

Aproximações da Teoria de Basil Bernstein com a educação a distância

Aproximaciones de la teoría de Basil Bernstein con la educación a distancia

Approaches of Basil Bernstein's theory with distance education

Thais Philipsen Grutzmann

Resumo: A proposta deste artigo é apresentar uma relação entre a teoria do sociólogo Basil Bernstein e a percepção dos tutores virtuais de um curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade à distância. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica sobre a teoria bernsteniana e os documentos oficiais do curso escolhido. Os dados foram coletados junto a cinquenta tutores, por meio de questionário online e entrevista. Os resultados são um amadurecimento acadêmico referente à teoria, de forma a aproximá-la da estrutura do curso pesquisado, bem como perceber a relação que os tutores a distância fizeram entre teoria e suas atividades pedagógicas de atendimento aos alunos, a partir de diferentes conceitos bernstenianos.

Palavras-chave: Basil Bernstein. Dispositivo Pedagógico. Educação a Distância. Matemática.

Abstract: *The purpose of this paper is to present a relationship between the theory of sociologist Basil Bernstein and the perception of virtual tutors of a distance learning course in Mathematics. The methodology used was a bibliographic research on Bernstenian theory and the official documents of the chosen course. Data were collected from fifty tutors through an online questionnaire and interview. The results are an academic maturation regarding the theory, in order to bring it closer to the structure of the researched course, as well as to understand the relationship that distance tutors made between the theory and its pedagogical activities of student care, based on different Bernstein concepts.*

Keywords: *Basil Bernstein. Distance Education. Mathematics. Pedagogical device.*

Resumen: *El propósito de este artículo es presentar una relación entre la teoría del sociólogo Basil Bernstein y la percepción de tutores virtuales de un curso de educación a distancia en Matemáticas. La metodología utilizada fue una investigación bibliográfica sobre la teoría bernsteniana y los documentos oficiales del curso elegido. Los datos fueron obtenidos con cincuenta tutores a través de un cuestionario en línea y una entrevista. Los resultados son una maduración académica con respecto a la teoría, con el fin de acercarla a la estructura del curso investigado, así como para percibir la relación que los tutores de distancia hicieron entre la teoría y sus actividades pedagógicas de atención al estudiante, basada en diferentes conceptos de Bernstein.*

Palabras clave: *Aparato pedagógico. Basil Bernstein. Educación a distancia. Matemáticas.*

INTRODUÇÃO

O cenário da Educação a Distância (EaD) obteve avanços nos últimos anos, especialmente pelo incentivo de políticas públicas para a formação inicial dos professores (BRASIL, 2006). Neste sentido, o trabalho apresentado contextualiza-se num Curso de Licenciatura em Matemática a Distância de uma instituição pública de ensino superior da Região Sul do país, sendo um recorte da pesquisa de doutorado da autora.

A escolha dos sujeitos, os 50 tutores a distância (TD), na época, não foi ao acaso. O tutor foi escolhido na perspectiva de considerá-lo como membro da equipe docente do curso, a partir da polidocência (MILL, 2012). Os dados foram coletados a partir de um questionário online, composto de 46 questões abertas e fechadas, sendo que se teve 35 respostas. Destes, foram escolhidos 12 sujeitos, a partir de critérios definidos, para participar de uma entrevista, com 35 perguntas abertas.

A proposta era fazer uma relação entre a teoria de Basil Bernstein e a estrutura pedagógica do curso, bem como destacar as relações que os TD fizeram entre a teoria e a sua atuação pedagógica frente aos alunos, a partir dos diferentes conceitos abordados. Na sequência destaca-se a teoria de Bernstein e, a cada subitem serão descritos os conceitos envolvidos e na sequência já apresentado os resultados da pesquisa, de forma a aproximar o leitor da teoria com os resultados da análise.

2 A TEORIA DE BERNSTEIN

A teoria de Bernstein é rica e profunda, podendo ser explorada sobre dois aspectos, conceitual e metodológico, visto seu poder de diagnosticar, descrever, explicar, prever e transferir (MORAIS; NEVES, 2009). Neste artigo apresenta-se uma reflexão sobre as contribuições deste sociólogo da educação relacionadas à pesquisa, trazendo para a discussão alguns de seus conceitos, visto que seu modelo teórico é proposto para analisar as

relações pedagógicas em geral (LEITE, 2007). Basil Bernstein é natural da cidade de Londres e nasceu em 1º de novembro de 1924, membro de uma família de imigrantes judeus. Ele começou sua carreira acadêmica na década de 60, na Universidade de Londres. Durante sua vida dedicou-se aos estudos e mostrou particular interesse pela educação, situando-se entre os grandes sociólogos do século XX (MORAIS, 2004).

Em 1958 Bernstein começou a publicar e o desenvolvimento de sua teoria aconteceu de forma contínua até o ano 2000, quando veio a falecer em 24 de setembro. A sequência de suas obras apresentou a evolução do seu pensamento, as quais se organizaram em cinco volumes, no conjunto denominado “Class, Codes and Control, I–V”, traduzido como “Classe, códigos e controle”. O quarto livro, de 1990, *The structuring of pedagogic discourse*, foi o único até agora traduzido para o português, com o título “A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle”.

Basil Bernstein é um dos principais representantes da Nova Sociologia da Educação (NSE), junto com Michael Young (LEITE, 2007; MAINARDES; STREMELE, 2010). Para os representantes da NSE, a principal preocupação era o desenvolvimento de uma sociologia do conhecimento e, para isso, investiram em estudos que analisassem as relações entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder. A teoria bernsteniana vai explorar os conceitos de classificação, vinculado ao poder e, enquadramento, vinculado ao controle, por exemplo. Sua preocupação o levou a criar “[...] uma linguagem que, ao gerar descrições específicas das práticas e discursos das relações pedagógicas, possibilitasse o estudo dos processos concretos de transmissão e aquisição de conhecimentos, valores e formas de consciência” (LEITE, 2007, p. 23).

