

**“DO SABER SÁBIO AO SABER ENSINÁVEL”: UMA ANÁLISE DA  
TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO CONHECIMENTO DE CIÊNCIAS  
SOCIAIS PARA O ENSINO MÉDIO****“FROM SCHOLARLY KNOWLEDGE TO TAUGHT KNOWLEDGE”:  
AN ANALYSIS OF THE DIDACTIC TRANSPOSITION OF  
KNOWLEDGE OF SOCIAL SCIENCES TO HIGH SCHOOL****« DU SAVOIR SAVANT AU SAVOIR ENSEIGNÉ » : UNE ANALYSE DE  
LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE DU SAVOIR DES SCIENCES  
SOCIALES POUR L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE**Joannes Paulus Silva Forte<sup>1</sup>Lucas Eduardo Ferreira<sup>2</sup>**RESUMO**

O objetivo do artigo é analisar a transposição do conhecimento de Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), por parte de professoras/es, para os jovens estudantes da Escola de Ensino Médio (EEM) Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em Acaraú-CE. Metodologicamente, adotamos uma abordagem qualitativa através da pesquisa de campo com o uso da observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise documental. A partir da pesquisa desenvolvida, concluímos, principalmente, que: a transposição do conhecimento acadêmico para a educação escolar está diretamente relacionada ao contexto social das/os professoras/es. A prática docente do ensino de sociologia é resultado da relação contínua que existe entre pesquisadoras/es e profissionais da educação (recontextualização pedagógica) e o Estado (recontextualização oficial) e da convergência ou divergência que estes apresentam; ou seja, em qualquer análise e/ou reflexão sobre a transposição didática do conhecimento de Ciências Sociais é fundamental levar em consideração os aspectos sociais, culturais e econômicos do contexto espacial e temporal em questão, mas também os aspectos específicos da prática docente, aqueles que ocorrem na sala de aula e no encontro entre professor/a e aluno/a propriamente dito.

**Palavras-chave:** Sociologia. Ensino Médio. Transposição didática.

**ABSTRACT**

The aim of this article is to analyze the transposition of knowledge of Social Sciences (Anthropology, Political Science and Sociology) by teachers to students of the Tomaz Pompeu de Sousa Brasil High School, in Acaraú. Methodologically, we adopted a qualitative

<sup>1</sup> Doutor em Ciências Sociais (Unicamp); professor dos cursos de Ciências Sociais e Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio) da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA-CE); líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Cultura e Sociedade (GEPE); professor convidado do Conservatoire National des Arts et Métiers / Hautes Écoles Sorbonne Arts et Métiers (CNAM/HESAM, Paris-França); coordenador do projeto de pesquisa "The shuttle of work: the life of intermittent workers in department stores in Brazil", no âmbito da cooperação internacional entre a UVA-CE e o CNAM, com o apoio do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); e pesquisador de pós-doutorado no Laboratoire interdisciplinaire pour la sociologie économique (Lise) - UMR 3320 Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) / CNAM, Paris-França. E-mail: joannes\_paulus@uvanet.br

<sup>2</sup> Mestre em Sociologia (ProfSocio-UVA-CE); especialista pela Universidade Cândido Mendes (UCAM) em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia; e professor de Sociologia da Rede Pública do Estado do Ceará. E-mail: lukasacarau@hotmail.com

approach through field research using participant observation, semi-structured interviews and document analysis. Based on the research carried out, we concluded, mainly that the transposition of academic knowledge to school education is directly related to the social context of the teachers. The teaching practice of sociology teaching is the result of the continuous relationship that exists between researchers and education professionals (pedagogical recontextualization) and the State (official recontextualization) and of the convergence or divergence that they present; that is, in any analysis and/or reflection on the didactic transposition of Social Sciences knowledge it is essential to take into account the social, cultural and economic aspects of the spatial and temporal context in question, but also the specific aspects of teaching practice, those that occur in the classroom and in the meeting between teacher and student.

**keywords:** Sociology. High School. Didactic Transposition.

## RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est d'analyser la transposition des connaissances en sciences sociales (l'anthropologie, les sciences politiques et la sociologie) par les enseignants.tes aux élèves du Lycée Tomaz Pompeu de Sousa Brasil à Acaraú. Méthodologiquement, nous avons adopté une approche qualitative à travers une recherche de terrain utilisant l'observation participante, des entretiens semi-structurés et l'analyse de documents. Sur la base des recherches menées, nous avons conclu principalement que la transposition des savoirs académiques à l'enseignement scolaire est directement liée au contexte social des enseignants.tes. La pratique pédagogique de l'enseignement de la sociologie est le résultat de la relation continue qui existe entre chercheurs et professionnels de l'éducation (recontextualisation pédagogique) et l'État (la recontextualisation officielle) et de la convergence ou de la divergence qu'ils présentent ; c'est-à-dire que dans toute analyse et/ou réflexion sur la transposition didactique des savoirs en sciences sociales il faut prendre en compte les aspects sociaux, culturels et économiques du contexte spatial et temporel en question, mais aussi les spécificités de la pratique enseignante, celles qui se produisent dans la salle de classe et dans la rencontre entre l'enseignant et l'élève.

**Mots-clés :** Sociologie. Lycée. Transposition didactique.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho, escrito a quatro mãos, se fundamenta em uma pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio), da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)<sup>3</sup>.

O objetivo do artigo é analisar a transposição do conhecimento de Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), por parte de professoras/es, para os jovens estudantes da Escola de Ensino Médio (EEM) Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em Acaraú-CE.

Do ponto de vista teórico-analítico e empírico, a transposição do conhecimento e/ou transposição didática é aqui concebida na perspectiva de Chevallard (1991):

<sup>3</sup> A pesquisa de campo foi desenvolvida por Lucas Eduardo Ferreira (FERREIRA, 2020), sob a orientação do Prof. Dr. Joannes Paulus Silva Forte, e originou a dissertação que se encontra disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/585150>

Um conteúdo de saber que foi designado como saber a ser ensinado passa então por um conjunto de transformações adaptativas que o tornarão adequado para ocupar seu lugar entre os objetos de ensino. O 'trabalho' que transforma um objeto de saber a ser ensinado em um objeto de ensino é chamado de transposição didática (CHEVALLARD, 1991, p. 39)<sup>4</sup>.

