



Nos meandros da transposição didática: dos ziguezagues da legitimidade à diversidade de possibilidades

Helena Ramalho

Escola Secundária da Boa Nova, Leça da Palmeira
ramalho.helena@esbn.pt

Como citar este artigo:

Ramalho, M. (2017) Nos meandros da transposição didática: dos ziguezagues da legitimidade à diversidade de possibilidades. *Revista de Educação Geográfica/UP*, n.2, outubro, p.19-24. Universidade do Porto.

ISSN

2184-0091

DOI:

<https://doi.org/10.21747/GeTup/2a2>

Secção: Refletir

Resumo: O presente texto pretende evidenciar reflexões da autora em torno da transposição didática interna no caso da disciplina de geografia, preocupações que têm sido recorrentes no seu percurso profissional e que se consubstanciam principalmente no esboçar de possibilidades e no constatar constrangimentos para a concretizar.

Após breve clarificação concetual, focam-se os documentos oficiais em vigor para perceber as amplitudes da transposição didática interna e, seguidamente, são abordados os eixos dessa transposição, recorrendo a exemplos no âmbito da educação geográfica escolar.

Palavras-chave: transposição didática (externa e interna), eixos e princípios da transposição, geografia dos stocks, geografia relacional, desajuste ótimo

Abstract: This text intends to highlight some reflections about the internal didactic transposition of geography programmatic contents, a concern that has been recurrent in the author professional career and that are consubstantiated mainly in sketching possibilities and finding constraints to achieve it.

After a brief theoretical clarification, the official documents are focused on understanding the amplitudes of the internal didactic transposition and next the axes of this transposition are addressed, using examples in the scope of geographic school education.

Keywords: didactic transposition (external and internal), axes and principles of transposition, stock geography, relational geography, optimal mismatch

1. Introdução

A transposição didática sempre fez parte da realidade da educação formal, embora o conceito só tenha sido introduzido em 1975 por Michel Verret e retomado e reformulado cerca de dez anos mais tarde por Yves Chevallard. Decisores da política educativa, autores de programas escolares e professores fazem transposição didática, na medida em que tomam opções face ao saber científico da época no que respeita ao saber a ensinar e transformam o saber erudito em saber ensinável e ensinado – que disciplinas devem constar do currículo, que matérias devem ser contempladas, com que grau de pormenor, segundo que abordagens e exemplos. Mais do que um produto, a transposição didática é um processo gradual e complexo e que pode assumir vários formatos.

2. Transposição externa e interna

“Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica.” (Chevallard, 1997: 45).

São dois os tipos de atores que tomam este conjunto de opções, a saber (i) a tutela/ os delineadores da política educativa /os autores dos programas, por um lado, que decidem desde logo que áreas do saber devem constar do plano educativo e, posteriormente, dentro dessas áreas, que matérias em concreto, com que sequência e objetivos, trabalhando que conteúdos centrais; (ii) os professores que, apropriando-se do currículo oficial, o ajustam¹ a si próprios e, sobretudo, aos seus alunos, pormenorizando o que entendem conveniente, de forma a constituir uma teia concetual rica e consistente e procurando exemplos que sejam significativos de acordo com a abordagem selecionada.

De acordo com cada um destes atores e fases, fala-se de transposição externa e interna, respetivamente (fig. 1).

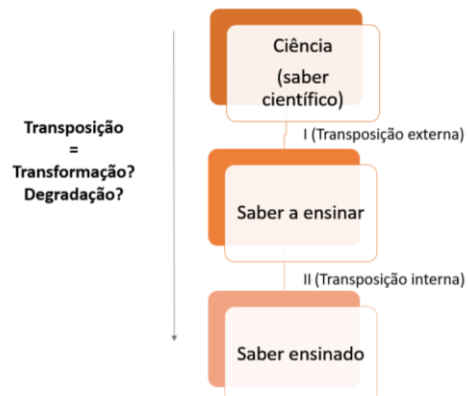


Fig. 1 – Da ciência ao saber ensinado

Este conjunto e sequência de ações associadas à transposição didática corre o risco de produzir deformações e degradação nos saberes científicos, muitas vezes resultantes da ânsia de os tornar acessíveis aos alunos. Deve ser, portanto, um processo consciente, suficientemente refletido e prudente. O que se pretende é o equilíbrio difícil (fig. 2) entre rigor/complexidade do saber científico, por um lado, e adequação ao público-alvo, por outro, de modo a que não haja deturpação nem deformação do saber e de forma a garantir que esses saberes ensinados sejam apropriáveis pelos destinatários.

