando a constituição de programas de ensino executáveis na escola. Segundo Chevallard (1991), 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. E por fim, o *saber ensinado* é aquele que se oferece na escola, propriamente, e resulta dessa transposição dos saberes acadêmicos às diferentes realidades daqueles que compõem os espaços da prática pedagógica.

Ao destacar essas duas perspectivas relativas à constituição das disciplinas escolares, Bittencourt (2008) lança uma luz necessária ao debate sobre a compreensão da constituição do currículo, colaborando na construção de uma visão crítica que permite compreender a temporalidade, a geograficidade e a parcialidade dos currículos e programas escolares.

Ainda sobre essa relação entre saberes científicos, cotidianos e escolares, Lopes (1999) chama a atenção à sua defesa em favor do caráter ativo que a instituição escolar possui no processo de produção do conhecimento. A autora, ao explorar a ideia de “mediação didática” argumenta que

A didatização não é meramente um processo de vulgarização ou adaptação de um conhecimento produzido em outras instâncias (universidades e centros de pesquisa). Cabe à escola o papel de tornar acessível um conhecimento para que possa ser transmitido. Contudo, isso não lhe confere a característica de instância meramente reprodutora de conhecimentos. O trabalho de didatização acaba por implicar, necessariamente, uma atividade de produção original (LOPES, 1999, p. 218).

Tendo como pano de fundo esta importante discussão em torno da relação entre o conhecimento disciplinar escolar e as diferentes formas de saberes e agentes que o constituem, é que se buscará analisar aqui as contribuições de Basil Bernstein (1984; 1996;

1999), conforme anunciado anteriormente. Serão explorados os diferentes papéis que as formas curriculares – tratadas por ele como *discurso pedagógico* –, possuem na regulação das práticas escolares e no controle simbólico entre sujeitos de diferentes origens sociais.

Sustenta-se aqui que a abordagem oferecida por Bernstein, portanto, permite a construção de outra possibilidade de compreensão da natureza e das formas do conhecimento na escola, justamente, por seu modelo de explicação da realidade enfatizar a relação do currículo com os mecanismos de controle simbólico e de distribuição de poder em uma sociedade. Os discursos pedagógicos reproduzidos na escola, de acordo com este autor, legitimam estruturas de poder que derivam das *relações de classe* em uma sociedade, que para o autor são:

(...) 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).

Tais desigualdades na distribuição de poder e nos princípios de controle sobre os processos de comunicação e de circulação da cultura são basilares na constituição das distintas instituições escolares que acolhem os sujeitos pertencentes às diferentes classes de uma sociedade. Em outras palavras, a *recontextualização pedagógica* obedece a uma lógica de distribuição de poder e de controle simbólico, sendo que os *discursos pedagógicos de reprodução* que são comunicados na escola – o currículo, em si, que nela se realiza – são um reflexo e uma matriz desse processo.

Recontextualização didática e controle simbólico: sobre o direito de se *pensar o impensável*

Os discursos pedagógicos reproduzidos na escola, ou seja, os currículos que se efetivam nos diferentes contextos educacionais, na visão de Bernstein (1984; 1996; 1999), são produtos de sucessivas etapas de recontextualização. Para o autor, este processo é parte integrante de um dispositivo mais amplo - o *dispositivo pedagógico* – que é composto por diferentes regras que normatizam a construção desses discursos. Esse dispositivo também controla a realização dos currículos no âmbito da escola e a maneira como suas diferentes formas serão distribuídas entre sujeitos posicionados diferencialmente no espectro das relações sociais (STEFENON, 2017).

A recontextualização didática, enquanto processo integrante desse amplo dispositivo pedagógico, tem a função de deslocar discursos de seu contexto de produção, realocá-los num determinado contexto de reprodução, e por fim, refocalizá-los, com a finalidade de cumprir

determinados objetivos e intencionalidades educativas. Essa realocação e refocalização dos discursos pedagógicos compõem um amplo movimento de criação de novos conhecimentos – e não apenas sua adaptação –, e tendem a sofrer, inclusive, a interferência ativa dos *contextos em que se recontextualizam*.