Nesta busca pelo conhecimento e compreender a teoria de Bernstein, em pesquisa no Banco de Dissertações e Teses da Capes, em 2013, encontrou-se 25 teses e 38

dissertações que utilizavam essa teoria, a partir da palavra-chave “Basil Bernstein”. Após a leitura dos resumos, percebeu-se que algumas abordavam questões relacionadas ao currículo, outras às políticas curriculares, conceitos de classificação e enquadramento, bem como o controle simbólico. Outras utilizavam o dispositivo pedagógico e a recontextualização. Conforme descrito nas pesquisas, Bernstein apresenta um pensamento estruturalista (LOPES, 2005), o qual “[...] refere-se a perspectiva sociológica baseada no conceito de estrutura social e busca a objetividade, a coerência, o rigor e a verdade” (MAINARDES; STREMELE, 2010, p. 4).

Bernstein tem contribuições a oferecer no campo escolar, apesar de pretender que sua linguagem conceitual possa vir a descrever qualquer relação pedagógica (LEITE, 2007). Sua teoria busca compreender o papel da escola no processo de produção, reprodução e mudança cultural e social, sendo que o currículo ocupa um papel importante neste processo. O foco são os processos de socialização do conhecimento, onde busca analisar a comunicação pedagógica. Na sequência explicitam-se alguns dos conceitos fundamentais da teoria de Bernstein, como código, classificação e enquadramento, finalizando com o dispositivo pedagógico, já descrevendo os resultados da pesquisa, de forma a aproximar o leitor da teoria e dos resultados da análise.

2.1 CÓDIGO E RESULTADOS

Código é um conceito central na teoria sociológica de Basil Bernstein. “Como se aprendem as posições de classe? Como as estruturas de classe se traduzem em estruturas de consciência? (...) O código é precisamente a gramática da classe” (SILVA, 2009, p. 74). Para o autor, “[...] um código é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores” (BERNSTEIN, 1996, p. 143). São dispositivos de posicionamento

determinados culturalmente. Desta forma, sua unidade de análise são as relações entre contextos, e não um enunciado abstrato ou um contexto isolado. “O código é um regulador das relações entre contextos e, através dessa relação, um regulador das relações dentro dos contextos” (BERNSTEIN, 1996, p. 143).

As relações de classe geram, distribuem, reproduzem e legitimam formas distintas de comunicação, as quais transmitem códigos dominantes e dominados, e que, no processo de adquirir esses códigos, os sujeitos são por eles diferentemente posicionados (BERNSTEIN, 1996, p. 28).

Bernstein utiliza o termo “relações de classe” para assinalar diferenças na distribuição do poder e nos princípios de controle entre os grupos sociais. Desde suas obras iniciais sobre linguagem, abordando código restrito e código elaborado, o conceito de código se referia a um princípio regulador que está na base dos sistemas de mensagens (currículo, pedagogia e avaliação). Definindo os termos específicos.

Código restrito se caracteriza por uma ordem de significação particularista, em que os princípios e operações são mantidos implícitos, dado que as significações partilhadas e ligadas ao contexto não carecem de muita verbalização; os falantes de um código restrito tendem a ter papéis comunitários, não estando muito cientes das diferenças individuais.

Código elaborado se caracteriza por uma ordem de significação universalista, cujos princípios e operações são tornados explícitos e que, estando desligada do contexto, dá ao falante possibilidade de distanciamento e, portanto, de reflexividade; os falantes de um código elaborado tendem a estar cientes das diferenças individuais e a ter papéis menos formalizados. (DOMINGOS et al, 1986, p. 343-344).

Essas diferenças existem pelo fato dos códigos apresentarem-se de formas distintas

em relação à classe social, ou seja, há diferenças entre os códigos de comunicação dos filhos da classe operária e dos da classe média, refletidas pelas relações de classe e poder na divisão social do trabalho. Estas relações dos códigos são estudadas pelo autor no contexto da sala de aula, visto que a escola reproduz os códigos elaborados, deixando as crianças das famílias das classes operárias à mercê, visto empregarem em grande parte somente o código restrito.

Tardif e Lessard (2011, p. 251-252) articulam com a colocação feita por Bernstein:

O discurso dos professores sempre tem certa superioridade em relação aos discursos dos alunos: ensinar não é apenas dizer alguma coisa, é também dizê-lo de certa maneira, em função dos códigos linguísticos e culturais; esse discurso também manifesta, em suas formas de expressão, o domínio de um certo nível delinguagem.

Pela fala dos autores, na sala de aula é perceptível essa diferença dos códigos linguísticos, o que corrobora com a teoria de Bernstein, pois muitas vezes o vocabulário utilizado pelos professores é compreensível apenas por parte dos alunos, os quais têm mais acesso a diferentes tipos de informação, ampliando suas experiências pessoais e culturais.

Contudo, o próprio Bernstein salienta que não existem códigos melhores ou piores, superiores ou inferiores, apenas códigos em contextos sociais distintos, códigos culturais diferentes, que merecem ser estudados levando esse fato em consideração.

Vinculado à pesquisa, pode-se perceber que os tutores a distância, ao se comunicarem com os alunos, assumiram uma postura mais formal, acadêmica, devido ao fato de constituírem a equipe docente do curso. Desta forma, acabaram utilizando um código elaborado nesta comunicação, com um vocabulário específico, tanto relacionado à Matemática, área de estudo dos alunos, como um vocabulário específico da EaD, modalidade

de ensino ofertada, a qual abrange conceitos tecnológicos e virtuais que precisam ser usados durante o curso. Esse código elaborado foi, inicialmente, apresentado aos tutores através da capacitação oferecida pelo curso, quando do ingresso destes para o trabalho na tutoria. Essa gramática dos códigos “[...] lhes permite distinguir entre os diferentes contextos, distinguir quais são os significados relevantes em cada contexto e como expressar publicamente esses significados nos contextos respectivos” (SILVA, 2009, p. 74).

Em relação à Matemática não houve problemas significativos com o código elaborado, visto que na época, apenas seis tutores de um universo de 50, não tinham o curso de Licenciatura ou Bacharelado nesta área, sendo estes tutores que atuavam em questões específicas vinculadas a parte pedagógica. Já em relação ao código elaborado para a EaD, a situação foi outra. Como exemplo, duas tutoras, que inicialmente demonstravam possuir o código restrito em relação à EaD, fizeram um relato sobre a capacitação inicial que obtiveram. A Tutora 4 falou: “confesso que, a respeito da capacitação, não foi proveitoso para mim; pois não havia trabalhado ainda com esta modalidade e muitas informações passadas não soube do que se tratava”. A Tutora 8 complementou:

Pra mim não foi muito claro, pois a maioria dos colegas já era tutor há algum tempo e a linguagem e assuntos eram direcionados a eles. Poucos foram os momentos onde pude compreender como funcionava a tutoria. Muito cresci em conhecimento conversando com colegas que já tinham umacaminhada.