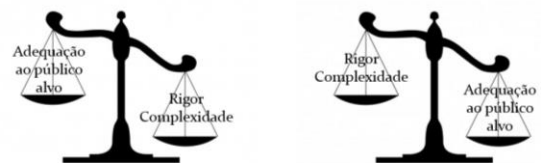


Fig. 2 – Desequilíbrios a evitar em situação de transposição didática

Situando-nos na esfera da transposição interna e no caso específico da disciplina da Geografia, regista-se um certo ziguezaguear dos documentos oficiais deste o início do presente século (fig. 3). Em 2001, surgiram programas de geografia, alicerçados no conceito de competências, programas esses ainda em vigor apesar de, em 2013/2014, terem sido complementados (ou, se preferirmos,

enseigner est ce que l’enseignant pense qu’il a à enseigner ...» (Arsac et al., 1989, pp.12-13)

¹ «Nous avons remarqué en effet qu’un texte de programme appelle une interprétation. Le savoir à

“substituídos”) por as denominadas “Metas curriculares”. Entretanto, em 2016/2017, as Associações de Professores foram encarregadas de produzir um documento que passará, num futuro próximo, a nortear as práticas docentes – As Aprendizagens Essenciais.



Fig. 3 – Documentos oficiais que se vão sucedendo e sobrepondo

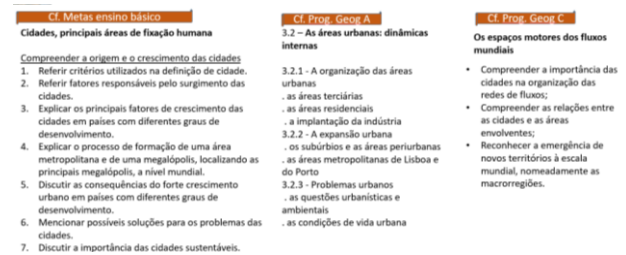
A lógica destes três documentos é, contudo, distinta. O Programa, estando alicerçado em competências, remete para enunciados de uma certa generalidade e ambiguidade, deixando grande margem de liberdade aos docentes no sentido de decidirem em concreto o que ensinar. Em contrapartida, as Metas Curriculares apontam já para conteúdos e abordagens muito específicos, retirando legitimidade aos docentes para decisões quanto ao “que ensinar”. No que respeita ao documento (ainda de trabalho) Aprendizagens Essenciais, retoma, em certa medida, os pressupostos do Programa, pelo que amplia a legitimidade docente quanto à seleção dos conteúdos a ensinar e das abordagens a privilegiar.

3. Eixos da transposição didática interna e sua aplicação na educação geográfica

Os docentes na sua prática profissional decidem, consoante o(s) tipo(s) de documento(s) oficial/ais em vigor, com maior ou menor margem de liberdade, o que ensinar, bem como o tipo de abordagem e de exemplos a contemplar. Acresce, ainda, a seleção, conceção e/ou adaptação dos recursos a utilizar. Todos estes aspetos configuram os eixos ou vetores da transposição interna.

A - A seleção de conteúdos e a sua articulação vertical

A seleção de conteúdos e a sua articulação vertical, encontra-se, como já referido, condicionada pelos documentos oficiais. Sublinhe-se que em alguns casos aí residem as primeiras dificuldades – o grau de complexidade de certos assuntos/conceitos e o ziguezaguear de abordagens. A temática do Urbano pode ser ilustrativa destas situações – veja-se a complexidade do conceito de área metropolitana e de megalópolis para alunos do 8º ano, por exemplo, assim como a dificuldade de percebermos o fio condutor para uma articulação desta matéria do 8º ao 12º ano.