Para Chevallard (1991), a transposição didática corresponde ao conjunto de ações que torna um *saber sábio* (aquele produzido pelos cientistas e pesquisadores que está disponível na linguagem de seus autores) em um *saber ensinável* (aquele que constitui o conteúdo escolar que também está presente em livros, textos e demais materiais didáticos). Esse conjunto de ações corresponde a duas dimensões da transposição do saber: a externa e a interna. A transposição didática externa é a transformação do *saber sábio* em *saber ensinável*; e a transposição didática interna é a dinamização do *saber ensinável* na prática docente, quando professoras(es) mobilizam o saber adquirido ao longo de sua formação acadêmica e o conteúdo escolar, presente em livros, textos e outros materiais didáticos.

O grupo social que protagoniza a transposição didática do conhecimento de Ciências Sociais nesta análise é constituído pelos agentes que participam de forma direta do ensino de sociologia: alunos, professoras/es e integrantes do núcleo gestor da escola.

Para a análise acerca da transposição do conhecimento de Ciências Sociais para os jovens do ensino médio, abordamos o cotidiano das relações sociais<sup>5</sup> da EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, seguindo o procedimento apontado por André (2009). Conforme a autora, para apreendermos o dinamismo da vida escolar, devemos levar em conta três dimensões: a) institucional ou organizacional; b) instrucional ou pedagógica; e c) sociopolítica/cultural.

Partindo de uma perspectiva dialética (NETTO, 2009), realizamos uma pesquisa de campo que contou com diferentes técnicas de pesquisa, com a intenção de uma complementação metodológica para abordar a complexidade do fenômeno analisado. Com isso, lançamos mão da observação participante, de entrevistas semiestruturadas, de conversas informais e de análise documental.

Na segunda seção deste artigo, apresentaremos a análise da transposição didática do conhecimento de Ciências Sociais em sala de aula, a partir da observação do trabalho docente de suas duas professoras de Sociologia e dos métodos e instrumentos didáticos, avaliativos e

<sup>4</sup> Traduzido do original em francês: “Un contenu de savoir ayant été designé comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d’enseignement. Le ‘travail’ qui d’un objet de savoir à enseigner fait un objet d’enseignement est appelé la transposition didactique”.

<sup>5</sup> Entendemos *cotidiano* como “aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. (...) É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. (...) Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história ‘irracional’, ou desta ‘não história’” (CERTEAU, 1994, p. 31).

pedagógicos (dimensão instrumental ou pedagógica, conforme André, 2009) utilizados no ensino da disciplina, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil.

Na terceira seção, utilizaremos como referencial teórico as ideias de Bernstein (2003) que versam sobre os conceitos de contextualização<sup>6</sup> e de recontextualização para a compreensão da relação entre saberes científicos e disciplinas escolares. Essas teorias serão essenciais para a reflexão acerca das apreciações da contextualização e recontextualização dos conhecimentos da Sociologia no ensino médio, o que nos permitiu compreender como se processa a transposição didática do conhecimento de Ciências Sociais na escola estudada.

Na quarta e última seção, elaboramos algumas considerações finais sobre o estudo realizado, destacando a importância da transposição didática para fazer das Ciências Sociais um conhecimento escolar voltado à formação de jovens para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

## UMA ANÁLISE DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO CONHECIMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

A partir desse momento, começará a análise do(s) modo(s) como o conhecimento científico de Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) é transposto para os jovens do ensino médio, tendo como campo de observação a Escola Tomaz Pompeu de Sousa Brasil.

Na sequência do trabalho, abordaremos a formação do/a professor/a na licenciatura em Ciências Sociais (ou não) e o seu trabalho na escola, realizando a transposição didática do conhecimento de Ciências Sociais. Quem são as professoras que atuam na transposição didática interna (CHEVALLARD, 1997)? Como ocorreu a sua formação? Onde se formaram? Que formação tiveram? Como ocorre essa transposição didática em sala de aula?

Para Tardif (2002), os diversos saberes e o saber-fazer dos docentes não surgem neles mesmos e nem no seu trabalho diário, mas, sim, possuem uma origem social, ou seja, “(...) o saber profissional se dá na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc” (TARDIF, 2002, p. 19).

Segundo Tardif (2002), “(...) pouco importa em que sentido consideramos a questão do saber dos professores, não devemos esquecer de sua “natureza social” se quisermos realmente representá-lo sem desfigurá-lo” (TARDIF, 2002, p. 92).

<sup>6</sup> De acordo com o Dicionário Interativo de Educação Brasileira, o termo contextualizar significa inserir algo em seu devido tempo/espaço e a vinculação do conhecimento à sua origem e aplicação. A partir dessa definição simples podemos iniciar a nossa reflexão sobre a importância desse conceito para o contexto da educação.

Tardif (2002) utiliza vários argumentos para provar esse caráter social do saber. Para ele, o saber é social, pois, 1) é partilhado por todo um grupo – os professores – que têm formação, de certa forma, comum; 2) o saber é social porque assenta-se sobre um sistema que visa garantir sua legitimidade e orientar sua aplicação; 3) o saber é social porque seus objetos são sociais, isto é, práticas sociais, e o professor trabalha com sujeitos em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los; 4) o saber é social porque evolui com o tempo e com as mudanças sociais. O que era bom ontem, não é, necessariamente, bom hoje. Esse saber do professor está assentado numa autoridade cultural, são construções que dependem da história de uma sociedade, de sua cultura e de seus poderes, das hierarquias da educação formal e informal; e 5) o saber é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional. É adaptado em função dos momentos de uma carreira, em que o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho. Ao longo dessa carreira, ele interioriza regras de ação que se tornam parte de sua consciência prática.

Enfim, o saber dos docentes é plural e temporal porque é adquirido no contexto de uma história de vida e de experiências profissionais; ou seja, ensinar supõe aprender a ensinar, aprender progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente através da experiência profissional e pessoal do professor.

Partindo desse pressuposto, para analisarmos a dimensão instrucional ou pedagógica, é necessário sempre levar em consideração o contexto social dos professores, agentes primordiais desse processo com os estudantes.

