

Giovanna Coutinho Monteiro
Lucas Alves Salino
Mariana Godoy de Miranda Queiroz
Priscila de Souza Costa Couto

VIII ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

GT 10

[A transposição didática da esfera acadêmica à regência no ensino de sociologia]

**A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DA ESFERA ACADÊMICA À REGÊNCIA NO
ENSINO DE SOCIOLOGIA**

Belém, Pará
2023

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: RELATOS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Giovanna Coutinho Monteiro ¹
Lucas Alves Salino ²
Mariana Godoy de Miranda Queiroz ³
Priscila de Souza Costa Couto ⁴

RESUMO

O objetivo desse artigo é refletir sobre os saberes necessários a docentes em seu processo de formação acadêmica, especificamente inseridos na faculdade de Sociologia, resgatando a ideia de um(a) professor(a) mediador(a) e investigativo(a), ou seja, preocupado(a) com as contradições presentes na prática, a partir do Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP), projeto que visa desenvolver a capacidade crítico-reflexiva de seus residentes, fomentando a capacidade da construção de identidade docente e do desenvolvimento da práxis educacional. Dito isso, o trabalho dispõe-se a relatar a relevância da Residência Pedagógica na construção do processo de transposição didática entre o Ensino Superior - muitas vezes precário na formação prática do aluno ou da aluna e abundante de teorias - e a Educação Básica - espaço onde muitos docentes recém-formados apresentam dificuldades pela desproporcionalidade entre prática e teoria presente na universidade. A partir disso, o artigo também propõe relatar de que maneira outras ferramentas, como o livro didático e a discussão do currículo são extremamente importantes para a consolidação do profissional crítico-reflexivo no ambiente escolar. A metodologia foi utilizada graças a estudos bibliográficos, com foco no conceito de transposição didática desenvolvidos, principalmente, por Yves Chevallard (2013), além da participação ativa na Residência Pedagógica, reforçando a práxis e o ensino dialógico.

Palavras-chave: Transposição didática, Ensino de sociologia, Residência pedagógica, Professor reflexivo, Saberes docentes.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a experiência vivida por três residentes no exercício de transposição didática em aulas de sociologia para turmas da terceira série do ensino médio no Colégio Estadual Dr. Adino Xavier, em São Gonçalo, Rio de Janeiro, a partir de sua inserção no Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP/CAPES/UFF). A experiência faz parte de um projeto da Universidade Federal Fluminense (UFF) em parceria

¹ Graduanda do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense - UFF e residente do PIRP/CAPES no Colégio Adino Xavier, branca, mulher, Niterói/ RJ, giovannamonteiro@id.uff.br;

² Graduando do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense - UFF e residente do PIRP/CAPES no Colégio Adino Xavier, branco, homem, São Gonçalo/RJ, lucassalino@id.uff.br;

³ Graduanda do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense - UFF e residente do PIRP/CAPES no Colégio Adino Xavier, preta, mulher, São Gonçalo/RJ, marianagodoyqueiroz@id.uff.br;

⁴ Mestre e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ e preceptora do PIRP/CAPES no Colégio Estadual Dr. Adino Xavier, branca, mulher, São Gonçalo/RJ, priscilacosta.br@gmail.com;

com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), que tem como um de seus objetivos o desenvolvimento de projetos de formação que fortaleçam o campo da prática.

Ao debater, nos espaços acadêmicos, acerca do professor reflexivo (Schön, 1992), que preza pelo saber escolar, e não é mero reproduzidor do currículo oculto (Sacristán, 2013), sentimos que, por mais que o processo de participação em estágios seja importante para a reflexão e crítica sobre a prática docente, tal oportunidade não se mostrou, em nosso caso, suficiente para o desenvolvimento da práxis, no processo de formação inicial. A licenciatura em Ciências Sociais da UFF tem no currículo quatro disciplinas de Pesquisa e Prática Educativa. Dentre elas, três possibilitam a inserção na escola por meio do estágio. No entanto, nessas experiências, não há muito espaço para intervenção em sala de aula. Em outras palavras, o(a) estagiário(a) não desenvolve completamente a práxis educativa por falta de oportunidade. É, portanto, a partir do programa de Residência Pedagógica que a práxis se expande ao proporcionar a participação ativa de seus residentes.

