



Benedito Eugenio



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

dodoeugenio@gmail.com

Débora Silveira Barros Bezerra



Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SEE-BA)

debora.bezerra@enova.educacao.ba.gov.br

A PEDAGOGIA MISTA COMO ALTERNATIVA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

RESUMO

Este artigo, de natureza teórica, busca apontar a pedagogia mista como uma alternativa de prática pedagógica que valoriza a aprendizagem de todos os sujeitos, independentes de sua classe social. Para isso, recorreremos aos conceitos da teoria do sociólogo Basil Bernstein (1996) sobre os códigos linguísticos e as contribuições de Vygotsky (1994, 2004) acerca da formação dos conceitos científicos.

Palavras-chave: Pedagogia mista. Bernstein. Prática pedagógica.

TÍTULO DO TRABALHO EM INGLÊS TODAS EM MAIÚSCULAS

ABSTRACT

This theoretical article seeks to highlight the mixed pedagogy as an alternative to pedagogical practice that values the learning of all subjects, regardless of their social class. For this, we use the concepts of sociologist Basil Bernstein (1996) about linguistic codes, as well as Vygotsky's (1994, 2004) contributions about the formation of scientific concepts..

Keywords: Mixed pedagogy. Bernstein. Pedagogical practice.

Submetido em: 27/01/2019

Aceito em: 23/08/2019

Publicado em: 23/12/2019

 <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n25p71-84>



I INTRODUÇÃO

A teoria dos códigos sociolinguísticos propostos por Basil Bernstein (1996) tem como uma de suas características um elevado nível de conceituação e descrição, podendo ser aplicada em diferentes contextos e níveis (macro, meso e micro) para a análise de políticas e práticas pedagógicas e curriculares.

Conceitos dessa teoria vêm sendo empregados por diferentes pesquisadores no Brasil, a exemplo de Eugenio (2009; 2017), Coelho (2017), Mainardes; Stremel (2010), Ferreira (2014), Piccoli (2009), Ogliari (2012), Buffe (2005), Santana (2017), Santos (2015), Souza (2015) e no exterior, como Davies; Morais (2004), Morais; Davies; Daniels (2001), Muller; Davies; Morais (2004) e em diversas pesquisas na Universidade de Lisboa (UL).

No caso da UL, os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo ESSA (Estudos sociológicos da sala de aula) têm contribuído de forma substancial com os estudos no campo da educação, particularmente do currículo, ao empregar os conceitos da teoria dos códigos sociolinguísticos para a construção de indicadores que nos permitem analisar as regras do discurso pedagógico presentes na prática pedagógica, a exemplo do que realizou Bezerra (2018).

Para Bernstein (1996, p.143), um código pode ser definido como: “[...] um princípio regulador, tacitamente adquirido, que seleciona e integra os significados relevantes, a forma da sua realização e os conceitos evocadores”. Bernstein distinguiu dois tipos de códigos, o restrito e o elaborado. A principal diferença entre eles é que o restrito depende do contexto e pode ser aprendido na família ou na escola, entre outras instituições sociais e o elaborado não. Enquanto este usa uma estrutura gramatical mais completa, aquele se utiliza de uma estrutura gramatical mais simples (BERNSTEIN, 1996).

Na tese de Bernstein, o fator determinante para o desenvolvimento dos códigos seriam as formas diferentes de socialização que a criança recebe no ambiente familiar. A classe média domina os dois códigos e a classe operária somente o código restrito (NARZETTI; NOBRE, 2016).

O sucesso escolar requer um código elaborado que os filhos de pais da classe trabalhadora não obtiveram em sua formação e esses estão em desigualdade de condição se tratando do código dominante da escola. A diferença se converte em déficit no contexto das relações de macro poder (BERNSTEIN, 1996).

Utilizando conceitos da teoria dos códigos sociolinguísticos, apontamos algumas considerações acerca da importância da pedagogia mista como alternativa de prática pedagógica que contribui para que o professor possibilite o aprendizado e a aquisição de conhecimentos científicos por alunos de diferentes origens sociais.