A articulação vertical pode fazer-se por densificação progressiva da trama concetual ou por mudança de enfoque. No caso do Urbano, passa-se no Básico e no programa de Geografia A de uma perspetiva sobretudo centrípeta, em que as cidades/áreas urbanas são encaradas como focos de convergência de pessoas/bens/serviços (e, naturalmente, de problemas associados a essa atratividade) para uma perspetiva mais marcadamente centrífuga e relacional, em que a relação com os outros espaços e a geração de fluxos são nevrálgicas. Sempre que situações deste tipo ocorram cabe ao professor explicitar a alteração do enfoque, proporcionando aos alunos consciência e melhor compreensão da mesma.

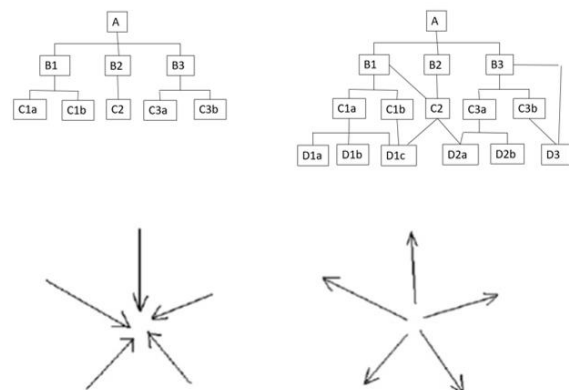


Fig. 4 – Vias para a seleção de conteúdos face a um tema que se repete em vários anos de escolaridade – a densificação da trama concetual (a) ou a mudança de perspetiva (b)

B – O tipo de abordagem e os exemplos

O tipo de abordagem de uma matéria é, também, altamente condicionadora dos conteúdos relevantes e dos exemplos a selecionar. Se nos situarmos na perspectiva da Geografia dos Stocks, serão enfatizados os contrastes/as assimetrias e facilmente se desemboca em dicotomias redutoras (urbano/rural, litoral/interior, já para não falar da dicotomia norte/sul); pelo contrário, se nos ancorarmos na Geografia Relacional e Ecosistémica, será realçada a diversidade positiva², bem como as relações potenciadoras dos territórios, conduzindo a uma análise mais dinâmica dos mesmos. Naturalmente, esta perspectiva é mais favorável, enfatizando as potencialidades proporcionadas pelos territórios e pelas relações entre eles (fig. 5), até porque tem subjacente a lógica “2+2>4”³.

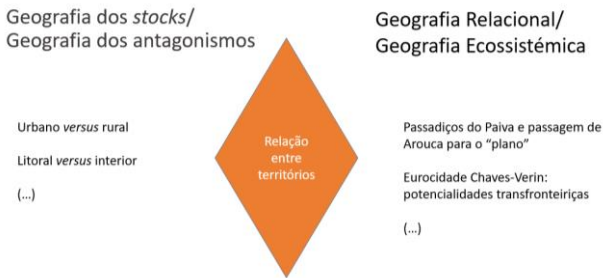


Fig. 5 – Duas conceções geográficas, dois enquadramentos para o exercício da didática de Geografia

Decorre, naturalmente, do acabado de expor que a seleção de exemplos ilustrativos de uma mesma matéria será radicalmente distinta num e noutro caso. Na didática da Geografia dos antagonismos, os exemplos a selecionar sublinharão o cunho positivo de uns territórios e o negativo de outros, numa matriz de certa estaticidade. Pelo contrário, na didática de Geografia Ecosistémica, procurar-se-ão exemplos de como os territórios se podem alterar para melhor, num contexto relacional significativo e numa dinâmica sem fim.