As aulas de Sociologia na escola são ministradas por duas professoras, as quais denominamos de professora 1 e professora 2, por razões de ética em pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais.

A professora 1 está na profissão desde o ano de 2017. Sua primeira experiência foi no Ensino Fundamental, na cidade de Itarema, distante 211 quilômetros da capital Fortaleza, onde ministrava aulas de reforço escolar no Programa Mais Educação. No ano de 2018, passou a ministrar aulas de Sociologia na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil. Atualmente, possui uma carga horária de 24 horas semanais divididas entre as 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries do ensino médio nos turnos manhã e tarde.

Com relação a sua formação acadêmica, durante a pesquisa, a professora 1 era graduanda em licenciatura em Ciências Sociais, cursando o oitavo semestre do curso. Vale destacar que, quando de sua entrevista, a professora residia em um município, trabalhava em

outro e estudava em outro diferente, o que certamente dificultava a sua rotina nas aulas, senão vejamos:

Não tenho dúvida que isso dificulta bastante meu trabalho, é muito difícil pra mim conciliar trabalho, faculdade e os afazeres de casa, ainda mais tendo que viajar todos os dias para Sobral pra faculdade, isso é o mais complicado de tudo, a viagem desgasta muito fisicamente e se perde muito tempo que eu poderia por exemplo está estudando, planejando minhas aulas ou fazendo outras atividades relacionadas ao trabalho... (Entrevista realizada com a professora 1, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 22/07/2020).

A professora faz parte de uma família que têm outras duas professoras, duas irmãs, uma atua na área de Sociologia e outra na de História. Ela relata que optou em fazer o curso de licenciatura por vontade própria, que com o tempo, com a influência da irmã, desenvolveu esse desejo.

Eu escolhi ser professora, na minha família tem outras professoras, nosso pai sempre incentivou muito nós estudarmos, isso também fez com que nós tivéssemos esse desejo de ser professora. Hoje, apesar de todas as dificuldades que são muitas, não me arrependo da escolha que fiz... (Entrevista realizada com a professora 1, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 22/07/2020).

Dentre as dificuldades mencionadas, ela relata as que se relacionam ao cotidiano da sala de aula, que, para ela, estão ligadas ao pouco tempo de experiência, sobretudo com os jovens do ensino médio.

(...) tive muita dificuldade no início. O ensino médio é totalmente diferente do fundamental. É um outro público. Não dá pra comparar. Os desafios são outros. No ensino médio é muito mais difícil. Pra mim, a maior dificuldade é fazer com que os alunos tenham interesse pelas aulas. Acho que isso tem muito mais a ver com capacidade do professor de envolver eles do que com a disciplina, o conteúdo, mas o problema é que na maioria das vezes a gente pode fazer tudo, e mesmo assim eles não se interessam pela aula (Entrevista realizada com a professora 1, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 22/07/2020).

É interessante a relevância que a professora dá à prática do trabalho docente, em seu aspecto mais prático, às metodologias, técnicas que o/a professor/a adquire muito mais no cotidiano da sala de aula do que nos bancos dos cursos de licenciatura. Sobre esses aspectos, vejamos a sua narrativa:

Eu acredito que com o tempo vai ficar mais fácil essas dificuldades, faz parte do processo, por mais que a gente tenha ótimas aulas na faculdade, nos estágios, nas práticas de ensino, é no dia a dia da sala de aula, nas dificuldades que aparecem lá que o professor realmente aprende a ser professor. O professor tem que ter uma capacidade gigante de dar um jeito em situações que acontecem diferente do que a gente planejou... (Entrevista realizada com a professora 1, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 22/07/2020).

Já a professora 2, é graduada em Estudos Sociais (2002) e estava no corpo docente da escola há 19 anos, e, durante a realização da pesquisa, era responsável pelas aulas de

Sociologia e Filosofia em turmas noturnas da escola, a 1ª Série G e a 3ª Série F. Além disso, era a Professora Diretora de Turma (DT)<sup>7</sup> da 3ª Série F.

Destacamos dois posicionamentos sobre a relação entre as Ciências Sociais e a educação básica. O primeiro defende a ideia de que a licenciatura seja separada do bacharelado, tendo um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) independente. Já o segundo, defende que a universidade não pode se preocupar especificamente com a formação de professores, mas sim com as políticas públicas educacionais de maneira geral (SILVA, 2009).

A partir de 2008, com a obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio, foram criados vários cursos de licenciatura em Ciências Sociais e em Sociologia, inclusive em EAD, para atender à demanda da formação de professores.

É importante destacar também a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em 2010, a inclusão da Sociologia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no ano de 2012, a criação do Programa de Residência Pedagógica (PRP), em 2018, e a realização, a partir de 2008, de seleções e concursos públicos para docentes das licenciaturas em Ciências Sociais das universidades públicas na área de ensino de Ciências Sociais – prática de ensino, metodologia de ensino etc.

As pesquisas sobre o ensino de sociologia avançaram. Como mostra o trabalho de Anita Handfas e Julia Polessa Maçaira (2014), tivemos muitas transformações no que diz respeito ao ensino de sociologia, que veio a ter avanços consideráveis ao longo da última década.

Considerando esses avanços no ensino de sociologia, especialmente da formação de professores nessa área, devemos colocar as críticas de modo contextualizado. Por exemplo, em uma década, após a obrigatoriedade da disciplina no ensino médio, o número de docentes formados na área mais que dobrou. Porém, conforme o Censo da Educação Básica 2018 (BRASIL, 2018), o indicador de adequação da formação docente para o ensino médio mostra que o pior resultado foi o da disciplina de Sociologia, que, até 2018, possuía apenas 28,4% de docentes com a formação adequada para atender à demanda das escolas brasileiras. Enfim, mesmo com os avanços destacados, pode-se identificar alguns aspectos que apontam para uma insuficiência na formação docente na licenciatura em Ciências Sociais.