Durante a formação acadêmica, passando por essas disciplinas obrigatórias de Pesquisa e Prática Educativa, popularmente conhecidas como disciplinas de estágio, os discentes são inseridos na discussão teórica sobre a prática educativa e nela permanecem até se formarem. Contraditoriamente, essa inserção não se dá completamente na parte prática da disciplina nas salas de aula das escolas básicas, visto que, apesar de haver o contato e ser obrigatória a participação nos estágios, sempre há falta de prática do discente em tarefas cotidianas indispensáveis como atualizar o diário de turma, presenciar uma reunião do conselho de classes dos professores, ter a oportunidade de colaborar na produção de exames, entre diversas outras ferramentas necessárias para o desenvolvimento da formação profissional dos estudantes. O que ocorre, em contrapartida, é uma mera observação de tudo o que o professor que recebe o estagiário faz durante a aula. A reflexão que levantamos foi: de que maneira os licenciandos podem se sentir preparados(as) para conduzir uma aula se não se sentem formados adequadamente para tal? Como exercer a educação crítico-reflexiva se o professor nem sequer se sente confiante em desenvolver uma aula para seus estudantes, devido em grande parte à falta de mediação e suporte que deveria existir em seu processo formativo? A transposição didática, a partir disso, é fragilizada e, muitas vezes, em seu fazer docente, o professor recorre a práticas que outros professores faziam - práticas que talvez não dialoguem com as necessidades apresentadas pelos alunos para compreensão do conteúdo. Assim, a educação bancária se fortalece e continua a cooptar professores recém-formados.



Inseridos na lógica escolar a partir da Residência Pedagógica, podemos notar a importância que o projeto tem para a formação docente em contraposição ao modelo bancário de escolarização e, particularmente, para a reflexão sobre a transposição didática como ferramenta mister para ensino de sociologia. Inseridas na lógica da educação bancária, as escolas de formação básica não reconhecem que os estudantes compartilham demandas próprias, particulares, e exatamente por isso devemos olhá-los com mais atenção - ou de fato com um olhar sociológico (Dayrell; Reis, p. 10). A sociologia enquanto disciplina escolar proporciona a identificação dessas demandas pelos próprios alunos e pelo professor. Ter a sensibilidade de contextualizar o ensino para esse público, estando aberto ao diálogo e, principalmente, através da lógica investigativa (Schön; 1983), urge para que os profissionais estejam em constante aprendizado consigo mesmos e, principalmente, com aqueles ao seu redor.

METODOLOGIA

As reflexões aqui apresentadas são fruto da experiência de licenciandos no programa de residência pedagógica e serão apresentadas no formato de relato de experiência. Relataremos reflexões tecidas coletivamente em reuniões realizadas na própria escola, entre os residentes e a preceptora, nos momentos em que a dinâmica escolar nos permitia um tempo sem os alunos presentes. Utilizamos os conceitos de transposição didática (Chevallard, 2013 e Almeida, 2007), professor reflexivo (Schön, 1992) e saberes docentes (Tardif, 2014) para fundamentar nossas reflexões.

DESENVOLVIMENTO/REFERENCIAL TEÓRICO

Neste trabalho relatamos nossa experiência no processo de transposição didática entre o Ensino Superior e a Educação Básica, espaço onde muitos docentes recém-formados apresentam dificuldades pela desproporcionalidade entre prática e teoria presente na universidade. A partir disso, relatamos também de que maneira outras ferramentas, como o livro didático e a discussão do currículo são importantes para a consolidação do profissional crítico-reflexivo no ambiente escolar, em contraposição ao “educador-bancário” (Freire, 1970), que não mantém uma relação dialógica com os alunos. A nosso ver, o “educador-bancário” atende apenas ao aluno típico, aquele que reproduz o padrão estudantil esperado, e torna “problemático” todo aquele jovem que precisa ter o ensino contextualizado e interpretado para que se torne dialógico (Schön, 1992). Assim, qualquer estudante que tente problematizar um assunto na aula é visto como rebelde nesse estilo de educação.