O final da fala desta última tutora esclareceu que ela, aos poucos, assim como os demais colegas, foi adquirindo o código elaborado necessário para o trabalho, com a ajuda de outros tutores mais antigos do curso e, que, provavelmente, já haviam passado por essa adaptação. Esse mesmo sentimento de insegurança em relação à comunicação com os

alunos aparecem quando a Tutora 21 argumentou que ao estar pela primeira vez em contato com os alunos, mediados pelo computador, sentiu-se estranha e “com medo que o aluno não entendesse minha explicação”, devido à falta de clareza em como faria essa interação.

Quando fizeram referência aos alunos, de acordo com a percepção do grupo de tutores pesquisados, ficou evidente a carência sobre os conhecimentos referentes aos códigos elaborados vinculados à EaD e às tecnologias. E esta diferença não é somente de classe social, como Bernstein (1996) expõe em sua teoria. Quando se trata de alunos de EaD, a faixa etária média nesta pesquisa foi mais avançada, pois eram alunos que ficaram anos sem estudar e, desta forma, independente da classe social encontram dificuldades oriundas dos contínuos avanços tecnológicos. Desta forma, os códigos elaborados foram construídos ao longo do curso, com estudo e auxílio constante da equipe docente.

Assim, conforme tutores e alunos foram desenvolvendo uma relação mais próxima e construíram uma comunicação eficaz entre si, percebeu-se a construção dos códigos elaborados necessários para o bom desenvolvimento do curso, ou seja, ambos aprenderam esta nova linguagem da EaD. A interação e comunicação se realizaram, então, de forma tranquila, fluente, por meios dos códigos elaborados específicos para este contexto da Matemática na EaD.

2.2 CLASSIFICAÇÃO, ENQUADRAMENTO E RESULTADOS

Classificação e enquadramento são dois conceitos centrais na teoria do discurso e da prática pedagógica de Bernstein. O termo classificação, vinculado ao poder, é utilizado para explicar as relações de poder e controle do que é ensinado e aprendido. Domingos et al (1986), define o termo como o “[...] grau de manutenção da fronteira ou força de isolamento entre categorias (agências, agentes, recursos), criado, mantido e

reproduzido pelo princípio da distribuição de poder da divisão social de trabalho” (p. 343).

Por sua vez, enquadramento, vinculado ao controle, é utilizado para explicar as relações de poder e controle que interferem no como é conduzido o processo de ensino-aprendizagem. É o “[...] grau de manutenção da fronteira ou do isolamento entre práticas comunicativas das relações sociais criado, mantido e reproduzido pelos princípios de controle social” (DOMINGOS et al, 1986, p. 347).

O termo classificação refere-se à natureza da diferenciação entre conteúdos e áreas do conhecimento. “A classificação diz o que é legítimo ou ilegítimo incluir no currículo” (SILVA, 2009, p. 72). Se existe um forte grau de isolamento entre os conteúdos, dizemos que existe uma classificação forte (denotada por +C). Se o grau de isolamento entre os conceitos for fraco, ou seja, há uma reduzida separação entre os conteúdos e as áreas do conhecimento, então a classificação é fraca (-C).

Fazendo uma comparação com o currículo vigente do curso pesquisado, na época, percebeu-se que a ideia proposta pelo mesmo caracterizaria, conforme Bernstein (1996), uma classificação fraca (-C), visto que este era constituído por oito Eixos Temáticos semestrais, sem pré-requisitos e sequência pré-definida. Em cada um destes eixos eram articulados os quatro conhecimentos básicos vinculados ao currículo: Conhecimento do Conteúdo Matemático para Atuação Profissional do Professor de Matemática, Conhecimento dos Processos de Ensino-Aprendizagem dos Conteúdos Matemáticos, Conhecimento do Conteúdo Matemático Especializado do Professor de Matemática e Conhecimento do Conteúdo Especializado de Áreas afins para Atuação do Profissional do Professor de Matemática. Assim, o conteúdo não era apresentado aos acadêmicos de forma linear e sequenciada, deixando de caracterizar uma classificação forte (+C), como apresentava em seu currículo inicial, passando a ter essa classificação fraca (-C), “[...] quando se esbatem as fronteiras entre os vários

assuntos de uma dada disciplina, o que se traduz numa articulação dos conteúdos em conceitos sucessivamente mais abrangentes” (MORAIS; NEVES, 2007, p. 124).

Dependendo das relações de poder que se estabeleceram entre os agentes, professores e tutores, a classificação foi mais forte ou mais fraca. Especificamente no caso deste curso, com as análises feitas, percebeu-se que essa relação é forte (+C), visto que as fronteiras estavam bem delimitadas e existia uma relação

de hierarquia. Eram os professores que organizavam o curso como um todo e cada eixo em específico, cabendo aos tutores apenas auxiliarem na sua execução, mediante o atendimento aos alunos. O fato pode ser exemplificado pela fala do Tutor 34, “o tutor, apesar de ter o contato direto quase diário com os alunos, não tem muita autonomia, não participa efetivamente da elaboração do curso, apenas na execução”. A Tabela 1 sintetiza essas relações.