---

<sup>7</sup> Vigente desde 2008, o projeto propõe que o professor, independentemente de sua área de conhecimento, responsabilize-se por uma determinada turma, cabendo-lhe conhecer os estudantes individualmente, para atendê-los em suas necessidades. Além disso, são atribuições do professor diretor de turma (PDT) a mediação das relações entre a sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar, bem como o trabalho de formação cidadã e desenvolvimento de competências socioemocionais, junto aos seus estudantes. No ano de 2018, todos os Professores Diretores de Turma estão participando de um programa de formação continuada intitulado Diálogos Socioemocionais, que tem por objetivo o desenvolvimento de competências socioemocionais de forma intencional, com vistas a uma formação integral do educando (CEARÁ, 2019).

Além de atuar na escola, a professora 1 também é funcionária da Prefeitura Municipal de Acaraú, mais especificamente no Museu da cidade, onde trabalha como monitora de visitação. Ela fala sobre a sua vontade de ter mais tempo na escola, dedicando-se ao trabalho docente:

Com certeza eu gostaria de ter mais tempo na escola, pois eu gosto de dar aulas de Filosofia e Sociologia, mas infelizmente, devido meu outro trabalho, isso não é possível. Posso pegar apenas as aulas do turno da noite e as primeiras aulas da manhã e tarde, mas esse ano preferi ficar só à noite... (Entrevista realizada com a professora 2, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 12/09/2019).

Ao falar sobre como foi parar em sala de aula como professora de Sociologia, mesmo sem ter graduação na área de Ciências Sociais, a professora relata que isso se deu devido uma série de fatores:

Na época que terminei meu científico, o que hoje é o ensino médio, já saíamos com a formação de professora, sem especialidade. Foi assim que comecei a dar aulas em escolas de ensino fundamental do município. Daí, com o passar do tempo, surgiu a obrigatoriedade de ter uma formação específica, na época, existiam pouquíssimas opções, as pessoas não escolhiam sua área por amor àquela disciplina, mas sim pela necessidade de trabalhar, foi assim que fui fazer a licenciatura em Estudos Sociais... (Entrevista realizada com a professora 2, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 12/09/2019).

Estudos Sociais foi uma disciplina escolar que teve suas primeiras discussões, no Brasil, nos anos 1920, no contexto da introdução do movimento da Escola Nova no país. Nos anos anteriores ao golpe militar de 1964, estabeleceu-se no Brasil uma concepção de Estudos Sociais que teria um longo período de aceitação, com algumas releituras. Esse ponto de vista está no Parecer n.º 853/71, do Conselho Federal de Educação (CFE), que tornou, no decorrer da década de 1970, o ensino de Estudos Sociais obrigatório no 1º grau (SANTOS, 2014). Mesmo com o fim de sua obrigatoriedade, a disciplina persistiu de maneira muito forte até meados da década de 1990, no Ensino Fundamental, e, conseqüentemente, também continuaram os cursos de licenciatura em Estudos Sociais.

Em todo lugar falta professor de Sociologia, basta ver aqui na nossa cidade, se contam nos dedos os professores de Sociologia com formação na área. Então, quando a Sociologia passou a ser obrigatória no ensino médio, virou uma oportunidade muito boa para quem é formado em Estudos Sociais, até porque na seleção para temporário do estado, quem tem formação em Estudos Sociais pode concorrer às vagas para Sociologia... (Entrevista realizada com a professora 2, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 12/09/2019).

A professora coloca sua inclinação pelas Ciências Humanas, principalmente para a Sociologia, razão que ela apresenta para ministrar essa disciplina, mesmo sem formação na área:

Eu gosto muito de Sociologia, muito mais do que a Filosofia. A possibilidade que nós temos de contribuir com a vida desses meninos com essa disciplina é gigante, vai além de preparar para um vestibular, um concurso. Quando falamos de democracia, racismo, política e outros, estamos formando eles para a vida... (Entrevista realizada com a professora 2, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 12/09/2019).

No que tange às principais dificuldades no processo de ensino/aprendizagem da disciplina de Sociologia, ela cita a falta de interesse generalizado dos estudantes nas matérias escolares: “os alunos não querem estudar nenhuma disciplina, não apenas Sociologia” (Entrevista da professora 2). Chama atenção as contradições entre o que foi dito pela professora 2 e os discursos bastante comuns dos/as professores/as, de coordenadores/as e mesmo de muitos alunos/as, segundo os quais a Sociologia chama a atenção deles de maneira positiva, muito em função dos temas por ela abordados. Vejamos a fala da Coordenadora 2, que destaca as positivities da Sociologia na escola:

De maneira geral, os alunos gostam da disciplina de Sociologia. É uma das disciplinas mais simpáticas a eles. Acho que pelo professor ter mais facilidade de ser mais criativo e preparar aulas mais dinâmicas devido os conteúdos perceberem isso, os alunos acabam gostando da disciplina... (Entrevista realizada com a coordenadora 02, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 19/05/2019).

Na verdade, as críticas feitas à disciplina, sobretudo por parte dos alunos, se dão muito mais à forma de transposição didática interna dos conhecimentos, como se pode perceber a partir do ponto de vista da estudante da 1ª série do ensino médio, B:

Como eu tinha dito, a Sociologia é boa sim, é legal. O problema é que não é sempre. Tem aulas que são boas e tem outras que não, mas é assim mesmo né, só Educação Física que é boa todas (risos). Aliás, só quando é prática na quadra (Entrevista realizada com a estudante da 1ª série B, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 09/10/2019).

Sobre o uso do livro didático, existem diversas visões na literatura, fato é que muitas vezes ele é visto como única ferramenta norteadora do trabalho docente, uma espécie de cristalização do conhecimento, ou, é totalmente ignorado.

Para Goulart e Sousa (2019), não é possível realizar qualquer análise sobre o seu uso sem levar em consideração a série de transformações que a sociedade brasileira passou e vem passando a partir das manifestações de rua, ocorridas no ano de 2013, passando pelo movimento de ocupação de escolas em várias partes do país, entre 2015 e 2017, até uma contraofensiva de campos conservadores a esses acontecimentos que ganhou corpo no pleito eleitoral de 2018. Inclusive, de acordo com as autoras, grupos conservadores elegeram a Sociologia como responsável por essas transformações “maléficas” da sociedade nos últimos tempos.