O “coração” desse processo de recontextualização está no movimento de embutir um determinado *discurso instrucional (DI)* – conhecimento disciplinar especializado – dentro da lógica de um *discurso regulativo (DR)*, ou seja, num discurso que possui intencionalidades formativas, e por isso, busca efetuar a regulação de comportamentos e atitudes em relação às diversas situações da vida.

O currículo escolar, portanto, na visão do autor, não representa apenas uma transformação de saberes disciplinares levando em conta a capacidade cognitiva de quem aprende. Os discursos pedagógicos que resultam desse processo de recontextualização levam em conta projetos de formação e o conjunto das expectativas acerca dos papéis sociais que os estudantes poderão desempenhar em suas vidas. Por esse motivo,

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).

Essas diferentes formas de realização dos mecanismos de recontextualização didática – ou seja, de embutir DIs em DRs –, produzem diferentes formas de consciência, e podem desembocar na produção de desigualdades de acesso a determinadas formas de conhecimento. Isso significa dizer que desigualdades educacionais tendem a ser produzidas ao se oferecer, apenas a determinados grupos sociais, formas de consciência fundamentadas em pensamento conceitual; enquanto para outros, focaliza-se em saberes dependentes de seu contexto imediato de vivência e com baixo nível de abstração e generalização. Esse é o princípio que permite que a escola componha os mecanismos do chamado “controle simbólico” entre as classes sociais, que pode ser entendido como:

(...) o meio pelo qual a consciência recebe uma forma especializada e é distribuída através de formas de comunicação, as quais conduzem, transportam, uma determinada distribuição de poder e categorias culturais dominantes (BERNSTEIN, 1996, p. 190).

O controle simbólico, portanto, é exercido por diferentes agências que promovem a distribuição diferencial de determinados códigos discursivos e 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.

Sendo assim, o *controle simbólico* é um mecanismo tácito no qual a instituição escolar tem uma importante participação, especialmente em sociedades capitalistas contemporâneas. Nesse tipo de sociedade, em muitos casos, aos sujeitos posicionados em situação de marginalidade econômica e social, se oferece um repertório de saberes sob a forma de uma espécie de “kit básico” de regulação moral e comportamental para que possam sobreviver dentro das fronteiras de um mundo delimitado e restritivo. Enquanto isso, sujeitos de classe social mais privilegiada são expostos a formas de conhecimento que são expressões das elevadas expectativas sociais em torno dos papéis e do território infinito de atuação a eles reservados. De certa maneira, isso vai ao encontro do que argumentou Libâneo (2012) acerca da “dualidade perversa” que caracteriza a educação pública brasileira, pela qual aos ricos se destina uma “escola de conhecimento” enquanto resta aos pobres, apenas, uma “escola de acolhimento”.

Tais mecanismos de controle simbólico encerram em si uma espécie de demarcação sobre *quem poderá pensar* as diferentes formas de conhecimento que compõem o universo simbólico historicamente construído por uma determinada sociedade. Ao falar sobre isso, Bernstein (1996) distingue as categorias do *pensável* e do *impensável* como diferentes dimensões do conhecimento. Enquanto o *pensável* representa os saberes mais diretamente ligados ao cotidiano vivido dos sujeitos, à materialidade percebida, aos saberes e valores partilhados entre membros de uma comunidade e ao que *já foi pensado e produzido*, o *impensável* está mais voltado para a sua ultrapassagem, ou seja, ao que é transcendental.

O *impensável*, portanto, representa aquilo que *ainda está para ser pensado*, ou seja, é uma forma de saber que resulta diretamente da criação e da inventividade dos grupos humanos. Nas sociedades capitalistas contemporâneas este tipo de conhecimento tem a ver, de maneira geral, com as representações geradas pela especialização técnica e sistemática dos saberes, as quais são capazes de construir não só explicações sobre o mundo, mas também, novas formas de concebê-lo e ordená-lo.