A partir dessas reflexões, os questionamentos que surgem são: como transformar o professor-bancário em professor-educando? Através de quais meios é possível desvelar as atitudes desiguais e seletivas do docente e fazê-lo refletir sobre a verdadeira essência do professor investigativo, emancipador e inclusivo, que contextualiza o ensino por meio do diálogo entre aluno-professor e através de uma transposição do conhecimento a fim de traduzir o abstrato em algo concreto nas realidades dos educandos?

Para repensar a nossa prática à luz desses questionamentos, resgatamos a reflexão sobre a função social do professor, principalmente o de sociologia, e a necessidade de tornar nossa prática em práxis, ou seja, uma ação transformadora da realidade (PIMENTA, 1995). Do contrário, no lugar da prática emancipatória há a reprodução de uma lógica perversa que exclui estudantes para que apenas alguns poucos jovens se formem, afetando a maneira como elaboramos a transposição didática dos conteúdos que lecionamos.

A participação no PIRP pelo subprojeto Ciências Sociais/UFF nos possibilitou uma aproximação do cotidiano escolar, onde foi possível refletir sobre os saberes necessários aos docentes em seu processo de formação acadêmica, resgatando a ideia de um(a) professor(a) mediador(a) e investigativo(a), ou seja, preocupado(a) com as contradições presentes na prática. As ações desenvolvidas no subprojeto visam desenvolver a capacidade crítico-reflexiva dos residentes, fomentando a construção de uma identidade docente e o desenvolvimento da práxis educacional.

Entendemos a ação pedagógica como um processo de mediação de saberes diversos, com o objetivo final de emancipação do ser humano, ou seja, sua formação como indivíduos autônomos, capazes de transformar sua própria realidade. Nesse sentido, a atuação do professor em sala de aula precisa ser mecânica. Apesar de envolver a utilização de diferentes instrumentos, a atividade docente não é meramente técnica. A ação pedagógica exige planejamento e reflexão, unindo teoria e prática. Assim, a formação de professores necessita estabelecer formas de desenvolvimento da capacidade de “reflexão crítica sobre a prática” (SCHÖN, 1995, p.88, apud SILVA, 2001, p.8), mobilizando conhecimentos para uma “reflexão crítica na e sobre a ação” (SCHÖN, 1995, p.88, apud SILVA, 2001, p.9).

De acordo com SCHÖN (1995) apud SILVA (2001), os professores adquirem conhecimentos técnicos e práticos ao longo de sua vida e de seu processo de formação. Esses conhecimentos são atualizados diariamente nas relações que estabelece, dentro e fora do ambiente escolar, entre pares e alunos. Sua atuação em sala de aula é influenciada por essas relações e múltiplos outros fatores, como a precarização do trabalho docente e as condições materiais da escola, o que pode levar a uma prática mecânica, repetitiva e rotineira, típica da



educação bancária (FREIRE, 2014) que, em consequência, leva a perda de oportunidades de reflexão na e sobre a ação pedagógica. Nesse sentido, o exercício de distanciamento da prática, a reflexão sobre a ação, vai se perdendo na prática cotidiana. A residência pedagógica tem se mostrado, em nossa experiência, uma possibilidade de reflexão sobre a ação, na medida em que nos permite realizar esse distanciamento da ação cotidiana, contemplá-la, analisá-la e transformá-la coletivamente, ampliando nossa consciência sobre nossa própria atuação, desenvolvendo, assim, nossa capacidade crítico-reflexiva.