Os conceitos da teoria de Bernstein (1996) são aproximados com a discussão proposta por Vygotsky acerca do papel da linguagem na formação do pensamento, tendo em vista que é pela fala que

organizamos as atividades práticas e as funções psicológicas. Para Vygotsky (2001), a aprendizagem é um processo contínuo e a escola é peça chave para inserir novos elementos no desenvolvimento da criança.

Entretanto, é sabido que não basta à criança frequentar a escola para que haja garantia de aprendizagem, pois uma prática educativa que não valoriza o tempo em que cada indivíduo aprende, que avalia somente a memorização e não valoriza os conhecimentos prévios do adquirente não contribui para a aprendizagem científica, conforme apontam pesquisas desenvolvidas por Moraes, Neves e Pires (2004).

Sendo assim, a pedagogia mista constitui uma prática educativa que tem o aluno como o centro do processo educativo. A Pedagogia mista é uma modalidade de prática pedagógica que favorece o aprendizado dos alunos de diferentes contextos sociais porque favorece a mudança conceitual. Essa modalidade procura superar a dicotomia entre pedagogia visível e invisível, escola aberta e fechada, aprendizagem por descoberta ou recepção; ela busca uma relação aberta entre professores e alunos em que a comunicação valorize a interação entre a escola e o meio em que o aluno esteja inserido, que não abaixe o seu nível conceitual por este ser de baixa renda e que principalmente dê voz aos educandos.

No caso da pedagogia mista, o enquadramento nos contextos instrucional e regulador são enfraquecidos. Neste artigo, objetivamos apresentar a pedagogia mista como uma alternativa de prática pedagógica que valoriza a aprendizagem dos estudantes, independente da classe social, e favorece a aquisição de conceitos científicos trabalhados no currículo da escola.

2 A LINGUAGEM E O RENDIMENTO ESCOLAR

O sociólogo inglês Basil Bernstein mostrou, no decorrer de suas pesquisas, um constante interesse pela educação e seu objetivo foi o de compreender as causas do fracasso escolar dos estudantes da classe trabalhadora, dando ênfase ao papel da linguagem nesse processo (MORAIS, 2004).

De acordo com Narzetti e Nobre (2016), Bernstein dialogou com Vygotsky na construção de sua teoria dos códigos linguísticos e verificou que a linguagem falada pelos estudantes da classe trabalhadora não era a mesma linguagem utilizada pela escola. Ele buscou compreender a relação entre a classe social, a linguagem e o rendimento escolar. Para isso, aplicou testes de inteligência verbal e não verbal a dois grupos de jovens entre 15 e 18 anos, sendo uma parte da classe trabalhadora e a outra parte da classe média.

Bernstein verificou que o grupo da classe média alcançou a mesma quantidade de pontos no teste verbal e não verbal, enquanto que a classe trabalhadora obteve maior pontuação no teste não verbal. O sociólogo concluiu que existe uma relação entre os códigos linguísticos e as classes sociais (NARZETTI; NOBRE, 2016).

Para Bernstein (1996, p.143), um código pode ser definido como “um princípio regulador, tacitamente adquirido, que seleciona e integra os significados relevantes, à forma da sua realização e os conceitos evocadores”. Para Morais e Neves (2007, p. 116), O código funciona como “um regulador da relação entre contextos e gerador de princípios orientadores da produção dos textos adequados a cada contexto”.

A posição que a pessoa ocupa na divisão social determina o tipo de código apreendido. Para Silva (2010, p.74), “O tipo de código determina, por sua vez, a consciência da pessoa, o que ela pensa e, portanto, os significados que ela realiza ou produz na interação social”.

Bernstein distinguiu dois tipos de códigos: o restrito e o elaborado. A principal diferença entre eles é que o restrito depende do contexto e pode ser aprendido na família, na escola, entre outras instituições sociais, e o elaborado, não. O código elaborado usa uma estrutura gramatical mais completa, ao passo que o código restrito se utiliza de uma estrutura gramatical mais simples (BERNSTEIN, 1996).