Assim, o *impensável* representa um conjunto de conhecimentos capazes de dotar os sujeitos de liberdade e autonomia para pensar e agir, ampliando suas possibilidades de escolha e posicionamento no mundo¹.

A aquisição de repertórios simbólicos construídos a partir da apropriação de códigos específicos de linguagem, de acordo com o autor, é a base para o desenvolvimento deste tipo de pensamento. Em suas 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 (BERNSTEIN, 1996, p. 257).

Os códigos elaborados de comunicação representam um conjunto de regras que dão legitimidade a textos – escritos, falados, gestuais etc. – de forma independente dos contextos onde esses são pronunciados. Os textos produzidos a partir de códigos de comunicação elaborados tendem a possuir maior potencial de generalização, abstração e transferência, ou seja, têm poder explicativo que transcende os limites do território de atuação dos sujeitos. Por essa razão, representam o fundamento para se *pensar o impensável*.

Em contrapartida, os chamados códigos restritos de comunicação possuem validade e legitimidade dependentes dos contextos de vida do emissor da mensagem. Isso significa dizer que a compreensão dos textos de códigos restritos depende da partilha de representações em um universo cultural e/ou comunitário (BERNSTEIN, 1996; STEFENON, 2017). Sendo assim, os códigos restritos são apreendidos horizontalmente a partir da vivência dos sujeitos nos diferentes espaços e itinerários que compõem seu cotidiano. Ao contrário disso, códigos elaborados são aprendidos a partir de uma pedagogia sistematizada, referenciada e verticalizada, e sua utilização está voltada para fora da comunidade, em sistemas de trocas formalizados e praticados em escalas geográficas mais amplas.

Cabe destacar aqui a ressalva de que esses dois tipos de códigos não possuem uma relação hierárquica entre si, ou seja, *códigos elaborados não são mais sofisticados que códigos restritos*. Diferentemente, cada um deles vai gerar formas de comunicação que possuem validade e serão compreendidas em distintos contextos e situações interativas.

¹ Por mais que nas sociedades capitalistas o *impensável* esteja ligado aos contextos da universidade e centros de pesquisa, entendemos que esta dimensão do conhecimento está relacionada também a uma atitude ampla e crítica de elaborações de novas representações sobre o mundo. O *impensável*, portanto, para além de um caráter exclusivamente utilitarista, é visto aqui como um mecanismo intelectual para a construção da autonomia e liberdade do pensamento, independentemente dos contextos de atuação dos sujeitos.

Diante disso, portanto, a competência comunicativa dos sujeitos depende diretamente de sua capacidade para reconhecer e manejar os diferentes contextos e os códigos que regem a comunicação em seu interior e entre esses contextos. Considerando as maneiras distintas de aprendizagem de tais códigos de comunicação, cabe à escola oferecer um conjunto de saberes capazes de ampliar o repertório comunicativo dos estudantes, permitindo a todos o alcance – independentemente de sua origem social – dos mecanismos intelectuais do *impensável*, a fim de promover uma ampla e irrestrita democratização do acesso ao conhecimento e ao mundo.

A Geografia Escolar a partir de pressupostos *impensáveis*

Os fundamentos acima apresentados indicam que a distribuição de diferentes formas de consciência entre sujeitos posicionados diferencialmente no espectro das relações sociais é uma condição para a distribuição de poder numa sociedade. Formas radicais de democracia, ou seja, que estejam comprometidas com a efetiva – e não apenas formal – igualdade das oportunidades e dos acessos ao mundo, como também com o pleno reconhecimento das diversidades que ocupam os territórios a elas relacionadas, dependem de um projeto de educação pública capaz de oferecer às pessoas instrumentos intelectuais que permitam seu livre trânsito entre diferentes contextos de comunicação e de atuação no mundo.