C – Da esquematização à cartografia

Os esquemas, os gráficos, os mapas que utilizarmos devem enriquecer-se e complexificar-se progressivamente ao longo da escolaridade. No

entanto, se fizermos uma leitura da esquematização ou da cartografia de um mesmo assunto em manuais de vários anos de escolaridade poderemos ficar surpreendidos com a falta de coerência no caráter gradativo desses documentos (fig. 6). Por exemplo, se compararmos o esquema do ciclo hidrológico incorporado num manual de 5º ano com os de manuais de 10º ano constatamos que há casos (por exemplo, esquema de 10º do lado esquerdo) em que não há qualquer acréscimo informativo face ao que consta no manual de 5º ano, enquanto noutros já é notória a incorporação de informação nova (cf. esquema de 10º ano do lado direito, em que figura informação sobre o volume de água associado a cada processo).

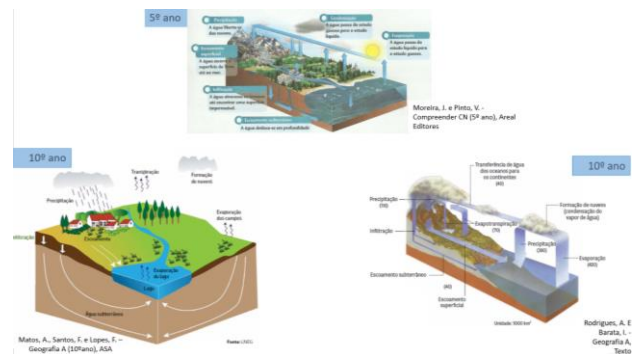


Fig. 6 – Esquema do ciclo hidrológico em três manuais distintos – um de 5º ano e dois de 10º ano

Caso estejamos na presença de uma turma com alunos curiosos e/ou pretendermos ir mais além podemos-nos servir, no 10º ano, de esquemas mais complexos, como o da figura 7. Frequentemente, quando utilizamos esquemas com muita informação pode ser conveniente fasear a apresentação da mesma, de modo a torná-la inteligível para os alunos ou, pelo menos, colocá-la com grafismo distinto.

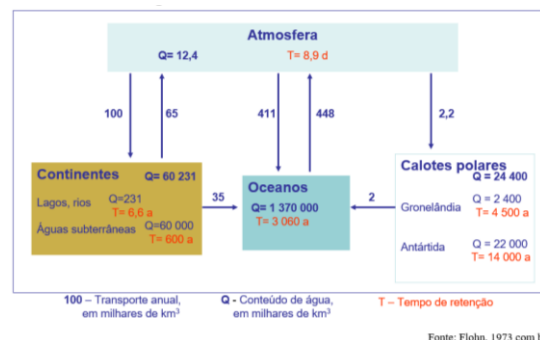


Fig. 7 – Outro esquema do ciclo hidrológico

² As diferenças já não são encaradas como o bom e o mau, o preto e o branco, o positivo e o negativo, mas simplesmente como algo diferenciador dos territórios.

³ Entenda-se por 2+2>4 a situação resultante da interação de territórios com valências distintas, em que as valências finais são mais do que a soma das partes.

No caso de esquemas muito complexos, teremos mesmo de fasear a sua apresentação. Por exemplo, se apresentarmos a alunos de 11º ano o esquema da fig. 8 o seu grau de complexidade, a sua riqueza informativa e o tipo de esquematização tornam-no impercetível. Porém, se o desdobramos em vários

(fig. 9) e os apresentarmos progressivamente aquilo que era incompreensível passa a fazer sentido. Estaremos, portanto, a fazer transposição didática de um esquema (científico) excessivamente complexo, isto é, a torná-lo inteligível.