Segundo Donald Schön (1992), para que o professor seja, de fato, capaz de ensinar a seus alunos, ele precisa ser reflexivo. Ou seja, *refletir-na-ação* e *refletir sobre a reflexão na ação*. Antônio Nóvoa (1992 *apud* PIMENTA, 1999) analisa que a reflexão da prática docente proposta por Schön é composta, na verdade, por três etapas e não duas. Assim, há também a necessidade de se *refletir sobre a ação*. Logo, o professor não deve ser reproduzidor de saberes, mas alguém que pesquisa sua prática. Ser professor é ser pesquisador. Pimenta (1999) confirma tal dimensão da profissão docente, ao dizer que durante a formação inicial os futuros professores devem desenvolver pesquisas sobre a realidade escolar, “com o objetivo de instrumentalizá-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes” (PIMENTA, 1999, p. 28). Para que, assim, a pesquisa seja entendida, segundo a autora, como um *princípio formativo* na docência. Logo, o professor precisa ser formado para se tornar um intelectual, pesquisador de sua própria prática.

A participação no programa tem nos proporcionado uma oportunidade de exercitar a transformação do conhecimento científico produzido pela Sociologia em conteúdos didaticamente acessíveis aos estudantes do ensino médio, ou seja, de exercitar a transposição didática no ensino de sociologia. Segundo Chevallard (2013), a relação didática une três objetos: o professor, o ensino e o conhecimento ensinado. Podemos entender a transposição didática como um processo pelo qual um conhecimento que foi designado como saber a ser ensinado sofre um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a ser aprendido.

A transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser posto em prática, para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido, é precisamente o que eu tenho chamado de transposição didática do conhecimento. (CHEVALLARD, 2013, p.9).

Esse exercício nos levou a refletir sobre as questões que apontamos anteriormente, e revelou lacunas em nossa formação. Sentimo-nos, a princípio, muito despreparados para

assumir uma sala de aula. Ao longo das poucas disciplinas de educação oferecidas pelo nosso curso, aprendemos apenas as teorias didático-pedagógicas, sem conseguirmos aliar teoria e prática, e quando capazes de aliá-las, sentimos falta do entendimento científico pensado para a licenciatura. Nesse quesito, o modelo de formação (3+1) que une estudantes do bacharelado e licenciatura para o ensino das disciplinas de “natureza declarativa” (Tardif, 2014), incluindo as disciplinas das ciências sociais que não concatenam com as ciências da educação, faz com que a transposição didática seja ainda mais urgente, dado que a tarefa do docente é traduzir o conhecimento - sociológico, ou quaisquer outros - de uma forma que não reproduza linguagem academicista. Deste modo, durante a preparação de nossas aulas, junto a professora preceptora, a transposição didática sempre foi nosso principal objetivo, visto que, um professor que busca a emancipação de seus alunos sem fazer a transposição dos conteúdos que pretende ensinar, acaba por reproduzir a lógica do currículo escolar.

Conforme analisa Sacristán (2013), o currículo define quais conteúdos serão ensinados e como deverão ser ensinados. Seleciona determinados conteúdos em detrimento de outros. Conteúdos que são fragmentados em disciplinas, em séries e que se referem a cultura da erudita. De modo semelhante, Chevallard (2013) afirma que o sistema de ensino estabelecerá uma verdade suprema, elegerá um determinado conhecimento como legítimo, rejeitando e menosprezando todos os outros. Destarte, para que a transposição didática seja eficaz, o autor defende que o aluno seja levado em consideração. Visto que, o educando não é uma folha em branco, ele traz conhecimentos que devem ser respeitados e valorizados (FREIRE, 2014). Deste modo, se a realidade do estudante for “expulsa” da sala de aula, o conhecimento ensinado não fará sentido para ele.

Desta maneira, para que o professor seja capaz de fazer uma transposição didática eficiente, precisa aprender a olhar fenômenos e não apenas fatos. Em seu texto, Chevallard (2013) revela que a didática, assim como qualquer ciência, preocupa-se com fenômenos e não com fatos. Mas o que são fenômenos didáticos?