Nesse sentido, a linguagem da classe trabalhadora (código restrito) é presa ao contexto, possui sentenças curtas e gramaticalmente simples, sinteticamente são pobres e na voz ativa com aplicações simples e repetidas das conjunções, uso restrito de orações subordinadas contendo significados particularistas. A linguagem da classe média (código elaborado) é liberada do contexto, apresentando sentenças gramaticalmente mais complexas contendo significados universalistas (NARZETTI; NOBRE, 2016).

Para as autoras, na tese de Bernstein o fator determinante para o desenvolvimento dos códigos seria as formas diferentes de socialização que a criança recebe no ambiente familiar. A classe média domina os dois códigos e a classe operária somente o código restrito. O sucesso escolar requer um código elaborado que os filhos de pais da classe trabalhadora não obtiveram em sua formação e esses estão em desigualdade de condição, tratando-se do código dominante da escola. A diferença se converte em déficit no contexto das relações de macro poder (BERNSTEIN, 1996).

Bernstein distinguiu dois tipos de família: a posicional e a pessoal. Na primeira, as regras e decisões estão centradas na posição que o membro ocupa na família e as diferenças individuais são fracas e se baseiam na autoridade. Na segunda, a pessoal, as decisões estão voltadas para as qualidades psíquicas da pessoa e a comunicação é aberta. Na família posicional, as crianças não são estimuladas a expressarem seus sentimentos e verbalizarem os pensamentos. Isso faz com que essas crianças aprendam uma linguagem presa ao contexto em que a comunicação é efetivada e cujos significados estão implícitos. Já na família pessoal, geralmente as mães e/ou responsáveis pela criança usam a linguagem para explicitar os princípios gerais na sua socialização. Esta linguagem é usada de forma que a criança ultrapasse o contexto em que vive e seja orientada para significações universalistas (NARZETTI; NOBRE, 2016).

Morais e Neves (2007) salientam que o discurso e prática pedagógica oficial da escola institucionalizada utilizam uma orientação elaborada, enquanto os discursos e práticas pedagógicas locais na família podem corresponder tanto a uma orientação restrita ou elaborada, dependendo basicamente da posição da família que explicamos acima. Para essas autoras, uma divisão simples na divisão social do trabalho corresponde a uma orientação restrita e uma divisão complexa corresponde a uma orientação elaborada.

Narzetti e Nobre (2016, p.289) alertam para que o conceito de códigos linguísticos não seja confundido com os conceitos de variedades linguísticas ou normas linguísticas. Para elas: “O código restrito não é o mesmo que variedade popular e o código elaborado não é o mesmo que variedade culta da língua”.

Elas salientam que Bernstein não foi compreendido, pois sua teoria foi rapidamente aceita por aqueles que acreditavam em uma “educação compensatória”, em que bastaria um ensino que suprisse o código restrito da classe trabalhadora que se resolveriam os problemas da educação. Foi desse modo que, de acordo com Soares (2002), o sociólogo da linguagem se viu reduzido a um teórico do déficit linguístico.

O próprio Bernstein explica este mal compreendido e diz que nenhum código é inferior ou superior a outro e um indivíduo que tenha o código restrito pode se comunicar e relacionar com as mesmas possibilidades de quem possui o código elaborado. O que ele criticou foi a distância entre o código restrito dominado pelos estudantes de classe trabalhadora e o código utilizado nas escolas. Sua obra, produzida ao longo de cinco décadas, procurou responder a todas as críticas.

Morais e Neves (2007) também ressaltam que essa relação entre a posição que as famílias ocupam da divisão social do trabalho e a orientação dos códigos pode ser ultrapassada pelo acesso da família posicional a contextos diferenciados, disponíveis quer através da educação formal, quer através de sua participação em agências de oposição, desafios ou resistência como sindicatos, partidos políticos ou em agências de reprodução cultural, instituições desportivas, religiosas. Além disso, as autoras apontam que podemos notar que todas as famílias utilizam uma orientação restrita em determinados contextos de interação.

3 CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA A DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS

Se o fracasso escolar está relacionado com o código restrito que a família da classe operária em seu contexto cultural obteve, seria importante pensarmos no modo como estes indivíduos aprendem e buscamos alternativas de práticas pedagógicas que favoreçam a aquisição dos conhecimentos científicos ensinados na escola.