Tabela 1 - Relações de poder – classificação

Categories	+C	-C
Relações Intra-disciplinares (Matemática)	Os conteúdos eram apresentados por meio de disciplinas. <i>Currículo antigo.</i>	Os temas de estudo são inter-relacionados e as atividades propostas envolvem conhecimentos abrangentes. <i>Currículo atual.</i>
Relações inter-disciplinares (Matemática, Física e Pedagógicas)	Os conteúdos eram apresentados por meio de disciplinas em cada uma das áreas. <i>Currículo antigo.</i>	Os conhecimentos das várias áreas do saber envolvidas no currículo do curso são igualmente relacionados inter-relacionados durante o eixo, tanto nos textos como nas atividades. <i>Currículo atual.</i>
Professor – Tutor	<p>Nesta relação de poder são os professores que delimitam o que e o como será desenvolvido o eixo. As fronteiras são bem delimitadas. Há uma relação de hierarquia.</p> <p>“O professor tem a responsabilidade maior dentro da EaD, principalmente porque é o professor que elabora toda grade de conteúdos, material didático e seleção do melhor para o aluno” (Tutor 25).</p> <p>“Ao contrário do presencial, na EaD as aulas precisam estar sempre bem preparadas e com antecedência para ser repassada aos tutores” (Tutora 23).</p> <p>“O professor deve se preocupar em como preparar um bom material para os alunos. Já o tutor deve se preocupar em sanar as dúvidas que, por ventura, venham a existir, além de acompanhar diariamente esses alunos” (Tutor 13).</p> <p>“O professor é responsável pela determinação e organização de todo o material e tarefas da disciplina” (Tutora 29).</p>	<p>Em algumas disciplinas no currículo antigo havia reuniões entre o professor e os tutores, de modo que planejavam a mesma em conjunto. As fronteiras eram menos delimitadas.</p> <p>“Quando ingressei na EaD, o trabalho era conjunto entre professores e tutores, combinávamos toda a disciplina que ia para o Moodle juntas e opinávamos sobre tudo o que acontecia na instituição. Hoje já não percebo essa interação” (Tutora 26).</p> <p>“Primeiro que ela [professora efetiva do curso] é uma pessoa que te dá liberdade, liberdade criativa dentro da disciplina, entende? Ela nunca exerceu uma disciplina isolada assim, ela era a professora e os tutores respondiam dúvidas, não, a gente sempre construiu a disciplina com ela, a gente sempre participou de tudo, sabe? Desde montar a web, de escolher a questão pra prova, de escolher a questão para o trabalho, de responder aluno, a gente participava muito da disciplina. A gente dividia, compartilhava mesmo a execução e a elaboração da disciplina” (Tutor 34).</p> <p>“Eu considero pelas possibilidades que a gente, enquanto tutores aqui, e especificamente no grupo que eu trabalhei, a gente sempre teve de opinar, de buscar construir junto, da voz, da gente ser ouvida, de sentar pra reunir, pra avaliar algumas coisas, pra dar sugestões e as sugestões serem acolhidas” (Tutor 16).</p>

Fonte: Elabora pela autora (2018).

Nas relações intradisciplinares, referente aos conteúdos matemáticos, num primeiro momento do curso tinha-se uma classificação forte (+C), pois o currículo era apresentado na forma disciplinar, com um isolamento determinado entre as disciplinas. No momento da pesquisa, a partir da vigência do currículo por eixos temáticos, essa classificação tornou-se fraca (-C), visto que em cada eixo os conteúdos da Matemática são apresentados de forma independente e sem pré-requisitos, ou seja, o aluno durante o semestre deveria construir os conceitos necessários para sua aprendizagem.

Nas relações interdisciplinares neste currículo (Matemática, Física e Pedagógicas) aconteceu a aprendizagem de forma semelhante, apresentando uma fraca classificação (-C) visto que não somente os conteúdos matemáticos eram apresentados de forma integrada, mas integrando-se as demais áreas necessárias, buscando uma unidade entre as diferentes ciências do saber para a formação de um professor de Matemática. No primeiro currículo a classificação era forte (+C), pois a estrutura era disciplinar e isolada.

Na categoria professor-tutor, no currículo disciplinar, aconteciam os dois tipos de relação, classificação forte e classificação fraca. Na classificação fraca, de acordo com as inserções das falas dos tutores (tabela anterior), determinados professores buscavam construir com o seu grupo de tutores a disciplina a ser ministrada no semestre. Assim, eram realizadas reuniões periódicas e o acompanhamento do trabalho era conjunto e contínuo. Pode-se dizer que havia uma equipe docente que atuava em conjunto no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, o que podemos relacionar com a polidocência descrita por Mill (2012).

Contudo, alguns professores nesta época já traziam todo o material pronto para os tutores, que só deveriam ajudá-lo a executar a disciplina, dando suporte no atendimento aos alunos e na correção das avaliações. Esta forma de classificação forte (+C) também é percebida pelos tutores no atual sistema por eixos temáticos. Alegam que, nas condições atuais, recebem tudo pronto da equipe de

execução eixo, não tendo liberdade para opinar, sendo que devem apenas oferecer suporte aos alunos.

O Enquadramento refere-se ao grau de controle do que pode ou não pode ser transmitido na relação pedagógica. A modalidade de socialização, ou seja, esta interação pedagógica, é regulada pela intensidade do enquadramento (MORAIS; NEVES, 2007). Se o enquadramento for forte (+E), o transmissor (professor, pais, sistema educacional) controla esta seleção, organização e critérios da comunicação referentes ao conteúdo, sequenciamento, forma, compasso e discurso que constituem o contexto da aprendizagem. Se o enquadramento for fraco (-E) o transmissor tem um controle menor sobre estes elementos (MAINARDES; STREMELE, 2010).

No contexto da pesquisa, pensando na estrutura das equipes do curso, pode-se dizer que o enquadramento é forte (+E), visto que existe um grupo de professores que planejam o eixo a ser executado (Equipe de Planejamento) e, durante esta execução, a Equipe Docente do Polo, composta pelo grupo de tutores presenciais e a distância, juntamente com os professores referência, que integram a Equipe de Execução, não tem poder para fazer alterações. Caso fosse necessária alguma modificação nos materiais produzidos, no cronograma ou na proposta das atividades, avaliativas ou não, essas solicitações eram encaminhadas aos professores efetivos da Equipe de Execução, para que estes fizessem as alterações que julgassem necessárias. Alunos, tutores e professores referência até possuem alguma voz, mas a decisão final vem desse grupo de professores e se tivos, por isso, o enquadramento é forte. Este fato pode ser verificado pela argumentação do Tutor 20:

O professor tem o desafio de planejar todo o cronograma do Eixo assim como os conteúdos a serem desenvolvidos e avaliações, além de orientar os tutores, tendo como objetivo passar para o aluno de forma que ele, mesmo a distância,

consiga, por si só, compreender e estudá-los, aprimorando sua aprendizagem. O tutor tem a função de orientar os alunos no processo de aprendizagem, assim como corrigir as atividades.