Ainda que não seja a responsável, a Sociologia foi, com efeito, eleita por parte significativa do campo conservador como a culpada por um processo de transformação próprio da tomada de consciência dos jovens como atores, do qual o empoderamento, no discurso e na prática, de determinadas identidades figura apenas como parte (GOULART; SOUSA, 2019, p. 147).

Prova desse processo são os inúmeros ataques públicos que o ensino de sociologia sofre, por exemplo, em relação a temas abordados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e nos livros didáticos de Sociologia. Uma expressão patente dessa perseguição ocorre por parte do chamado “Movimento Escola sem Partido”, presente em várias cidades brasileiras e que tem como objetivo principal acusar a escola de ser um aparelho de reprodução ideológica e os professores de “doutrinadores” que subvertem moralmente os jovens, de maneira que não existiria nenhuma disputa ou resistência quanto ao currículo.

Todavia, ao mesmo tempo que temos esse cenário de adversidades, desde o retorno da obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio, em 2008, temos também um terreno fértil para a reflexão e produção de material didático da disciplina nesse nível e ensino.

Tais iniciativas conseguiram, em pouco tempo, estruturar um campo de reflexão e ação traduzido hoje em inúmeras publicações, com adesão crescente de pesquisadores. Ao lado disso, o necessário diálogo entre as pesquisas avançadas no interior das Universidades e os profissionais da Educação Básica, que tem no ENESEB um importante espaço privilegiado de desenvolvimento, também atestou um sinal positivo no enfrentamento dos desafios postos. Algo que indica um caminho, ao menos em parte, acertado (GOULART; SOUSA, 2019, p. 148).

Nesse contexto, as professoras responsáveis pelo ensino de sociologia na escola que nos serviu como campo de pesquisa demonstram percepções diferentes quanto ao uso do livro didático.

A professora 1 vê a importância do livro de Sociologia como material didático universal, mas chama atenção para o fato de que este não pode ser visto como material único, tampouco como um guia curricular.

Sem dúvida, o livro didático é muito importante pra gente, até porque é o material que todos os alunos têm. Com certeza é o material que eu mais utilizo. No entanto, temos que fazer umas reflexões, como o fato de mesmo todos os alunos tendo o livro, nem todos utilizam ele, também tem algumas críticas sobre a complexidade dos conteúdos do livro. Por isso, o livro não pode ser seguido à risca. A gente tem que fazer uma seleção de conteúdos, o livro não pode ser o guia único, tem que ser um apoio... (Entrevista realizada com a professora 1, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 22/07/2020).

Já a Professora 2 vê o livro didático de uma maneira menos crítica. Para ela o livro também é fundamental no processo de ensino de sociologia, no entanto, a visão dela é a de que o livro, além de uma ferramenta didática, é também um guia curricular.

Nem imagino como é trabalhar sem o livro. Nos primeiros dias de aula que os alunos ainda não receberam os livros é horrível. O livro é importante porque faz com que a gente se organize melhor, tenha uma sequência a seguir. Infelizmente, os alunos não valorizam como deveriam o livro, cuidam mal, não trazem para a escola, aí fica difícil. Tem também a dificuldade que os alunos têm com uns textos muito difíceis que tem no livro... (Entrevista realizada com a professora 1, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 22/07/2020).

Como se constata em sua fala, a professora 2 demonstra que o principal recurso utilizado por ela para estudar, planejar e organizar a sequência de suas aulas é o livro didático. Além disso, aponta para uma “não valorização” generalizada do livro pelos alunos e para a dificuldade deles em compreender alguns textos que, como afirmado por ela, “são muito difíceis”.

Em estudo sobre a percepção dos professores sobre o processo de escolha do livro didático de Sociologia, Sousa Neto, Almeida e Pessoa (2016) destacam a visão de professores segundo a qual o livro didático é tomado como ferramenta de orientação do currículo escolar. Os autores e autora afirmam que:

Nesse sentido, foi possível que pudéssemos, minimamente, constatar que os livros didáticos possuem um papel fundamental na orientação curricular da Sociologia nas escolas pesquisadas. Constatamos que esse material transcende a condição de ferramenta didática, pois passa a ser, também, uma referência para a escolha de conteúdos que serão trabalhados em sala de aula (SOUSA NETO, ALMEIDA, PESSOA, 2015, p. 176).

Ao final desta seção, vale a pena destacar, nas falas das duas professoras entrevistadas sobre o livro didático de Sociologia, a visão que elas têm do descompasso entre o nível dos textos e reflexões presentes no livro para a realidade dos alunos da escola, o que, em conjunto com a formação das docentes, as suas condições de trabalho, o tempo semanal de aula (50 minutos), o contexto político e as mudanças na legislação educacional nacional, impacta, consideravelmente, a transposição didática externa e interna (CHEVALLARD, 1997) do conhecimento de Ciências Sociais para os jovens do ensino médio.

## **A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA COMO RECONTEXTUALIZAÇÃO (PEDAGOGIZAÇÃO) DO CONHECIMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

Nos servirá como referencial teórico, para essa fase da análise, as ideias de Bernstein (2003), que trata dos conceitos de *contextualização* e de *recontextualização* para a compreensão da relação entre saberes científicos e disciplinas escolares, as quais serão fundamentais para a reflexão acerca dos conceitos de contextualização e recontextualização dos conhecimentos de Ciências Sociais no ensino médio e para os tipos de currículo que demarcam diferentes projetos políticos de educação escolar no Brasil.

A partir dessas questões e referenciais, daremos continuidade ao desenvolvimento da análise sobre a transposição do conhecimento de Ciências Sociais para jovens do ensino médio, a partir do ensino de sociologia na EEM Tomaz Pompeu, em Acaraú-CE.

Uma série de estudos indicam que a produção de Bernstein tem a capacidade de analisar práticas educacionais, tanto em caráter mais geral, a exemplo das políticas públicas educacionais, quanto de modo mais específico, como a realidade de escolas e salas de aula.<sup>8</sup>

A teoria de Bernstein possui conceitos fundamentais para a sua compreensão como: *código; classificação e enquadramento; pedagogias visíveis e invisíveis; discurso vertical e horizontal e a teoria do dispositivo pedagógico* (MAINARDES; STREMEL, 2010).