Distintamente da noção de fato, um fenômeno não pode ser definido em base empírica. Fenômenos são *construções teóricas*. Para colocar de forma simples, direi que o reino dos fenômenos é a contrapartida teórica ao mundo multifacetado dos fatos empíricos. [...] A teoria começa a partir de fatos, mas rapidamente se eleva a um universo próprio. A teoria didática não é exceção. (CHEVALLARD, 2013, p.5)

Logo, o professor deve agir como um didático, não se apoiando apenas em fatos quando reflete sobre a aprendizagem de seus alunos. Não deve supor que se um determinado aluno tem dificuldades, que seja dele a culpa, nem alegar que a causa de dificuldades

semelhantes é a mesma. É preciso que o docente vá além do que aparenta ser, buscando a verdadeira causa dos fatos. Para tanto, é primordial que alie os saberes que traz de sua formação inicial, os saberes teóricos, às reflexões que faz das situações em sala. Deste modo, é necessário que parta dos fatos, recorrendo às construções teóricas que já dispõe, a fim de tentar compreendê-los. Mas, para que sua investigação seja bem-sucedida, precisa ser, efetivamente, crítico-reflexivo. Em outros termos, se as teorias que aprendeu durante sua formação não dão conta de explicar completamente a realidade escolar que se apresenta, deve estar disposto a criar hipóteses e a testá-las, dialogando com seus alunos para obter mais informações. Desenvolvendo, portanto, novas teorias. Tal processo envolve a utilização de diversos saberes docentes e a produção de novos.

Ao longo das nossas aulas e de suas preparações, fizemos exatamente isso, para elaborarmos uma transposição didática que considerasse os conhecimentos adquiridos na universidade aliados às reflexões que tivemos em sala, mobilizando, assim, diversos saberes docentes. De acordo com Tardif (2014), o saber docente é composto pelos saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Os saberes disciplinares são saberes oriundos dos diversos campos de conhecimento, transmitidos nas universidades e escolas, por meio de disciplinas. São os saberes das áreas específicas, da área de formação do licenciando como: sociologia, história, matemática, etc. Os saberes curriculares são transmitidos por meio dos programas escolares, “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2014, p. 38). Os saberes profissionais fornecem aos docentes conhecimentos científicos sobre a educação e doutrinas, engendradas a partir da reflexão acerca da prática educativa, compostas de sistemas de representações (arcabouços ideológicos) e algumas técnicas e formas de saber- fazer.

Os saberes experienciais são, segundo o autor, os únicos saberes produzidos pelos professores. São saberes plurais que “brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habitantes, de saber-fazer e de saber-se ser” (TARDIF, 2014, p.40). No chão da escola, ao lidar com seus alunos, com seus colegas, o professor produz saberes próprios dessa experiência. Ao entrar em sala, ao dar aulas para diferentes turmas, o professor aprende a ressignificar os saberes docentes oriundos da família, da universidade, dos cursos de formação; aprende quais saberes são úteis e quais não são. Como nos mostra o autor:

A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias de seu próprio discurso. Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional (TARDIF, 2014, p.53).

Por conseguinte, como afirma Tardif (2014), os saberes que decorrem da experiência são saberes sobre saberes. Os saberes experienciais do docente incluem seus entendimentos e concepções de vida, desde sua formação inicial na universidade, mas também desde sua passagem pela escola básica enquanto aluno. Com base em Freire (2014), entendemos que o professor não deve ser lido como um projetor do conhecimento científico, mas um agente do processo educativo que traduz a teoria, esclarecendo-a com seus educandos, a fim fazê-los compreender suas realidades a partir daquele conteúdo. Há, entre os saberes relacionados do professor que perpassam a essência do seu ofício, como técnica e comprometimento com regras, saberes individuais que dizem respeito a identidade do docente, enquanto pessoa e enquanto educador (Tardif, 2014). Entendemos que a interação entre os educadores e alunos, assim como os valores do docente, se enquadram entre os saberes que nos norteiam para iniciar com uma transposição didática eficiente.