Ao se focalizar o conhecimento geográfico na escola a partir dos referenciais propostos por Bernstein (1984; 1996; 1999), e com a finalidade de contribuir para o aprofundamento da tomada de consciência sobre a prática e os saberes implicados na atuação do professor de Geografia, destacam-se, a seguir, algumas premissas essenciais:

a) O trânsito entre escalas de análise

A questão do *trânsito entre escalas* é um elemento essencial na formação escolar. Mesmo admitindo ser este um tema recorrente dentro do campo das discussões e pesquisas em Ensino de Geografia, o olhar oferecido por Bernstein (1996) chama a atenção ao fato de a escolaridade estar ligada ao desenvolvimento de plenas competências comunicativas, as quais tem a ver com a aptidão dos sujeitos em se relacionar com os outros tanto no contexto de sua localidade, como também, em esferas mais amplas e formais de trocas. Para isso, torna-se necessário o amplo acesso aos diferentes *códigos de comunicação* que subjazem aos diferentes contextos de experiências com os quais os estudantes se relacionam ou se relacionarão.

Dependendo das posições dos sujeitos no espectro das relações sociais, e em decorrência disso, das expectativas sociais sobre suas necessidades de aprendizagem, a escola pode colocá-los em ambientes simbólicos mais voltados para o *mundo em sua totalidade*, enquanto outros recebem instruções focadas no *contexto imediato* da vida. Ao utilizar o caso de diferentes sujeitos envolvidos num contexto de trabalho numa fazenda de cana-de-açúcar, como um exemplo disso, o autor demonstra 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 (BERNSTEIN, 1996, p. 155).

A fim de não rebaixar as expectativas de atuação dos estudantes, a teoria bernsteiniana, ao denunciar tais desigualdades de acesso aos códigos elaborados de comunicação – os quais permitem a compreensão de significados em contextos formais e generalizados de comunicação – aponta para uma forma de currículo que chamaremos aqui de *multiescalar*. Isso quer dizer que reconhecer tanto *o que está longe*, como *o que está perto* é uma condição para se apreender a chamada *totalidade-mundo* (STRAFORINI, 2004)², o que poderá permitir um entendimento mais crítico e relacional do espaço e da vida.

Em outras palavras, um sistema educacional preocupado em não confinar crianças e jovens em universos simbólicos específicos e restritos, precisa entender que as contradições que os afetam têm a ver com múltiplas escalas de influência. Compreender essa organização reticular e integrada do espaço torna-se, então, um subsídio importante para a tomada de consciência e posicionamento do estudante frente às mais variadas situações que afetam sua experiência cotidiana.

b) A importância dos contextos primários de socialização na conformação dos currículos

As experiências vividas fora da escola, assim como as origens sociais que marcam as geografias e histórias dos sujeitos que frequentam a escola, representam um importante

² Mesmo reconhecendo que Straforini (2004) esteja tratando, especificamente, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sustenta-se que uma abordagem *multiescalar* para os temas do currículo da Geografia, independentemente da etapa da escolarização, é uma postura que permite uma compreensão mais integrada e reticular da realidade, em detrimento de uma Geografia mais regional-monográfica.

aspecto na conformação das realidades escolares e, por conseguinte, dos currículos por elas mobilizados.

Diferentes estudos (COLEMAN, 1966; BOURDIEU e PASSERON, 2014) já alertaram para o fato de que as condições estruturais de uma dada sociedade desempenham um papel central nos êxitos e fracassos – como são considerados – escolares. Tais apontamentos, inclusive, ressaltam os limites que a instituição escolar, por si só, possui nos processos de mudança de uma sociedade. Nesse sentido, a escola acaba por reproduzir condições que lhe são externas, ou seja, a segregação, as desigualdades e a exclusão que existem fora dela, convertendo-se, assim, em uma promotora de “violência simbólica”.

As posições de Bernstein (1996), por sua vez, buscam incorporar e avançar a análise feita por Bourdieu, especialmente por considerar que as produções ligadas a este autor focalizam mais a “descrição do transportador, apenas com um diagnóstico de sua patologia” (BERNSTEIN, 1996, p. 238). A preocupação bernsteiniana reivindica ir além, justamente, por querer “compreender como relações externas de poder são transportadas pelo sistema [educacional]” (*idem, ibidem*), promovendo assim, o chamado “controle simbólico” entre as classes sociais. Diante disso, o contexto primário de socialização, que tem a ver com ambientes ligados à família e demais espaços da vida cotidiana, passa a ser tratado como elemento do jogo pedagógico, e não como fatalidade.