De acordo com Bernstein (1996), “um código é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores” (p. 143). Dessa maneira, a unidade para estudo dos códigos não seria um pronunciado abstrato ou um contexto avulso, mas as relações entre diversos contextos. “O código é um regulador das relações entre contextos e, através dessa relação, um regulador das relações dentro dos contextos” (BERNSTEIN, 1996, p. 143).

Para ele, existiriam diferenças devido à classe socioeconômica nos códigos de comunicação dos filhos da classe trabalhadora (códigos restritos) e dos filhos da classe média e alta (códigos elaborados), diferenças estas que refletem nas relações de classe e de poder na divisão social do trabalho, na família e nas escolas. Os códigos restritos são dependentes do contexto e são particularistas, já os códigos elaborados não dependem do contexto e são universalistas.

Em algumas das nossas entrevistas, ficaram evidentes essas diferenças devidas à classe socioeconômica nos códigos de comunicação, quando os alunos falavam da dificuldade de ver “sentido” em alguns conteúdos das aulas e do livro didático de Sociologia, por exemplo:

As aulas de Sociologia às vezes são legais, mas tem umas que são muito chatas, depende muito do dia, do conteúdo que a professora escolheu naquele dia, sabe? Por exemplo, teve um dia que ela falou do rap e do funk todo mundo achou “massa”, teve também o dia que ela “tava” falando dos jovens que trabalham no tráfico, foi

<sup>8</sup> Ver Al-Ramahi e Davies (2002).

muito legal também. O negócio é que aí no outro dia ela fala de umas “coisas” nada a ver, sabe? Tipo política lá dos Estados Unidos e outras coisas que ninguém gosta... (Entrevista realizada com a estudante da 3ª série D, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 27/10/2019).

Eu não gosto muito das aulas de Sociologia não. Acho “chata”, tem muita coisa que a gente vê que é sem sentido, quase sempre. Ah! Mas tem uns dias que gosto, quando a gente fala do racismo, quando tem umas músicas e uns filmes legais aí eu gosto... (Entrevista realizada com o estudante da 1ª série C, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 27/10/2019).

Fica muito evidente nessas falas que o/a professor/a deve levar em consideração a origem social, econômica e cultural dos jovens com quem ele/ela se relaciona na sua prática docente, caso contrário, é muito difícil existir o mínimo de comunicação necessária para a transposição didática do conhecimento científico para esses estudantes, como traz as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006).

Em termos de transposição didática do conhecimento de Ciências Sociais na escola em questão, as falas dos alunos demonstram que ela ocorre de maneira muito diversificada. Os alunos não veem um padrão no método de transposição. Para eles, o “sucesso” do ensino está muito mais relacionado ao tema da aula do que às metodologias e técnicas utilizadas pelo/a professor/a.

Da mesma maneira, em caráter mais geral, as políticas públicas de educação devem também levar em conta essas diferenças entre os jovens estudantes. Em um país tão extenso territorialmente, tão diverso culturalmente e tão desigual socioeconomicamente, seria ingênuo imaginarmos que as pessoas, grupos e instituições tivessem as mesmas experiências, anseios e visão da escola. Ademais, uma visão homogeneizadora da escola e dos jovens pode ser muito prejudicial para o processo de educação, sobretudo dos mais “pobres e minoritários”.

Sabemos que ações como padronização curricular desvinculada dos valores e do conhecimento comunitário e maior emprego de testagem nacional, da forma como tem sido instituída, causaram com frequência a alienação ainda maior dos alunos pobres e minoritários (APPLE, 2008, p. 100).

Para Bernstein (1996), as estruturas das práticas pedagógicas estão relacionadas à classe social e às expectativas das famílias para com a escola. Por isso, a análise dessas estruturas deve olhar para fatores sociais e históricos mais amplos.

Classificação e enquadramento também são conceitos importantíssimos para a teoria de Bernstein. O termo classificação (poder) é utilizado para expor as relações de poder e controle daquilo que é ensinado e aprendido. Enquanto isso, enquadramento (controle) é usado como forma de apresentar as relações de poder e controle que influenciam como o processo ensino/aprendizagem é dirigido (BERNSTEIN, 1996).

Nos casos nos quais a classificação é “forte”, os conteúdos transmitidos estão separados por limites “fortes”, e onde a classificação é “frágil” a separação entre os conteúdos é reduzida. No que tange ao enquadramento, este é forte quando o transmissor, seja o professor, seja a família, sejam os meios de comunicação, seja o sistema de ensino, regula explicitamente o conteúdo, e é mais fraco quando este transmissor tem um controle menor sobre os elementos da prática pedagógica (BERNSTEIN, 1996).

A partir dessa ideia de tipos diferentes de transmissão educacional, a partir da classe social e das expectativas das famílias, Bernstein analisou as diferenças existentes entre elas e as classificou em duas: as pedagogias visíveis, caracterizadas pela forte classificação e forte enquadramento e as pedagogias invisíveis, assinaladas pela fraca classificação e fraco enquadramento (BERNSTEIN, 1996).

Podemos dizer que, na escola, temos um exemplo de pedagogia visível. A instituição escola, como organizada hoje, é resultado de processos de construção e desconstrução, com diversos interesses políticos e econômicos, e é caracterizada por uma forte classificação e enquadramento.

Enxergamos essas características também na escola estudada, quando indagamos os agentes envolvidos sobre a seleção dos conteúdos a serem transpostos nas aulas de Sociologia.

No início do ano, na semana pedagógica, nós temos um momento onde as professoras de Sociologia da escola sentam juntas, refletem, discutem e chegam a um consenso para criar o plano anual da disciplina. O plano anual é um documento que serve como norte para as aulas durante o ano, e para nós coordenadoras é o que serve de base para fiscalizarmos se o conteúdo está sendo dado ou não... (Entrevista realizada com a coordenadora 1, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 16/05/2019).

A escolha dos conteúdos é feita pelos professores, não só de Sociologia, de todas as disciplinas, logo no início do ano na jornada pedagógica. Geralmente eles pegam o livro e dividem os capítulos dentro dos 4 períodos do ano... (entrevista realizada com a coordenadora 2, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 19/05/2019).