Em nosso trabalho no Colégio Estadual Dr. Adino Xavier, notamos que há uma lacuna no que diz respeito à linguagem, já com sinais academicistas, dos residentes, para repassar o conhecimento aos alunos. Esta dificuldade se evidencia na aplicação teórica das disciplinas das ciências sociais como no ambiente universitário através de diálogos que não se mostram preocupados com o vínculo às ciências da educação. A formação continuada dos docentes na universidade, que não se volta às experiências ou reflexões da vida no chão da escola básica de ensino público, também interfere na atualização e melhor didática dos licenciandos. Somado à falta de presença dos mesmos licenciandos em salas de aula da escola básica durante a graduação, conseguimos perceber que somente graças à Residência Pedagógica, fomos capazes de nos preparar para o uso de uma linguagem acessível e perspicaz.

Tendo isto em mente, percebemos que o livro didático foi fundamental para nossas aulas, como uma ferramenta que nos auxiliou a organizar tanto o conteúdo quanto a forma de sua apresentação nas aulas. A transposição didática é feita a partir de uma soma de fatores, condicionais e materiais, que unidos aos saberes do docente, guiam uma construção de raciocínio lógico esclarecedor (Almeida, 2007). Pensando exatamente nos recursos, o nosso

grupo procurou usar “ganchos” para introduzir conteúdos com base nos arredores, realidades do município de São Gonçalo, nas circunstâncias políticas tais como as recentes eleições para presidência e, com base na interação entre os alunos e nossas próprias indagações enquanto professores reflexivos em sala. Tais “ganchos” nos direcionaram para o uso do livro didático, para que conseguíssemos introduzir teorias com vocabulário mais palpável ao ambiente da escola básica, e nos permitiram dar aulas cuja transposição didática havia sido programada desde os planejamentos.

Além disso, cabe salientar que, quase majoritariamente, os estudantes do ensino médio já estão inseridos - de alguma forma - no contexto de trabalho ou preocupados em iniciá-lo. Para complementar, ao longo da experiência na Residência Pedagógica, diversos alunos queixam-se constantemente da pressão exercida por familiares e amigos no que diz respeito a vestibulares e entrada nas universidades. O foco juvenil no futuro, distante do espaço escolar, desenvolve neste grupo uma série de preocupações e anseios os quais atrapalham o rendimento escolar e, somadas às aulas cansativas e sem contextualização, desmotivam o alunado.

O ambiente escolar, uma vez defensor da troca de interações e harmonia, desvela-se cada vez mais como local de conflitos, impedindo o aproveitamento de experiências, a tentativa de compreender seus estudantes como sujeitos em processo de liminaridade (Dayrell; Reis, 2007), ou seja, pressionados pela sociedade em serem responsáveis mas, ao mesmo tempo, desejosos em desfrutar do convívio com os amigos, evitar a tomada de decisões que a todo custo, tentam impor a eles e elas o que deve ser feito, como trabalho e estudo. Entre esse espaço, a figura do professor é crucial como mediação entre casa-escola. É justamente a transposição didática, a contextualização e o diálogo com esses estudantes uma das ferramentas mais urgentes para que a troca dialógica se consolide.

Nós, residentes, percebemos que é impossível criar uma conversa sincera com os alunos se os temas da matéria de Sociologia não passarem antes por uma revisão de caráter didático e resgatando assuntos que fazem parte do cotidiano dessas juventudes. Usar o livro didático e transformá-lo em material propício para sala de aula - realidade de 40 estudantes inseridos na lógica capitalista de exploração -, se torna rotineiro se quisermos ter o mínimo de contato e compreensão com os discentes. Ademais, também pudemos notar que trabalhar o livro de maneira mais clara, ou seja, sem nos ancorar em conceitos difíceis de compreender e evitar abordar dezenas de nomes de intelectuais logo no início da aula - preferindo, no lugar disso, resgatar exemplos e fenômenos do cotidiano para, aí então, inseri-los aos poucos na matéria até que haja adesão e participação majoritária em sala, desenvolveu-se como uma

maneira muito mais dialógica de ensinar a cada um deles, evitando despejar conteúdos sem sentido para que os guardem apenas como informação para avaliações, sem importância com a realidade.