Nesta inserção, o tutor falou sobre o cronograma, que se refere à ritmagem, aos

conteúdos, que abordam a seleção e a sequência e ainda, sobre as avaliações. A seguir, apresenta-se a Tabela 2, que resume estes pontos, trazendo alguns posicionamentos dos tutores pesquisados sobre os itens descritos para o currículo vigente.

Tabela 2 - Grau de controle – enquadramento

Categorias	+E	-E
Seleção e sequência	Nas relações entre professores -tutores, pois os conteúdos e as atividades são previamente determinados pelos professores, que os exploram no decorrer do eixo mediante uma ordem previamente determinada. <i>“Não sou eu que defino os conteúdos e a forma de abordagem”</i> (Tutora 7).	
Avaliação	Nas relações entre professores -tutores, pois os critérios de avaliação são explícitos, mediante a apresentação de roteiros/gabaritos aos tutores por parte da equipe de professores. <i>“Eu não tenho autonomia de como serão as atividades e como elas serão avaliadas”</i> (Tutora 24).	
Ritmagem	Nas relações entre professores -tutores, pois é do conhecimento dos tutores o cronograma das atividades proposta desde o início do semestre, o qual já contém as datas das atividades e avaliações, estabelecendo o tempo para a aprendizagem. <i>“A grande diferença que percebo está no quesito planejamento. O professor tem como uma das principais funções planejar, direcionar, dar ritmo a aprendizagem”</i> (Tutora 5).	

Fonte: Elabora pela autora (2018).

Em cada um dos quesitos percebeu-se que existia um enquadramento forte (+E), visto que os tutores não possuíam autonomia alguma para determinar seleção, sequência, avaliação e/ou ritmagem dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Todo o processo era definido pela equipe de planejamento e, posteriormente, pela equipe de execução do eixo, sendo que a palavra final é sempre de um professor efetivo do curso.

2.3 O DISPOSITIVO PEDAGÓGICO E RESULTADOS

“Para Bernstein, a sociologia da educação deve voltar sua atenção para a análise das características intrínsecas que constituem e distinguem a forma especializada de comunicação que é realizada pelo dispositivo pedagógico da educação” (DOMINGOS et al, 1986, p. 283).

Para que pudesse fazer a análise dessa comunicação pedagógica, Bernstein desenvolveu o conceito de dispositivo pedagógico, a partir do conceito de dispositivo linguístico. O dispositivo pedagógico é constituído de algumas regras, as quais serão explicadas na sequência do texto.

Para propor o conceito de dispositivo pedagógico (DP) Bernstein se inspirou no dispositivo linguístico (DL) da teoria de Chomsky. Para ele, o dispositivo linguístico “[...] trata de um sistema de regras formais, as quais regem as distintas combinações que fazemos ao falar ou escrever” (BERNSTEIN, 1996, p. 250). Este dispositivo está baseado em dois meios, o inato, relacionado à sensibilidade do sujeito em relação às regras do dispositivo, e o interativo, que juntos são as condições necessárias para a aquisição dessas regras.

O DL, nesta perspectiva, existe no nível social, mas não no nível cultural, pois suas regras, sua aquisição e suas possibilidades

criativas não são dependentes da cultura. Sobre as regras, as relacionadas ao próprio dispositivo pedagógico são consideradas estáveis, porém as regras que regulam a comunicação que nasce deste dispositivo são variáveis e dependem do contexto. Assim, o autor faz a distinção entre o condutor e o conduzido, sendo que o primeiro consiste nas regras relativamente estáveis e, o segundo, consiste nas regras variáveis dependendo do contexto. Salienta que não existe a neutralidade em nenhum dos dois conjuntos de regras do ponto de vista ideológico.

Antes de analisar as regras do DP, enumeram-se algumas semelhanças entre o DP e o DL: ambos têm a estrutura formal, torna possível uma grande gama potencial de resultados comunicativos, suas formas de realização estão submetidas a regras que variam com o contexto, suas regras intrínsecas são relativamente estáveis, mas dependem da ideologia e ambos se convertem em âmbitos adequados para a apropriação, o controle e o conflito. Uma diferença fundamental entre estes dois tipos de dispositivos é o fato de que no DP “é possível obter um resultado, uma forma de comunicação, que subverta as regras fundamentais do dispositivo” (BERNSTEIN, 1996, p.253).

Para Bernstein, o dispositivo pedagógico é quem fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico mediante regras. Bernstein enfatiza “[...] a dimensão ideológica desses dispositivos, ressaltando que as regras que os estruturam são contextuais, resultantes de jogos de poder social e historicamente localizados” (LEITE, 2007, p. 30).

Assim, para o autor, discurso é considerado como “[...] uma categoria na qual todo o sujeito é posicionado ou reposicionado e que enforma as relações de poder e de controle geradas pelo princípio da divisão social de trabalho e pelas suas relações sociais intrínsecas” (DOMINGOS et al, 1986, p. 284). Desta forma Bernstein argumenta que o discurso está vinculado ao poder, sendo que a maneira como estas práticas discursivas são instituídas e as regras que as compõem deixam transparecer este vínculo.

Já o DP é definido como sendo um “[...] discurso especializado cujos princípios internos, regulando a produção de objetos específicos (transmissores/aquisidores) e a produção de práticas específicas, regulam o processo de reprodução cultural” (DOMINGOS et al, 1986, p. 346). O DP é um princípio que extrai um discurso de sua prática e contexto de origem e o reloca ajustando-o com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos (MAINARDES; STREMELE, 2010). O DP constrói um discurso específico sobre determinado assunto. Bernstein (1996), então, buscou saber como se constitui esse discurso específico e os princípios da sua transmissão, referenciando-se a gramática.

Lorenz (2009) sintetiza dizendo que “[...] o discurso pedagógico é composto por um conjunto formado por três regras: de distribuição (que regulam o nível de produção), de recontextualização (que regulam o nível de transmissão) e de avaliação (que regulam o nível de aquisição)” (p. 58). Essas regras apresentam uma relação hierárquica entre si, como se pode observar na Figura 1.