Vygotsky (2001, p. 192) fez essa pergunta, encontrada, no livro *Pensamento e Linguagem*: “O que acontece no cérebro da criança aos conceitos científicos que lhe ensinam na escola? Qual é a relação entre a assimilação da informação e o desenvolvimento interno de um conceito científico na consciência das crianças?”

Os professores, ao ensinarem os conteúdos escolares no cotidiano da sala de aula, reproduzem conceitos com nomenclaturas consideradas difíceis pelos alunos, com uma linguagem científica distante de suas realidades. Com isso, não queremos defender o rebaixamento do nível de exigência conceitual.

Vygotsky (2001, p. 193) aponta que um conceito “é um complexo e genuíno ato de pensamento, que não pode ser ensinado pelo constante repisar, antes pelo contrário, que só pode ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental tiver atingido o nível necessário”. O autor explica que o desenvolvimento de muitas funções intelectuais como atenção, memória, capacidade para comparar e diferenciar são processos psicológicos complexos que não são dominados pela aprendizagem inicial, mostrando-se impossível ensinar conceitos de forma direta.

Para Vygotsky (1994, p. 110), “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola”. Ele aponta que em todas as situações de aprendizado sempre existe uma história prévia; assim, quando uma criança assimila os nomes dos objetos em seu ambiente, ela já está aprendendo.

Para entendermos como se dá a aprendizagem das crianças e como elas aprendem conceitos científicos ensinados nas escolas é necessário que compreendamos o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

De acordo com Vygotsky (1994), a aprendizagem está ligada ao nível de desenvolvimento da criança, que, para o autor, é chamado de nível de desenvolvimento real (relacionado ao desenvolvimento das funções mentais da criança já completados) e a zona de desenvolvimento proximal (distância entre o nível de desenvolvimento real, quando a criança resolve um problema sozinho, e o nível de desenvolvimento potencial, quando a criança resolve problemas sob a orientação de um adulto).

Para Vygotsky (1994, p. 113), a zona de desenvolvimento proximal “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”.

Ainda segundo o autor, (1994, p. 113), o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), “provê aos educadores um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento” da criança.

Para Vygotsky (1994, p. 115), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. O processo mental ocorre da seguinte forma: quando a criança houve ou lê uma palavra nova, numa frase que ela

compreende o restante e depois ela a lê esta mesma palavra em outra frase, primeiramente esta palavra começa a fazer uma vaga ideia deste novo conceito para mais tarde ser internalizado e usado.

Para Vygotsky (1994, 2001), a criança passa por um conflito constante em suas formas de pensamento, que são antagônicas. Nisso, se opõe a Piaget, visto que este traça uma linha que demarca as ideias da realidade desenvolvida pelos esforços mentais da criança e as leis que são influenciadas pelos adultos. O referido autor questiona Piaget e aponta que:

[...] se suas concepções sobre os conceitos não espontâneos fossem corretas, seguir-se-ia delas que um fator tão importante para a socialização do pensamento como a aprendizagem escolar não teria qualquer relação com o processo de desenvolvimento interno. (VYGOTSKI, 2001, p. 198).

Ainda que os conceitos espontâneos e não espontâneos se desenvolvam sob condições tanto externas quanto internas diferentes, estes não estão em conflito e fazem parte de um mesmo processo.

A principal diferença entre as ideias desses grandes pensadores é que Piaget deu grande importância aos processos individuais internos da aprendizagem, enquanto que para Vygotsky o aprendizado se dá por interações entre estruturas internas e contextos externos (meio social).

Segundo Vygotsky (1991, p.269) “a ausência de um sistema é a diferença psicológica fulcral que distingue os conceitos espontâneos dos científicos”. O autor destaca que as crianças, em suas experiências do cotidiano, respondem à representação de um objeto antes da ação; elas não têm consciência dos seus conceitos. Vygotsky dá o exemplo de que uma criança sabe o seu nome, mas não tem consciência (percepção da atividade do cérebro) de que sabe.

Assim, de acordo com Vygotsky (2001, p.215), “ao operar com conceitos espontâneos, a criança não tem qualquer consciência desses mesmos conceitos, pois a sua atenção se encontra sempre centrada no objeto a que o conceito se refere e nunca no próprio pensamento”.