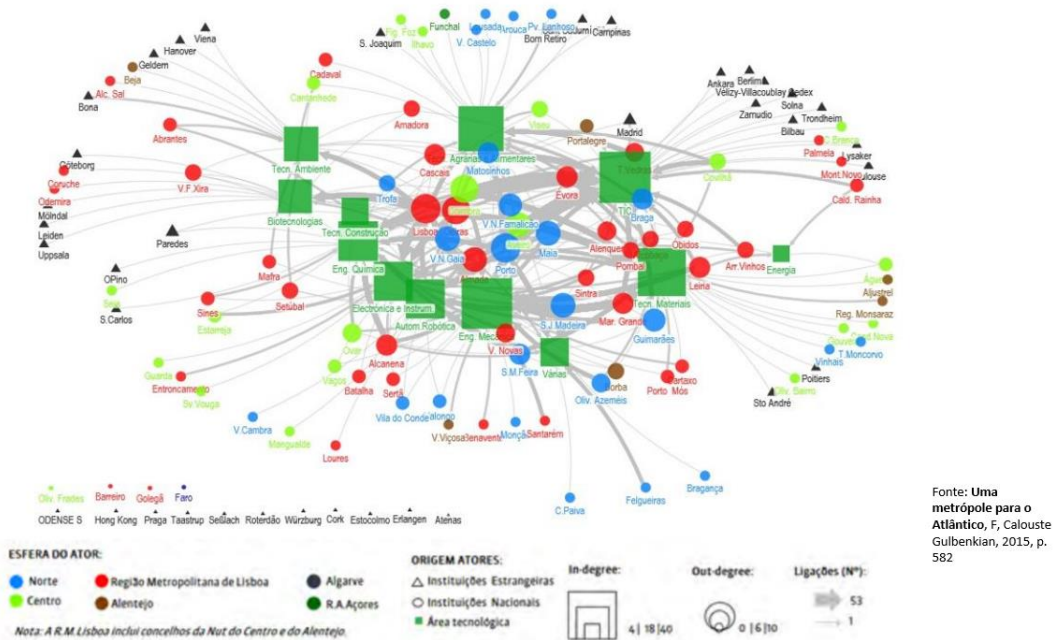


Fig. 8 – Rede territorial com as Áreas Tecnológicas dos projetos ancorados no Arco Metropolitano de Lisboa