Nós já recebemos o conteúdo que temos que trabalhar praticamente pronto, a escola tem a proposta anual, aí no início do ano, na semana pedagógica tem um tempo disponível para a gente alterar algo, mas quase nunca muda até porque temos que seguir o que está no livro de Sociologia. Porém, nunca dá pra gente trabalhar todos os conteúdos que estão na proposta, não dá tempo, tem os feriados, os imprevistos, então querendo ou não existe sim uma seleção nossa (...) mas tem muitos conteúdos que eu tinha vontade de trabalhar na sala ou trabalhar mais e não posso porque temos que seguir a proposta e não dá tempo (...) não é nem que a gestão não deixe a gente escolher os conteúdos é porque como temos que passar para os alunos os conteúdos que mais cai no ENEM, os que estão no livro, e como o tempo de aula da Sociologia é muito pequeno, fica difícil... (Entrevista realizada com a professora 1, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 22/07/2020).

Sobre os conteúdos que trabalhamos na sala, a gente pega o livro de Sociologia e divide os capítulos dentro dos quatro bimestres. Fazemos o plano anual, eu e a outra

professora, entregamos para a coordenação e fazemos de tudo para cumprir, mas é muito difícil (...) De vez em quando nós colocamos algum conteúdo que não está no plano anual, quando tem algum projeto da escola, como por exemplo, no Setembro Amarelo, os coordenadores pedem para nós abordarmos esse tema, mesmo sem ele tá no plano... (entrevista realizada com a professora 2, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 12/09/2019).

Nunca um professor chegou para mim e perguntou o que eu tinha vontade de estudar, seria bem interessante, se fosse assim. Eu acho que todo mundo prestava atenção viu, até porque fazer qualquer coisa que a gente não goste é muito ruim né, tô falando só na escola não. Tô falando em tudo. (Entrevista realizada com a estudante da 3ª série D, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 27/10/2019).

Todas essas falas demonstram que, na escola, de maneira geral, a classificação é forte, os conteúdos transmitidos estão separados por limites fortes. Ficou claro que não são os coordenadores, as professoras e muito menos os alunos que selecionam os conteúdos das aulas de Sociologia. Existe uma força superior, mais ampla, que faz essa classificação e enquadramento (controle).

Outros conceitos centrais, na obra de Bernstein (1996), são os de *discurso horizontal* e *discurso vertical*. O primeiro faz referência ao conhecimento coloquial, o conhecimento do senso comum, em que se exige um conjunto de estratégias que são microssociais, organizadas de maneira segmentada, e dependem fortemente de um contexto específico. Os conhecimentos desse tipo de discurso são relacionados através das relações funcionais desses discursos na vida cotidiana. Por outro lado, o segundo tipo de discurso, o discurso vertical, caracteriza-se por ser uma estrutura coerente, explícita e com princípios sistemáticos, em que seus conhecimentos são integrados no nível dos significados que são relacionados de maneira hierárquica (BERNSTEIN, 1996).

Esses dois conceitos são fundamentais para a análise da transposição didática dos conhecimentos de Ciências Sociais para o ensino médio, na medida em que é nessa relação entre discurso horizontal e vertical que o professor busca tornar o conhecimento alcançável aos jovens estudantes. Senão vejamos:

Algo que aprendi nesses anos de experiência é que se não levarmos em consideração a história desses meninos nas aulas, nunca que a Sociologia vai fazer sentido para eles, chegue falando de Estado, formas de governo, democracia, entra por um ouvido e sai pelo outro, agora chegue falando sobre as compras de voto, as brigas por causa de política nas eleições municipais, aí é diferente. Tudo é política, nosso papel é relacionar esse conhecimento de mundo que eles já têm com o da Sociologia... (Entrevista realizada com a professora 2, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 12/09/2019).

É muito bom quando a aula é sobre alguma “coisa” que nós conhecemos e na Sociologia tem muitas aulas sobre “coisas legal”, tem rap, funk, racismo, música do Racionais, filme de Capoeira, podia ser toda aula assim, ia ser muito melhor (...) mas tem professor que parece que faz questão de falar de um jeito difícil, a gente até sabe do que ele tá falando, mas ele fala como se fosse pra gente não entender...

(Entrevista realizada com a estudante da 2ª série D, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 22/07/2020).

Portanto, podemos afirmar que a transposição didática do conhecimento de Ciências Sociais na disciplina de Sociologia deveria possibilitar a tradução dos problemas aparentemente individuais em questões públicas, coletivas, cumprir esse papel, contribuindo para descortinar os mecanismos que operam as relações sociais, as diferenças socioculturais e as desigualdades vividas, de um modo ou de outro, por todos nós, como defende Mills (1959), para quem a imaginação sociológica conecta a órbita individual à órbita coletiva.

Se pudéssemos destacar a contribuição mais importante de Bernstein (1996) para o nosso trabalho seria a *teoria do dispositivo pedagógico*, pois o conceito de *recontextualização*, fundamental para a análise da transposição didática do conhecimento de Ciências Sociais no ensino de sociologia, foi formulado a partir dessa teoria.

O objetivo da *teoria do dispositivo pedagógico* é explicar como uma disciplina e/ou área de conhecimento é transformada (pedagogizada) para ser ensinada por meio de conhecimento escolar, currículo, relação professor/estudante. Segundo Bernstein (1996), a teoria do dispositivo pedagógico “é uma gramática para a produção de mensagens e realizações especializadas, uma gramática que regula aquilo que processa: uma gramática que ordena e posiciona e, contudo, contém o potencial de sua transformação” (BERNSTEIN, 1996, p. 268).

O que Bernstein denomina *discurso pedagógico* está baseado na correlação de dois discursos, o *discurso instrucional* e o *discurso regulador*. Esses são determinados pela seguinte relação: discurso instrucional (DI)/discurso regulador (DR), e o DI está sempre integrado ao DR.