No contexto escolar, entretanto, os conceitos científicos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, ativa diferentes áreas da consciência nas quais esses conceitos serão utilizados conscientemente mais tarde. É com ajuda externa, principalmente do professor, que as crianças podem fazer mais do que conseguiriam por si sós, isso dentro dos limites de seu grau de desenvolvimento.

A respeito da relação entre ensino e desenvolvimento da criança, Vygotsky (2001, p.235) salienta que o “ensino geralmente precede o desenvolvimento” a exemplo de que quando a criança aprende um conceito científico, o desenvolvimento desse conceito está apenas no início.

Os conceitos científicos como objeto de estudo são importantes por suas implicações na educação porque para Vygotsky (2001) estes parecem ser o meio no qual a consciência reflexiva se desenvolve. Embora esses conceitos não sejam absorvidos já completamente formados, é a educação escolar que proporciona a sua aquisição. Por isso, a importância da realização de práticas pedagógicas que levem ao desenvolvimento da aprendizagem dos conceitos científicos.

O autor ainda ressalta que o desenvolvimento intelectual não se encontra compartimentado em temas de ensino. Para Vygotsky (2001, p.238) “o ensino de uma determinada matéria influencia o desenvolvimento das funções superiores para além dos confins dessa matéria específica.”

Dessa forma, Vigotsky (2001, p.270) conclui que “a disciplina formal dos conceitos científicos transforma gradualmente a estrutura dos conceitos espontâneos da criança e contribui para organizá-los em um sistema”.

Sendo assim, os conceitos científicos fornecem estruturas para o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança rumo à consciência e sua utilização diária, levando a criança aos mais elevados níveis de desenvolvimento.

4 A PEDAGOGIA MISTA COMO ALTERNATIVA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para que ocorra a aprendizagem e, por conseguinte, o sucesso escolar, é necessário que haja uma prática pedagógica que seja adequada à formação de conceitos científicos na escola, independente do contexto social em que esta se desenvolva.

A pedagogia mista, baseada no referencial teórico de Bernstein, é uma alternativa de prática pedagógica que vai de encontro ao modelo de reprodução das desigualdades sociais pela escola.

Morais e Neves (2003) ressaltam que a pedagogia mista constitui uma possibilidade oferecida pela linguagem de descrição. Essa linguagem refere-se a um dispositivo de tradução através do qual uma linguagem é transformada em outra.

Para as pesquisadoras, deve-se estabelecer distinção entre linguagens internas e externas. A primeira relaciona-se à sintaxe por meio da qual uma linguagem conceitual é formada e constituída por uma teoria ou conjunto de teorias e a segunda é constituída por proposições e modelos derivados do confronto entre a linguagem interna de descrição e os dados empíricos. A linguagem externa de descrição é, portanto, a sintaxe por meio da qual a linguagem interna pode descrever algo mais do que a si própria (MORAIS; NEVES, 2001).

Os princípios de descrição constroem o que conta como relações empíricas e traduzem essas relações em relações conceituais. Uma linguagem de descrição, dessa forma, constrói o que conta como um referente empírico. Para Moraes e Neves (2001, p. 6), “[...] tais referentes se relacionam uns com os outros para produzirem um texto específico, e traduzem essas relações referenciais em objetos teóricos ou objetos específicos”.

Ainda de acordo com Morais e Neves (2001, p. 6), [...] “a linguagem externa de descrição é o meio através do qual a linguagem externa é ativada como dispositivo de leitura ou vice-versa”. Os princípios de descrição consistem em regras de reconhecimento e regras de realização citadas acima.

Segundo Morais (2004), umas das conclusões mais importantes que o grupo ESSA (Estudos Sociológicos da Sala de Aula) de Portugal tem desenvolvido referem-se aos estudos de práticas pedagógicas e à aprendizagem dos alunos, principalmente dos menos favorecidos economicamente.

O grupo ESSA não concorda com uma educação progressista que prega uma pedagogia totalmente invisível caracterizada por classificações e enquadramentos fracos e também não apoia um retorno à educação tradicional com classificações e enquadramentos fortes. Pelo contrário, sugere uma pedagogia mista (MORAIS, 2004).