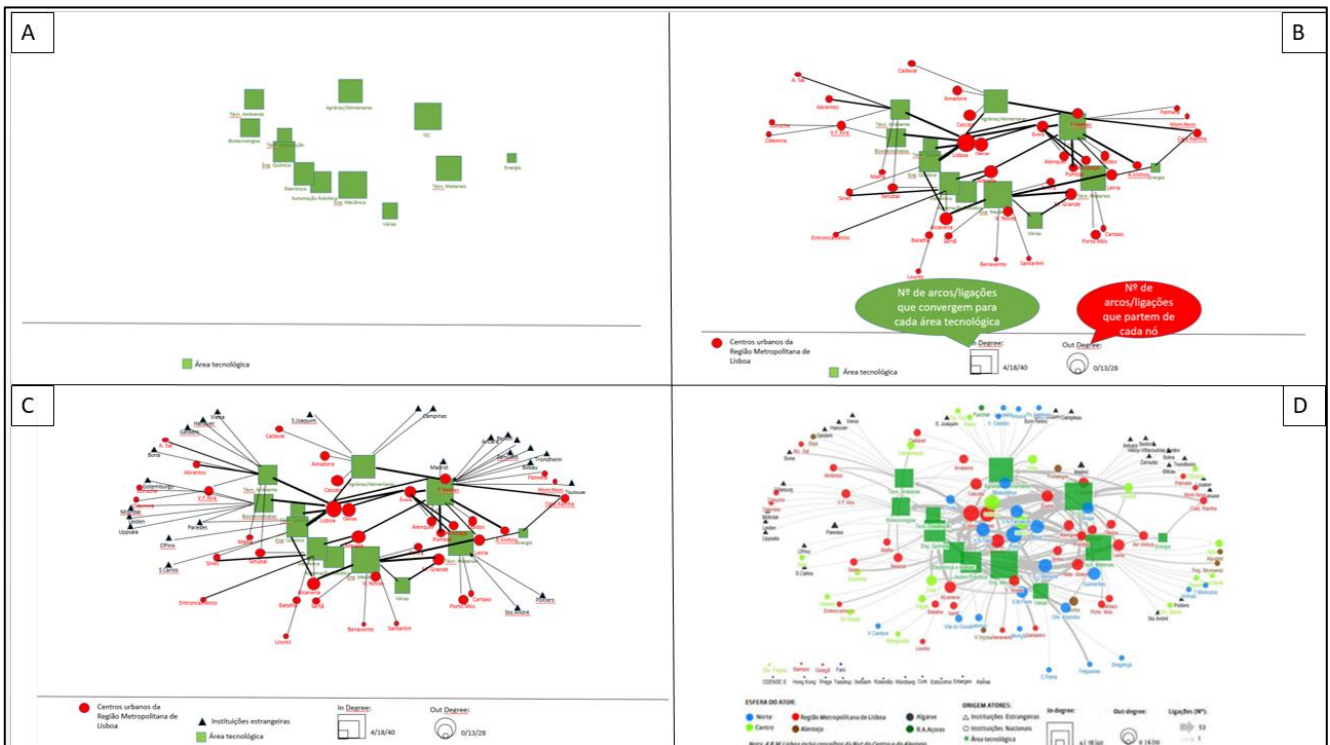


Fig. 9 – Desdobramento e faseamento da apresentação do esquema de figura 8

Em suma, o docente de geografia deve ter especial atenção à ilustração que utiliza, de forma a garantir a progressiva gradação em termos de complexidade e riqueza informativa. Deve proporcionar o confronto do aluno com documentos que gerem o “desajuste ótimo”, de modo a provocar e facilitar a reorganização cognitiva.

4. Em jeito de síntese

A transposição didática interna tem tido amplitudes e legitimidades variáveis, conforme o caráter mais ou menos prescritivo dos documentos oficiais. Na atualidade, a justaposição de documentos oficiais com linhas orientadoras distintas possibilita quer o mero consumo da “receita” oficial quer o desenvolvimento do currículo à medida dos intervenientes.

O grande desafio que se coloca é sempre o do equilíbrio desejável entre o rigor e a complexidade científicos, por um lado, e a sua inteligibilidade pelos destinatários, por outro. É importante que se provoque um desequilíbrio na estrutura cognitiva do aluno que lhe suscite a reorganização dos saberes, pelo que o desajuste ótimo será um princípio a observar nas situações de transposição didática. Paralelamente, a relevância, a utilidade social, a coerência, a atualidade e a gradação serão outros princípios que devem presidir a essa transposição.

O docente faz (pode fazer) transposição didática em vários eixos/vetores: seleção e articulação de conteúdos, seleção de abordagens e de exemplos, seleção e conceção de recursos didáticos. Em cada caso estará a tomar decisões com vista a fazer com que os seus alunos apropriem conhecimento filtrado e modelado pelo docente.

Este exercício docente estará condicionado pela observância ou não de contextos facilitadores da

transposição, uns intrínsecos e outros extrínsecos ao docente. No primeiro caso, destacam-se, desde logo, a profundidade do conhecimento científico do docente e a sua visão de conjunto do currículo. Mas também a profundidade do conhecimento didático e o conhecimento dos destinatários. Já a qualidade gráfica da cartografia científica e a divulgação da produção científica são condicionantes exógenas de enorme importância.

Bibliografia

BERTONI (2009) - La Transposición didáctica. Un campo de reflexión con múltiples posibilidades para la docencia.

http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Bertoni%20-%20Transposicion_didactica.pdf

CHEVALLARD, Y. (1997). La transposición didáctica. Aique. Buenos Aires.

CARVAJAL E VÁSQUEZ (2012) – La transposición didáctica: un ejemplo en el sistema educativo costarricense. Uniciencia 26, 2012, pp. 153-168

LAGACÉ, C. (2013) – La transposition didactique. <http://christianelagace.com/pedagogie/la-transposition-didactique/>

MENDOZA, Miguel Angel (2005) – La transposición didáctica: historia de un concepto. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 1, núm. 1, julio-diciembre, 2005, pp. 83-115

PERRENOUD, Philippe (1998) – La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. Revue des sciences de l'éducation (Montréal), Vol. XXIV, n° 3, 1998, pp. 487-514.