Em linhas gerais, portanto, as proposições de Bernstein (1996) indicam que sistemas educacionais marcados por profunda diversidade e desigualdades entre os estudantes necessitam organizar seus espaços, tempos e experiências curriculares priorizando a flexibilização dos ritmos (*compassamentos*) da prática educativa. Tal iniciativa tende a construir percursos de aprendizagem mais atentos às diferenças e demandas individuais, fator essencial para o pleno acesso aos códigos elaborados de comunicação, os quais não são subsídios comuns aos estudantes provenientes de distintos contextos primários de socialização.

A Geografia, nesse âmbito, além de um componente curricular presente nos programas escolares, possui também amplo potencial de contribuição no sentido de oferecer ferramentas concretas para a compreensão dessas diversas realidades. A cartografia social (GOMES, 2017), os mapas mentais (KOZEL, 2018), o estudo do meio (LOPES E PONTUSCHKA, 2010), dentre outros instrumentos de diagnóstico e intervenção pedagógica, são exemplos dessas iniciativas; e podem servir à escola e ao professor de Geografia em sua tarefa de construir sentidos em sua atuação a partir de *compassamentos* adequados aos diferentes estudantes.

c) Diferenças não hierarquizadas entre saberes científicos e consensuais

O pensamento de Bernstein, dentre outras coisas, oferece um modelo para a compreensão dos processos de reprodução e transformação cultural. A escola, enquanto ambiente privilegiado de trocas simbólicas e *locus* do encontro e da relação entre diferentes formas de discurso, cumpre uma função dupla de reprodutora e criadora de cultura.

Ao olharmos para a Geografia que se ensina na escola, especialmente, verifica-se que as representações trazidas pelos estudantes sobre os lugares, grupos humanos e diferentes fenômenos naturais e sociais, além de recursos importantes para a produção das aulas, expressam também o conjunto das diversidades que vivificam seu espaço. Reconhecer tais saberes e saber explorá-los ao longo das aulas pode permitir ao professor uma contextualizada produção de significados sobre os temas e conteúdos curriculares, tornando seus sentidos melhor reconhecidos pelos estudantes.

A fim de compreender tais formas de saberes e posicioná-las dentro do dispositivo pedagógico, Bernstein (1999) sugere a categorização dos diferentes tipos de discurso sujeitos à transformação pedagógica, os quais podem ser agrupados em dois tipos principais: os *discursos verticais* (DVs) e os *discursos horizontais* (DHs).

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 (STEFENON, 2017).

Os DVs, portanto, estruturam-se em torno de códigos elaborados de comunicação, enquanto os DHs são orientados por códigos restritos. Contudo, para Bernstein (1996; 1999), mesmo admitindo-se tal diferenciação dos conhecimentos, não procedem e nem se legitimam análises que assumem que discursos verticais e códigos elaborados sejam “mais elaborados” que os discursos horizontais de código restrito. Ao contrário disso, o autor sugere que o que os difere é o sistema de produção de significados dos textos no interior de cada um desses discursos e códigos, a validade que assumem em diferentes contextos de comunicação, e o sistema de legitimação desses textos. Ou seja, suas diferenças têm a ver com as formas de sua produção e os usos aos quais se destinam.

Em outras palavras, a aprendizagem de ciência não suprime a cultura aprendida no cotidiano (discurso horizontal), nem esta impossibilita a aprendizagem de ciência (discurso vertical). Cada sujeito poderá acionar repertórios específicos de comunicação a depender dos momentos e situações da vida, sendo que sua autonomia intelectual e de ação depende de sua

capacidade para identificar a pertinência de seus usos em respectivos ambientes, como o trabalho, a rua, a escola, o lar, as lutas sociais, etc.

d) O papel ativo dos saberes disciplinares especializados para a compreensão crítica do mundo vivido e da realidade local

As questões que envolvem as espacialidades do local onde se vive encerram uma importante fonte de saberes geográficos para a formação dos estudantes. Na esteira do que se apresentou no tópico anterior, portanto, afirma-se que saberes científicos não suprimem o mundo cotidiano; ao contrário disso, oferecem novas formas de se olhar para os problemas e soluções relativas ao mundo experienciado em comunidade.