[...] a classificação refere-se ao grau de manutenção de fronteiras entre categorias (professores, alunos, espaços, conteúdos de aprendizagem, escola, família, etc). Ela é forte quando há uma nítida separação entre categorias, o que dá origem a hierarquias em que cada categoria tem um estatuto e voz. Ela é fraca quando há um esbatimento ¹das fronteiras entre categorias. (MORAES; NEVES, 2007, p. 117).

Como apontam Morais e Neves (idem), o enquadramento “[...] refere-se às relações sociais entre categorias, isto é, à comunicação entre elas. É forte [...] quando as categorias com maior estatuto têm o controle nessa relação; é fraco quando as categorias de menor estatuto também têm algum controle”.

Segundo Santos (2003), quando o enquadramento é forte o transmissor, no caso o professor, tem um controle explícito sobre a seleção, sequência, e ritmos da prática pedagógica. Já quando o enquadramento é fraco o aluno tem certo controle no processo de comunicação.

Tanto as classificações fortes como as fracas transportam relações de poder, já o enquadramento está relacionado às relações de controle. Juntos, a classificação e o enquadramento definem o que será comunicado e a forma de comunicação legítima em determinado agrupamento social (GALLIAN, 2008).

Em um contexto instrucional como a escola, com regras discursivas inerentes à Pedagogia Mista, deve-se permitir:

[...] um maior tempo de aprendizagem pelos alunos (ritmo), enfraquecimento do controle na escolha de conteúdos pelos alunos (seleção) e na ordem de apresentação (sequência), uma explicação clara e explícita daquilo que se espera do aluno (critérios de avaliação), uma relação constante entre os conteúdos abordados na sala de aula com conteúdos de outras disciplinas (relações de interdisciplinaridade) e com os conhecimentos prévios dos alunos (conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos). (SANTOS, SANTOS E TRINDADE 2016, p.1).

Ainda de acordo com Santos, Santos e Trindade (2016), na Pedagogia Mista, a sequência que está relacionada com o planejamento que o professor realiza em sua prática diária é caracterizada por um

¹ Esbatimento: palavra do português de Portugal que significa- diminuição progressiva de intensidade.

enquadramento forte, pois este leva em conta na hora de planejar o objetivo da série/ano e as atividades a serem realizadas com seus alunos, bem como as necessidades deles.

Quanto ao ritmo, o enquadramento é muito fraco, pois o ritmo planejado pelo professor leva em consideração o tempo de aprendizagem de cada um e são os alunos que controlam o seu ritmo de aprendizagem (SANTOS; SANTOS; TRINDADE, 2016).

A Pedagogia Mista mescla relações entre classificações fortes e fracas. A classificação e o enquadramento relacionam-se com as regras de reconhecimento e de realização. Para Morais e Neves (2001), as regras de reconhecimento estão ligadas aos princípios de classificação; já com relação às regras de realização, estas estão ligadas aos princípios de enquadramento.

Segundo Santos, Santos e Trindade (2016, p. 3) estas regras permitem aos alunos reconhecer a especificidade de um contexto determinado pelos professores ou pela escola e adquiram as regras de realização para a produção do texto legítimo. Portanto, os autores ressaltam que “[...] quando os códigos e práticas da família estão em conformidade com os códigos e práticas da escola, a orientação do código trazida pelos alunos facilita na aquisição de regras de reconhecimento (o ‘que’ da prática pedagógica) e de realização (o ‘como’ da prática pedagógica)”.

No artigo intitulado “Desenvolvimento científico nos primeiros anos de escolaridade: estudos de características sociológicas específicas da prática pedagógica”, as autoras Pires, Morais e Neves (2004), que pesquisam práticas pedagógicas na perspectiva da pedagogia mista analisaram a relação entre a prática pedagógica de professores e a aprendizagem científica dos alunos considerando o contexto social da sala de aula (o “como” da relação ensino-aprendizagem) e os conhecimentos científicos apreendidos pelos alunos (o “que” da relação ensino-aprendizagem).