Figura 1 - Gramática interna do discurso pedagógico



Fonte: Elaboração da autora, baseada em Bernstein (1996).

A partir do apresentado na figura acima, temos que as

Regras distributivas regulam a relação fundamental entre poder, grupos sociais, formas de consciência e prática e suas reproduções e produções. As regras recontextualizadoras regulam a constituição do discurso pedagógico específico. As regras de avaliação são constituídas na prática pedagógica (BERNSTEIN, 1996, p. 254).

Bernstein buscou, através dessas três regras, ordenar o aparelho pedagógico relacionando-as e, através delas, então, compreender a dinâmica interna do discurso que é capaz de reproduzir essas relações. Apesar de estar visando à reprodução, isto permite que as coisas aconteçam não exatamente como estavam previstas. O processo que possibilita um espaço para esta contestação na teoria bernsteniana é exatamente a recontextualização. Esta vai abrir uma margem para encontrar na ponta do processo educacional não exatamente aquilo que estava previsto. A recontextualização é o que possibilita a mudança.

2.3.1 Regras distributivas

Na sociedade é possível perceber que existe uma relação entre o poder, os grupos

sociais e as formas de consciência estabelecidas. Esta se constitui por meio do controle sobre a especialização e distribuição das diferentes ordens, que por sua vez criam diferentes conhecimentos e práticas. Bernstein (1996), para explicar o que são as regras distributivas, introduz os conceitos de conhecimento pensável e conhecimento impensável, fazendo ligação com o conhecimento mundano e o esotérico. “As regras distributivas fundamentais marcam e especializam o pensável e o impensável e suas consequentes práticas para os diferentes grupos, através da mediação de práticas pedagógicas diferentemente especializadas” (BERNSTEIN, 1996, p. 255).

A partir da discussão que Bernstein faz das regras de distribuição na estruturação da gramática interna do discurso pedagógico, ele mostra que as regras de distribuição criam esses princípios de classificação entre a produção e a reprodução do discurso educacional e estabelece, então, esses dois conceitos para analisar a classificação durante a produção e a reprodução desse discurso, que é o pensável e o impensável. Essa relação na sociedade contemporânea, Bernstein argumenta, se dá através de uma forte classificação entre a produção e a reprodução desses discursos.

O conhecimento pensável, que é o conhecimento mundano, do possível, do

outro, é aquele atualmente trabalhado na educação básica, estando ligado a reprodução do discurso vigente. Já o conhecimento impensável, esotérico, possibilidade do impossível, está relacionado, sobretudo, às instituições de ensino superior, que são as principais responsáveis pela produção deste discurso. “Em geral, aqueles que produzem o conhecimento legítimo institucionalizam o impensável, enquanto aqueles que re produzem em esse conhecimento institucionalizam o pensável” (DOMINGOS et al, 1986, p. 288). Ainda, o que hoje pode ser considerado esotérico, impensável, em outra época e contexto, poderá vir a ser um conhecimento mundano (BERNSTEIN, 1996).

No contexto dessa pesquisa, pode-se considerar que os tutores a distância são os responsáveis pelo conhecimento pensável, ou seja, pela reprodução do discurso, conforme estrutura atual dos eixos e suas atribuições, como mencionado pela Tutora 7: “Não sou eu quem defino os conteúdos e a forma de abordagem”. É possível fazer essa relação à semelhança das regras de distribuição no processo de produção da docência na EaD, que estabelece também uma classificação entre aqueles que são os professores – pesquisadores e efetivos, que trabalham mais focados com a estruturação e o controle do processo, e os tutores, que acabam re produzindo em outr o nível de recontextualização o trabalho pedagógico. A partir dessa relação, os tutores estão mais próximos do conceito do pensável, e os professores do impensável, variando, portanto, essa classificação a partir da relação que se estabelece entre esses diferentes sujeitos que constituem o processo.

Porém, apesar dos professores estarem mais próximos dos conhecimentos impensáveis (ligados a criação e produção do discurso), eles não criam ou produzem um discurso novo, eles apenas recontextualizam os conhecimentos produzidos e disponibilizados pela academia, quando se fala sobre os conceitos matemáticos e/ou pedagógicos. Estes professores recontextualizam o discurso

impensável já posto nessas áreas do processo educativo. Na sequência, os tutores fazem a parte da reprodução desta recontextualização ao grupo de alunos atendidos. “Porque eu não tenho autonomia de como serão as atividades e como elas serão avaliadas, [...] A diferença é que o professor planeja o processo de ensino-aprendizagem”, confirma a Tutora 24.

Portanto, as regras de distribuição são aquelas que, para diferentes grupos, marcam e especializam o conhecimento pensável e o conhecimento impensável e suas consequentes práticas, através de diferentes instituições de ensino especializadas. Assim, as regras de distribuição “[...] constituem expressão dos princípios dominantes da sociedade, são relativas ao nível gerador do discurso pedagógico que, imbuídas de poder, determinam quem pode ensinar o quê, para quem, e em que condições” (LORENZ, 2009, p. 58).

As regras de distribuição criam esse princípio de classificação entre a produção do discurso educacional e a reprodução desse discurso. Bernstein (1996) sugere assim que a partir das regras distributivas do dispositivo pedagógico são realizadas as relações entre o poder, o conhecimento e as formas de consciência e de prática. Para o autor, essas regras distributivas seriam concebidas no que nomeia de “contexto primário”, sendo este um dos três contextos do discurso.

Os tutores são responsáveis pela parte da reprodução no processo pedagógico e, para que possam realizar essa precisam fazer uma recontextualização a partir dos saberes docentes que têm, mobilizaram, adquiriram e/ou construíram na educação presencial, e que eles modificam na EaD, porque não é exatamente a mesma forma de atuar no ensino. O saber de conhecimento, de conteúdo, é o mesmo, pois a Matemática é a mesma. Mas a forma como eles utilizam esse conhecimento pra dar o atendimento dentro da modalidade a distância é diferente, seja pela forma de conhecimento, comunicação ou interação por meio das tecnologias, por exemplo. Portanto, os tutores fazem sim a re produçã o , mas eles precisam

recontextualizar os seus próprios saberes de forma a serem produtivos para o atendimento aos alunos na EaD.