Em acordo com Kaercher (2014), Cavalcanti (1998) e Pires e Alves (2013), a abordagem que aqui se defende considera que os conceitos relacionados ao corpo de conhecimentos disciplinares especializados da Geografia passam a ser vistos, portanto, como ferramentas para a compreensão do mundo e para a atuação consciente e crítica dos estudantes. Tanto os chamados conceitos estruturantes da ciência – espaço, lugar, território, região, paisagem –, como também outros conceitos e noções que compõem os diferentes campos da análise geográfica – bacia hidrográfica, cultura, domínios morfoclimáticos, erosão dos solos, migrações, dentre outros tantos –, mesmo sendo produtos de uma lógica de produção formalizada e rigorosa, possuem potencial de trazer novos aportes e alternativas para ampliar as formas e a profundidade dos modos de se ver o mundo do entorno do estudante, em suas diferentes escalas.

Isso permite refletir sobre o papel dos chamados currículos oficiais e suas interferências na seleção dos conteúdos na escola, especialmente acerca da tensão entre saberes de âmbitos local e global. As formas dos textos curriculares dessa natureza, como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), por exemplo, ao informar os direitos de aprendizagem dos estudantes não deveriam limitar as escolhas curriculares do professor no âmbito da escola. As questões e situações geográficas que emergem dos diferentes lugares onde esses currículos se realizam, em tese, são a base para pensar conceitualmente e a fonte de significados dos quais todo currículo é dependente.

A hipótese que se depreende desse argumento é que textos curriculares oficiais menos detalhados quanto aos temas e descritores, por um lado; e mais claros e diretos quanto aos direitos de aprendizagem e conceitos a se aprender, por outro; tendem a promover itinerários formativos mais significativos e com grau suficiente de exigência conceitual. Sendo assim,

espera-se que tais textos estejam, ao mesmo tempo, fundamentados nos desafios e situações que surgem da realidade local onde a escola está inserida; e também referenciados em direitos de aprendizagem que correspondem a saberes comuns orientados ao pleno desenvolvimento intelectual dos sujeitos e à vida em sociedade a partir de suas múltiplas demandas.

e) A autoria docente na construção dos currículos e pedagogias na escola

Como já tratado neste artigo, a estruturação dos discursos pedagógicos, conforme sugere Bernstein (1984; 1996; 1999), tem a ver com sucessivos processos de realocação e refocalização dos textos curriculares em diferentes campos de recontextualização. Pela proposição do autor, a escola constitui o chamado *campo de recontextualização pedagógico*, que é o *locus* da produção do discurso curricular que será oferecido, efetivamente, aos estudantes.

O professor, nessa esfera de recontextualização, assume notável centralidade, justamente por ter o papel institucional de manejar e gerir diferentes aspectos da atividade, composta por discursos instrucionais, discursos regulativos, espaços, tempos, contextos primários de socialização, dentre outros fatores (STEFENON, 2017). Sendo assim, torna-se imprescindível reafirmar que a elaboração de práticas educativas relevantes e significativas depende, diretamente, da ação consciente e protagonista do professor no processo de escolha curricular e das pedagogias que irão transportar os diferentes saberes nas aulas.