As autoras concluíram que uma condição importante para o sucesso dos alunos nas competências cognitivas complexas é a competência científica do professor. Entretanto, perceberam que o quê da relação ensino-aprendizagem é necessário, mas não suficiente, pois outras condições como a explicitação dos critérios de avaliação (enquadramento forte nesta regra discursiva), o esbatimento das fronteiras entre o espaço do professor e o espaço dos alunos (classificação fraca), além do enfraquecimento das fronteiras entre os vários conhecimentos da mesma disciplina (classificação fraca nas relações intra disciplinares) e a existência aberta e intensa entre os vários alunos (enquadramento fraco nas regras hierárquicas aluno-aluno) também são importantes para um melhor desempenho dos alunos.

As pesquisas desenvolvidas pelo grupo ESSA já vêm sinalizando para um aspecto importante: a prática que promove um elevado nível de desenvolvimento científico é uma prática pedagógica mista. Essa prática apresenta as seguintes características principais:

(a) fronteiras esbatidas entre o espaço do professor e o espaço dos alunos, ou seja, classificação fraca entre os espaços; (b) relação aberta entre professor e seus alunos e entre aluno-aluno, neste caso o enquadramento é fraco ao nível das regras hierárquicas; (c) critérios de avaliação explícitos

(enquadramento forte); (d) fraca ritmagem de aprendizagem (enquadramento fraco); (e) fortes relações intradisciplinares (classificação fraca entre os vários conteúdos das disciplinas); (f) elevado nível conceitual; (g) elevado nível de competência investigativa (PIRES; MORAIS; NEVES, 2004, p.20).

De acordo com as autoras, a interação de todas essas características, que são favoráveis a um contexto de aprendizagem a todas as crianças, auxilia os professores a compreender em que medida sua mútua influência explica os resultados escolares (PIRES; MORAIS; NEVES, 2004).

Neste sentido, as práticas pedagógicas podem ser alteradas de forma a se buscar melhores resultados na escola. Uma dessas saídas que as autoras chamam de inovação educacional é o desenvolvimento de práticas pedagógicas compatíveis com a Pedagogia Mista. Para Morais e Neves (2003), sem essa inovação, as escolas institucionalizadas continuarão reproduzindo desigualdades na aquisição dos discursos de poder e no acesso ao poder do discurso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentamos uma discussão teórica sobre a contribuição da pedagogia mista, que se vale da linguagem de descrição proposta por Bernstein (1996) e articula-a a conceitos vygostkyanos. Importantes indicadores têm sido produzidos pelo grupo ESSA empregando pesquisas no campo sociológico da sala de aula e contribuindo com a disseminação de práticas pedagógicas que valorizam a aprendizagem significativa dos alunos, por meio da pedagogia mista.

A abordagem proposta pelos pesquisadores do grupo ESSA considera imprescindível no desenvolvimento do currículo na sala de aula a importância dos contextos sociais e do papel da linguagem na formação dos conceitos científicos. Para isso, conceitos propostos por Bernstein (1996) em articulação com questões relacionadas à linguagem presentes na teoria de Vygotsky (2001) constituem instrumentais importantes para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mista.

A análise sociológica de Bernstein (1996), por abranger os processos e relações que caracterizam o desenvolvimento curricular nos leva a pressupor que os professores não são apenas reprodutores do currículo; eles são também construtores deste.

Dessa forma, podemos inferir que o professor é um mediador do conhecimento e deve valorizar o desenvolvimento potencial e a zona de desenvolvimento proximal do aluno. A pesquisa realizada por Lopes (2013), analisando aulas de Língua Portuguesa em escolas de Porto Alegre, aponta que a modalidade de pedagogia adotada pelo professor constitui um dos diferenciais para a qualidade do desempenho dos estudantes.

Por isso, é fundamental a busca de uma prática pedagógica que contemple a aprendizagem de todos os alunos, estimulando a aprendizagem de conceitos científicos e que adquiram regras de

reconhecimento e realização a fim de alcançar o sucesso escolar. Para isso, a pedagogia mista apresenta-se como alternativa que possibilita o aprendizado dos estudantes de diferentes origens sociais.