2.3.2 Regras recontextualizadoras

A partir do processo de pedagogização do conhecimento, Bernstein se preocupa em

criar uma linguagem conceitual capaz de descrever os caminhos de construção do discurso e da prática das relações pedagógicas, priorizando os contextos escolares e considerando fundamental nesse processo a configuração dos saberes que ali circulam (LEITE, 2007, p. 29).

Leite (2007, p. 29) aborda uma questão que chama a atenção, justamente quando fala da “[...] configuração dos saberes que ali circulam”. Dentro do ambiente escolar existem as relações de poder, e, segundo Bernstein, a partir desta segunda regra do discurso pedagógico, a regra de recontextualização, é que são criados seletivamente os sujeitos pedagógicos, mediante um processo de deslocamento e recolocação do texto ou do documento. Assim, são definidos, então, como os sujeitos recontextualizadores, responsáveis por fazer as modificações nos textos ou documentos selecionados para serem incluídos no discurso pedagógico. Bernstein (1996, p. 288) diz que

Enquanto as regras de distribuição marcam e distribuem quem pode transmitir o quê, a quem e sob que condições, estabelecendo dessa forma os limites externos e internos do discurso legítimo, o discurso pedagógico constitui as regras de comunicação especializada que afetam a transmissão-aquisição diferencial.

As regras de recontextualização são, portanto, derivadas das regras de distribuição. Essas regras vão reconfigurar determinado conhecimento a partir de relações, tanto de poder como de controle. Inicialmente, o discurso pedagógico é formado pelas regras de

comunicação especializadas, a partir das quais são criados seletivamente os sujeitos pedagógicos. Desta forma, este discurso pedagógico é definido como as regras que relacionam dois discursos, o Discurso Instrucional (DI) e o Discurso Regulador (DR).

O DI é definido como aquele “[...] que transmite as competências especializadas e sua mútua relação” (BERNSTEIN, 1996, p. 258), é o discurso das destrezas ou o discurso particularizado das disciplinas. O DR é o responsável pela criação da ordem, da relação e da identidade especializadas, está relacionado ao discurso da moral e da transmissão de valores (LOPES, 2005).

“O discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos” (BERNSTEIN, 1996, p. 259). O seletivamente é fundamental, pois o próprio currículo, por exemplo, é uma seleção do conhecimento existente, vinculado ao DI. O DR modela, sustenta o DI. O DI é colocado numa base moral, não no vazio, e essa base moral é o DR, que diz respeito aos princípios de ordem, relação e identidade. Portanto, o DI está embutido no DR. Assim, “[...] o discurso pedagógico se constitui em um princípio de recontextualização, que, seletivamente, se apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem” (BERNSTEIN, 1998, p. 63).

A partir, então, do princípio de recontextualização, são criados os campos de recontextualização e seus agentes. A teoria do discurso pedagógico de Bernstein (1996; 1998) é apresentada como um modelo, no qual o texto de determinado currículo ou programa manifesta o Discurso Pedagógico Oficial (DPO) produzido no Campo de Recontextualização Oficial (CRO) (Ministério de Educação, por exemplo) como consequência das várias influências dos campos do Estado, do controle simbólico e da economia, bem como de influências internacionais (MORAIS; NEVES, 2006). Nesta

pesquisa, o DPO é proposto de uma nova forma, porém também sendo influenciado de diferentes maneiras. A ideia não era analisar o currículo vigente no curso, mas sim os saberes docentes de um grupo de sujeitos que compõem a equipe docente do curso, os tutores a distância. Desta forma, fez sentido que, ao invés de escolher os programas oficiais do MEC, por exemplo, como fonte de dados do DPO, este seja configurado como sendo os saberes da formação inicial dos tutores, os quais são adquiridos durante a graduação. Salienta-se que, mesmo antes desta formação os tutores já tinham adquiridos outros saberes, como Tardif (2011) expõe em sua teoria, como a história de vida e a formação escolar anterior, entre outros.

O texto do DPO, considerando um currículo, um programa ou os saberes, sofre um processo de recontextualização no Campo de Recontextualização Pedagógica (CRP), no âmbito das instituições escolares, quando é utilizado na elaboração de livros, manuais ou planos de ensino, por exemplo, passando a assumir-se como Discurso Pedagógico de Reprodução (DPR). De forma semelhante, ao considerar os saberes da formação inicial como o DPO, a recontextualização aconteceu no CRP, sendo este considerado o próprio curso para o qual o tutor foi selecionado. O DPR foi os saberes constituídos na formação que os tutores receberam para atuarem na EaD, a partir das capacitações. Deste DPR, o foco eram os saberes docentes que os tutores foram adquirindo, de forma implícita ou explícita, conforme a recontextualização realizada pelos professores do curso. Esses saberes eram do tipo disciplinares, vinculados aos conceitos e conhecimentos específicos, curriculares, conforme o discurso da IES, seus objetivos e métodos e de formação profissional (ou pedagógicos), relacionados as ciências da educação e a ideologia pedagógica.

No Contexto de Reprodução, que é o contexto da escola, quer o texto do programa ou currículo (DPO), quer o texto dos livros, manuais escolares ou planos de ensino (DPR),

são objetos de recontextualização ao nível das práticas pedagógicas dos professores. Na pesquisa, a prática pedagógica considerada é de todos que exercem a docência, especialmente os tutores. Esses são professores licenciados em sua formação inicial e fazem a recontextualização dos saberes docentes que mobilizaram, adquiriram e/ou construíram durante sua trajetória de formação inicial, bem como na trajetória pessoal e profissional e na formação específica recebida pelo curso para atuarem como tutor.

Estes processos de recontextualização, que têm lugar sempre que há um deslocamento do texto de um contexto para outro, conduzem a modificações do texto cujo sentido e grau refletem, entre outros fatores, os princípios pedagógicos dos sujeitos dos respectivos campos e as influências resultantes das interações sociais que se estabelecem entre agentes do mesmo campo e de campos diferentes (MORAIS; NEVES, 2006). O texto original, aqui reconfigurado pelos saberes da formação inicial, também sofreu essas modificações, sendo mobilizados, adquiridos e/ou construídos, mediante a interação cotidiana com os alunos e/ou demais sujeitos do processo pedagógico, bem como quando da prática docente, que no caso dos sujeitos tutores a distância, é realizada praticamente na forma virtual. Ainda, esses saberes foram mobilizados, adquiridos e/ou construídos no agir de cada tutor, nas suas experiências pessoais ou profissionais fora do âmbito da EaD. Portanto, “[...] existe assim um potencial espaço de mudança quando se passa de contexto para contexto, ao longo do sistema educativo” (MORAIS; NEVES, 2006, p. 76). Desta forma, a recontextualização dos saberes aconteceu.