Diante disso cabe ressaltar aqui, o papel que a qualidade da formação docente possui, tanto no âmbito dos cursos de licenciatura como também ao longo de sua atuação profissional, na conformação das experiências de aprendizagem que são oferecidas aos estudantes. Uma nova escola, mais atenta ao conjunto das desigualdades e das diversidades que a avivam, precisa levar em conta este processo, que deve incluir não só elementos ligados aos programas de formação e de desenvolvimento dos profissionais da escola, mas também, aos seus devidos reconhecimento e valorização de suas carreiras. Isso, evidentemente, tem a ver com políticas de justiça salarial, condições adequadas de trabalho, cargas horárias compatíveis com parâmetros saudáveis de vidas profissional e pessoal, recursos físicos adequados nas escolas, dentre outros aspectos essenciais ao pleno exercício da autoria docente.

Considerações finais

O presente texto objetivou apresentar um conjunto de ideias e conceitos que buscam oferecer um possível caminho para se pensar sobre o papel e as formas do conhecimento geográfico na escola. Sustenta-se que as proposições de Bernstein (1984; 1996; 1999) que foram aqui exploradas permitem a constituição de um modelo de compreensão da realidade que focaliza as tensões e contradições de classe e suas implicações no processo de *controle simbólico* exercido pela escola sobre sujeitos posicionados em diferentes pontos do espectro das relações sociais.

Mesmo reconhecendo que este não é o único ou o mais importante dos temas e problemas que frequentam o ambiente da escola, especialmente em nosso país, ele ainda é um ponto central da pauta educacional, considerando as condições econômicas e sociais extremamente desiguais e excludentes que interditam – para muitos – o amplo acesso ao mundo. O empoderamento da escola, portanto, passa pela sua capacidade de distribuir formas de consciência que permitam aos sujeitos, também, empoderar-se.

Ao concordar com a ideia de que “pensar geograficamente é uma maneira excepcionalmente poderosa de ver o mundo” (JACKSON, 2006, p. 9), entende-se que a Geografia vista como *conhecimento poderoso* precisa estar referenciada nos conceitos e saberes que a constituem enquanto campo disciplinar, mas também, no mundo da vida onde tudo acontece e toma forma. Sendo assim, os saberes e fazeres da Geografia poderão cumprir com o seu papel de contribuir para que as juventudes tornem-se mais conscientes sobre as contradições do mundo e sobre as alternativas *ainda impensadas* para ultrapassá-las.

Referências

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.

BERNSTEIN, Basil. *Classes e pedagogia: visível e invisível*. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 49, 1984.

_____. *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, s/d, 1999.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998.

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.

COLEMAN, James. *Equality of Educational Opportunity*. Washington: Office of Education, U.S., 1966.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: As bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOMES, Marquiana Vilas Boas. *Cartografia Social e Geografia Escolar: aproximações e possibilidades*. Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 7, n. 13, p. 97-110, Campinas: 2017.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2008

JACKSON, Peter. *Thinking geographically*. Geography, v. 91, n. 3, s/d, 2006.

KAERCHER, Nestor. *Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica*. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

KOZEL, Salete. *Mapas Mentais: Dialogismos e Representações*. Curitiba: Appris, 2018.

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, São Paulo, v. 38, n. 1, 2012.

LOPES, Alice Casemiro Ribeiro. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOPES, Claudivan Sanches. PONTUSCHKA, Nídia Nacib. *Estudo do Meio: Fundamentos e Estratégias*. Maringá: Eduem, 2010.

PIRES, Lucineide Mendes; ALVES, Adriana Olivia. *Revisitando os conceitos geográficos e sua abordagem no ensino*. In: SILVA, Eunice Isaias da; PIRES, Lucineide Mendes. *Desafios da Didática de Geografia*. Goiânia: Ed. da PUC-Goiás, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

STRAFORINI, Rafael. *Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais*. São Paulo: Annablume, 2004.

Daniel Luiz Stefenon

Professor do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro Oeste, *Campus* de Irati, Paraná, Brasil. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo.

Endereço profissional: Rua Professora Maria Rosa Zanon de Almeida. CEP 84505-677, Irati – PR.

E-mail: unicentro.daniel@gmail.com

Recebido para publicação em 30 de setembro de 2019.
Aprovado para publicação em 24 de novembro de 2019.
Publicado em 02 de dezembro de 2019.