Dessa forma, ao montarmos um planejamento sobre temas como Ideologia no Cotidiano e Indústria Cultural, por exemplo, conseguimos entregar reflexões sobre nosso modo de vida enquanto sociedade ocidental, a partir daquilo que os residentes tiram de suas realidades, abordando aquilo que nossos alunos veem em suas realidades, enlaçando com a teoria e a explicação final. É inegável que sem o vínculo construído entre residentes e educandos dentro da sala de aula, com participação ativa de ambos, haveria um vácuo no que diz respeito à ressonância do que queríamos que eles questionassem. Isso fica claro quando revisitamos nossos momentos em sala de aula, em especial nas introduções do conteúdo, quando os alunos não se sentiam suficientemente envolvidos por aquilo que colocamos no quadro e não interagem conosco. Para que as palavras expostas fizessem sentido ou ecoassem em suas reflexões, os alunos precisavam que nós colocássemos diante deles exemplos, situações, questionamentos que os fizessem voltar-se para seus cotidianos, e assim seus comportamentos eram alterados e grupos de alunos passavam a questionar e se inserir nas nossas discussões.

Buscamos criar, e perpetuar ao longo das nossas aulas, um ambiente educativo de segurança, mas também de negociações. Almeida (2007) chama de *hardware* todo aquele material escolar, desde apostilas, computadores, laboratórios, até o efetivo chão da escola, e reforça que sem a carga humana interativa, na qual o ato de educar se desenvolve, o *software*, é impossível que ocorra a transposição didática, ou qualquer troca de conhecimento eficaz. Nossos esforços, portanto, de unir os recursos materiais, aos conhecimentos dos residentes, traduziria-se em dar à sala de aula o tratamento de um organismo vivo, que precisa de conflitos e trocas para que se crie um espaço e um clima de aprendizagem. Todavia, sem o reconhecimento do potencial daquele ambiente, a transposição didática perde força.

Ver o óbvio o aluno já vê diariamente. No entanto, ele consegue ver e perceber apenas o espaço. A transposição didática vai além, ela irá aclarar o ambiente, que é composto pelas junções das estruturas, das pessoas, dos atos e dos objetivos que permeiam tudo. (ALMEIDA, 2007, p. 30)

Nosso relato se dá a partir do encontro das experiências de três residentes, dois do turno da manhã e uma do turno da noite. Ao partilharmos nossas reflexões encontramos pontos em comum e divergentes, reforçando ainda mais a necessidade de levarmos em

consideração o contexto no qual os alunos estão inseridos ao realizarmos a transposição didática. No turno da noite, por exemplo, as turmas são compostas majoritariamente por alunos trabalhadores. Tal fato não pode ser desconsiderado. Deste modo, a residente e a professora preceptora, ao elaborarem o planejamento das aulas sobre ideologia, tinham como objetivo basilar desenvolver formas de provocar nos alunos o interesse pelo tema, para que junto a eles, nas aulas, construíssem uma reflexão sobre sua condição de sujeitos pertencentes à classe dominada e, conseqüentemente, impregnados de valores e crenças que estruturam uma ideologia que privilegia a classe dominante, aduzindo-os a aceitação de sua exploração. Para tanto, assim como os residentes da manhã, foi preciso que pensassem na melhor maneira de adaptar o conteúdo à aula para que não ficasse abstrato demais e a nossa linguagem não fosse academicista. Desejávamos que os alunos se enxergassem nas teorias apresentadas a eles, neste caso teorias referentes ao conceito de ideologia, seu cotidiano, suas experiências.