Bernstein vê a complexidade no campo de recontextualização “[...] na medida que admite que tanto os processos de produção, quanto os de recontextualização podem acontecer em outros contextos do sistema educacional” (LEITE, 2007, p. 32). Sintetiza-se na Figura 2.

Figura 2 - Níveis de Recontextualização aplicados à pesquisa



Fonte: Elaboração da autora, adaptado dos materiais do EaD

Um exemplo interessante é descrito por Bernstein durante uma entrevista em 1998, na qual aborda questões sobre sua quinta obra. Nesta o autor menciona que pediu para alguns alunos analisarem diferentes livros de um mesmo conteúdo e apontarem as diferenças. Após analisarem, questionou-os o motivo de existir livros didáticos distintos de um mesmo assunto para faixas etárias diferentes, com diferentes tipos de escrita, imagens e organização dos capítulos. “Desse modo tentarei tacitamente, e não de modo direto, conseguir que os estudantes compreendam que o texto pedagógico é o texto recontextualizado e que este texto vem de diferentes autores, com diferentes posturas” (BERNSTEIN apud ESPANYA; FLECHA, 1998, p. 87).

Na pesquisa, partiu-se da premissa que o tutor recontextualizava os seus saberes docentes. De que forma? As hipóteses iniciais eram relacionadas à comunicação, interação e formas de atendimento ao aluno, vinculadas aos saberes disciplinares, curriculares, de formação profissional e da experiência. Fazendo uma relação à teoria de Tardif, “[...] ensinar, de certa maneira, é sempre fazer algo

diferente daquilo que estava previsto pelos regulamentos, pelo programa, pelo planejamento, pela lição” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 43), o que na argumentação de Bernstein, é recontextualizar.

Essa análise mais aprofundada sobre a recontextualização, bem como as regras avaliativas, terceira e última do Dispositivo Pedagógico, não serão abordadas devido a limitação do espaço no artigo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida apresentou resultados interessantes, porém não fechados, visto que, conforme a própria teoria usada descreve, alterando o contexto e os sujeitos, as relações de poder e controle serão outras e novas recontextualizações serão feitas.

Os resultados obtidos foram um amadurecimento acadêmico referente à teoria, de forma a aproximá-la da estrutura do curso pesquisado, bem como perceber a relação que os tutores a distância fizeram entre teoria e suas atividades pedagógicas de atendimento aos alunos, a partir de diferentes

conceitos bernstenianos. Os tutores, a partir das interações realizadas, puderam refletir sobre seu papel e os reflexos disso foram percebidos no atendimento diário aos alunos do curso, pois se sentiram, de forma majoritária, com mais propriedade para atuarem na perspectiva de docentes, porém sabendo das limitações políticas de sua função, a partir das relações de classe estabelecidas.

Também cabe destacar a utilização dos códigos no atendimento aos alunos, de forma a mesclarem códigos restritos e códigos elaborados nas explicações matemáticas, para que os alunos pudessem compreender melhor a proposta das atividades e os conteúdos a serem estudados. Perceberam que muitas vezes usar somente a linguagem matemática dificulta o entendimento de alunos que estão apresentando mais dificuldades.

A proposta de usar uma teoria sociológica para analisar um sujeito pedagógico ainda não oficialmente reconhecido pelas políticas públicas foi intencional, para nos fazer refletir sobre como a educação vem acontecendo em nosso meio, seja na modalidade presencial ou a distância, e que precisamos falar mais sobre ela.

Na perspectiva de pesquisas futuras, pode-se pensar em questões relacionadas ao currículo e às estruturas políticas e pedagógicas que estão vinculadas ao cenário dos cursos de Licenciatura em Matemática e demais licenciaturas, tanto na modalidade a distância como presencial. Ao mesmo tempo, é possível se explorar a teoria de Bernstein a partir das relações com a classe docente, buscando-se entender percepções sobre diferentes olhares.

REFERÊNCIAS

- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad**: teoría, investigación y crítica. Madrid: Editora Morata, 1998.
- BERNSTEIN, B. **Classes e Pedagogia: visível e invisível**. **Cadernos de Pesquisa**. n. 49, p. 26-42. 1984.
- BRASIL. Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p.4,09 jun. 2006. Seção 1.
- DOMINGOS, A. M. et al. **A teoria de Bernstein em sociologia da educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- ESPANYA, M.; FLECHA, R. Novas contribuições de Basil Bernstein. **Revista Brasileira de Educação**. Espaço Aberto. n. 7, p.82-88, jan./abr. 1998.
- LEITE, M. S. **Recontextualização e transposição didática**: introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.
- LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras (online)**. v. 5, n.2, p. 50-64, jul./dez. 2005.
- LORENZ, V. E. **Arte e conscientização ambiental**: uma reflexão sobre a formação continuada de professores, fundamentada em Basil Bernstein. 2009. 236f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- MAINARDES, J.; STREMEI, S. A Teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, mai./ago. 2010.
- MILL, D. R. S. **Docência virtual**: uma visão crítica. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- MORAIS, A. M. Basil Bernstein: Sociologia para a Educação. In: TEODORO, A.; TORRES, C. (ORG). **Educação crítica & utopia** : perspectivas para o século XXI. Lisboa: Edições Afrontamento, 2004.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. Processos de recontextualização num contexto de flexibilidade curricular – análise da actual reforma das ciências para o ensino básico. **Revista de Educação**, XIV, vol.2, p. 75-96. 2006.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Práxis educativa**, vol.2, UEPG, p. 115-130. 2007.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. Textos e contextos educativos que promovem aprendizagem: optimização de um modelo de prática pedagógica. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 22, p. 5-28. 2009.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Recebido em 30 de setembro de 2019

Aceito em 16 de janeiro de 2020