REFERÊNCIAS

ALFERES, Marcia A.; MAINARDES, Jefferson. A recontextualização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC: uma análise dos contextos macro, meso e micro. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 420-444, maio/ago. 2018.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune and Stratton, 1963.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código, controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BEZERRA, D.B.S. As regras da prática pedagógica no currículo de Língua Portuguesa e Ciências na educação de jovens e adultos. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

BUFFE, Ana L.P. Compreensão sociológica de prática pedagógica de Matemática: um olhar a partir de Basil Bernstein. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

COELHO, Franciele B.O. Análise de currículos de ciências à luz da teoria de Bernstein. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 3, p. 795-808, 2017.

FERREIRA, S. C.R. Trabalho prático em Biologia e Geologia no ensino secundário: estudo dos documentos oficiais e sua recontextualização nas práticas dos professores. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Lisboa, 2014.

GALIAN, C. V. A. A contribuição da teoria de Bernstein para a descrição e a análise das questões ligadas à educação. **Educativa**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 239-255, jul./dez. 2008

GATTO, C.I. O processo de definição das diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos: participação democrática das agências do campo recontextualizador oficial. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

LOPES, E. F.S. A prática pedagógica como o diferencial para um desempenho escolar efetivo: um estudo abordando as séries finais do ensino fundamental em escolas de periferia urbana de Porto Alegre. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MORAIS, A. M.; NEVES, I.P. Basil Bernstein: Antologia. **Revista de Educação**, vol. 10, n.2, p. 149-159, 2001.

MORAIS, A. M. Basil Bernstein: Sociologia para a educação. In: TEODORO, A.; TORRES, Carlos A. (Orgs.). **Educação crítica & utopia: Perspectivas para o século XXI**. Lisboa: Edições Afrontamento, 2004.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. Processos de Intervenção e análises em contextos pedagógicos. **Revista Educação, Sociedade e Cultura**, v. 19, p.1-38, 2003.

MORAIS, A.M; NEVES, I.P. Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. **Revista Portuguesa de Educação**, n.20, vol.2, p.75-104, 2007.

MORAIS, A.M.; NEVES, I. P.; PIRES, D. The “what” and the “how” of teaching and learning: going deeper in a sociological analysis and intervention. In: MULLER, J.; DAVIES, B.; MORAIS, A. (Ed.). **Reading Bernstein, researching Bernstein**. London: Routledge & Falmer, 2004. p. 75-90.

MORAIS, Ana M. et al. **Towards a sociology of pedagogy**: The contribution of Basil Bernstein to research. Nova Iorque: Peter Lang, 2001.

MOREIRA, M. A. Linguagem e Aprendizagem Significativa. **Anais Conferência de encerramento do IV encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa**. Maragogi 2003.

NARZETTI, C.; NOBRE, A. A teoria dos códigos lingüísticos de Basil Bernstein e a questão da modalidade oral da língua. **Domínios de linguagem**. Uberlândia, vol. 10, n. 1, jan./mar. 2016.

OGLIARI, C. R.N. O nível de exigência conceitual das produções dos professores no PDE: a recontextualização do conhecimento acadêmico no ensino de Matemática. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

PICCOLI, L. Prática pedagógica nos processos de alfabetização e de letramento: análise a partir dos campos da sociologia e da linguagem. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SANTANA, B. S. Aquisição de saberes e competências didáticas no estágio supervisionado para a formação do professor de Química. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores). Departamento de Ciências Biológicas, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2017.

SANTOS, A. B. dos; SANTOS, B. F. dos; TRINDADE, J. dos S. Regra de sequência e ritmo na prática pedagógica de Química: considerações sobre a pedagogia mista. **Anais XVIII Encontro Nacional de Química (XVIII ENEC)**, Florianópolis, 2016.

SANTOS, A. B. Caracterização de uma prática pedagógica de Química no ensino médio: aproximações e distanciamentos em torno da pedagogia mista. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores). Departamento de Ciências Biológicas, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2017.

SANTOS, L.L. de C. P.. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 15-49, nov. 2003.

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

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

SOUZA, G. S.B. A influência do contexto social sobre a prática pedagógica de Química: uma análise na perspectiva de Basil Bernstein. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de

Professores). Departamento de Ciências Biológicas, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2015.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.