O professor precisa decodificar o conhecimento, levá-lo do nível teórico ao experiencial, ao vivido. Se não se propuser a tornar o abstrato concreto, não conseguirá cumprir a função social do ensino de sociologia. O currículo dissemina os valores da classe dominante, expurgando da escola as culturas dos dominados. E a lógica do currículo se mantém mesmo com a incorporação da sociologia a ele. Fragmenta o conhecimento sociológico, o descontextualiza. Finge, portanto, promover a equidade e a igualdade no ambiente escolar e a criticidade dos estudantes. Cabe ao professor de sociologia, por meio da transposição didática, habilitar seus alunos a interpretar a realidade social com a ajuda dos conceitos sociológicos.

Nota-se assim que, mesmo com o advento da internet e todas as possibilidades que ela oferece, em segundos os jovens podem ter acesso a uma infinidade de informações, o que lhes permite a autoinstrução, a profissão docente não se torna dispensável. De acordo com Pimenta (1999, p. 15), “na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos de cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares”. Deste modo, nossas vivências foram ao encontro das reflexões da autora citada. Por mais que os alunos tenham acesso a informações, é preciso que os professores os ensinem a analisá-las, a estranhar e desnaturalizar verdades absolutas que elas podem reforçar. Logo, torna-se urgente que o professor esteja disposto a assumir seu papel político de agente que luta contra a reprodução de valores excludentes que levam a perpetuação de uma sociedade injusta e se transforme em um sujeito histórico de transformação. “O professor é o coordenador do processo de ensino-aprendizagem. Deve

assumir seu papel histórico de transformação da realidade escolar, articulado à realidade social mais ampla” (VASCONCELLOS, 1995, p.83).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa de Residência Pedagógica tem se mostrado, em nossa experiência, uma oportunidade para os residentes desenvolverem saberes experienciais. O projeto se constitui como ponte entre a universidade, meio onde a prática não tem se desenvolvido no mesmo ritmo da teoria, e as escolas públicas - espaço de atuação dos futuros professores e reprodutora de desigualdades sociais, seja pela formação incompleta do docente ou pela estrutura precária devido escassez de recursos e políticas públicas para responder a demanda de centenas de alunos, alunas, funcionários e professores. Destarte, a partir da Residência Pedagógica, pudemos compreender a importância do professor, do seu papel social, como um agente de transformação, que precisa refletir sobre sua prática, constantemente, para que tenha certeza de que não está reproduzindo os valores da classe dominante, mas, sim, conduzindo seus alunos à emancipação.

A Residência nos permitiu atestar a real necessidade de uma teoria atrelada à prática. Como assinala Pimenta (1995), a práxis é a junção de teoria e prática, sendo, deste modo, uma ação orientada pela reflexão. As reflexões de Donald Schön (1992) e Maurice Tardif (2014), da mesma forma, seguem nesta direção. Deste modo, como também nossas próprias experiências destacaram, para ser professor não basta apenas saber as teorias ou aprender somente com a prática. No entanto, é substancial que o futuro docente possa aprender as teorias que irá ensinar e similarmente de que maneira deverá aplicá-las. Sem as teorias não entenderá qual é sua função social e, nem, portanto, desenvolverá corretamente sua identidade profissional. Não estará comprometido com uma educação emancipadora. Sem a prática, não saberá quais dos seus saberes serão úteis na escola. Consequentemente, a participação neste programa tem tamanha relevância por desvelar a real necessidade de se pensar a formação dos futuros professores de sociologia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. *Transposição Didática: Por onde começar?*. São Paulo: Cortez, 2007.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. *Revista de educação, ciências e matemática*, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p. 1-14,

mai./ago. 2013. Disponível em:

<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/2338>. Acesso em: 10 abr. 2023.

DAYRELL, Juarez. REIS, Juliana. Juventude e Escola: reflexões sobre o ensino da sociologia no ensino médio. In: Leituras sobre sociologia no ensino médio. Maceió: Edufal. 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 48º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? Cad. Pesq., São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/839>. Acesso em: 05 abr. 2023

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (orgs.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15- 34.

SACRISTÁN, José Gimeno. Saberes e Incertezas sobre o Currículo. Curitiba: Editora Penso, 2013.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, Antônio. Os professores e sua formação. Dom Quixote, Lisboa, 1992.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 1995.