O *discurso instrucional* refere-se aos conhecimentos mais específicos, o que são e como transmiti-los. Já o *discurso regulador* seria o regulador do DI. Ele possui um cunho ideológico, um caráter moral e de difusão de valores e identidade. O DR é decisivo na ordem interna do discurso da instrução e também na ordem da sociedade e tem um caráter de discurso dominante (BERNSTEIN, 1998).

Silva (2007) aponta algumas reflexões que considera central no que concerne ao debate sobre o ensino de sociologia no nível médio. Inicialmente, a autora afirma que o processo de institucionalização do ensino de sociologia no Brasil está diretamente relacionado com contextos histórico-culturais, de complexas relações sociais, educacionais e científicas, que influenciaram e influenciam esse processo. Ela utiliza a teoria de Bernstein para tentar

compreender o ensino de sociologia especificamente no campo pedagógico. Para isso, utiliza-se dos conceitos de *contextualização* e de *recontextualização*.

No campo da *contextualização*, encontra-se as universidades e os centros de pesquisa que formulam princípios, saberes e teorias científicas. Já no campo da *recontextualização* pedagógica oficial, destaca os órgãos oficiais como o Ministério da Educação (MEC), secretarias municipais e estaduais de educação, conselhos nacionais, estaduais e municipais de educação, dentre outros. Enfim, no campo da *recontextualização pedagógica* surgem as escolas, as faculdades de formação de professores, os materiais didáticos e a mídia (SILVA, 2007).

Portanto, o cerne do trabalho docente do/a professor/a de Sociologia seria recontextualizar os conhecimentos por ele adquiridos na licenciatura em Ciências Sociais e/ou em outros locais das Ciências Sociais/Sociologia enquanto ciência para um conhecimento escolar, tangível aos jovens estudantes.

Essa relação é muito complexa, ensinar Sociologia aqui é diferente de ensinar na universidade, inclusive, infelizmente, muitos professores de lá não conseguem enxergar isso. Nosso papel aqui é tornar algo complexo, porque a Sociologia é difícil, quem já leu um livro de Sociologia sabe (risos), em algo que os meninos entendam pelo menos o básico (...) é um trabalho que parece de tradução, transformar em uma linguagem que eles [entendam]... (Entrevista realizada com a professora 1, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 22/07/2020).

O final da fala da professora é importantíssimo, quando ela usa o termo “tradução”, deixa claro o propósito das Ciências Sociais/Sociologia no ensino médio, corroborando assim com as OCN – Sociologia (Brasil, 2006), que trata de *tradução e recortes*.

Sabemos, mas sempre é bom lembrar, que os limites da ciência Sociologia não coincidem com os da disciplina Sociologia, por isso falamos em tradução e recortes. Deve haver uma adequação em termos de linguagem, objetos, temas e reconstrução da história das Ciências Sociais para a fase de aprendizagem dos jovens – como de resto se sabe que qualquer discurso deve levar em consideração o público-alvo BRASIL, 2006, p. 10).

Assim, esse trabalho de recontextualização (pedagogização) do conhecimento científico de Ciências Sociais/Sociologia para o conhecimento escolar, ocorre a partir da correlação entre o *discurso instrucional* (DI) e o *discurso regulador* (DR).

Resta dizer que o *dispositivo pedagógico* possui três regras básicas: distributivas, recontextualizadoras e avaliativas. Vale ressaltar que essas regras são organizadas hierarquicamente, motivo pelo qual as regras distributivas dirigem as recontextualizadoras e estas, por sua vez, gerem as avaliativas (BERNSTEIN, 1998).

As regras distributivas são percebidas pela produção do discurso; são responsáveis por determinar à qual tipo de conhecimento cada classe social vai ter acesso e como terá esse acesso; ou seja, estão diretamente relacionadas a relações de poder (BERNSTEIN, 1998).

Podemos perceber, às vezes não de uma maneira tão clara, as regras distributivas agindo na seleção de quais conteúdos são abordados na sala de aula, como vimos anteriormente, a partir da realidade aqui abordada, que não são os/as professores/as, coordenadores/as e muito menos os/as alunos/as que fazem essa escolha. Essa é fruto de uma relação complexa de forças com interesses diversos, aliás, essa é uma das discussões básicas das teorias do currículo.

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

Enquanto isso, as regras recontextualizadoras, subordinadas às regras distributivas, assinalam o discurso pedagógico. Através da recontextualização, o discurso é transformado, passa do seu contexto original para outro onde é alterado, através de processos de seleção, simplificação, condensação, reelaboração, entre outros. Dessa maneira, o princípio recontextualizador “seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (BERNSTEIN, 1996, p. 259).

Todavia, apesar dessa imposição do que vai ser estudado ou não (regras distributivas), o/a professor/a de Sociologia tem meios para alterar, transformar os conhecimentos de Sociologia. Ele faz isso através da recontextualização; ele “o torna mais acessível”, o condensa, o reelabora e faz relação com outros conhecimentos para transformar esse conhecimento científico em conhecimento escolar. Partindo desse pressuposto, se mostra fundamental o papel do/a professor/a enquanto agente nesse processo. Sobre esses aspectos, vejamos a perspectiva dessa estudante da escola onde realizamos nossa pesquisa:

Pra ser sincera, o conteúdo nem importa muito. O conteúdo pode até ser muito ruim, mas se o professor for bom a aula é boa (...) quando falo professor bom, estou falando do professor que sabe transformar, explicar, falar de um jeito fácil um conteúdo que é muito difícil. Porque é assim, às vezes um conteúdo mais fácil fica difícil por causa do professor, ou um difícil fica fácil... (entrevista realizada com a estudante da 3ª série D, na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, em 27/10/2019).

Por fim, temos as regras avaliativas, aquelas que regulam as transformações do discurso em prática pedagógica pela reprodução educacional. Seria através da avaliação que se estabeleceriam as formas e condições de transmissão e aquisição do conhecimento (BERNSTEIN, 1998).

Vale ressaltar que essa avaliação não diz respeito, somente, às avaliações escolares tradicionais, mas sim a todo um processo complexo que envolve inúmeras variáveis, haja vista que a avaliação é:

Uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório, etc.) acerca do aproveitamento escolar (...). A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação as quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

A avaliação na escola-campo se dá basicamente da seguinte forma: avaliação bimestral escrita e objetiva e avaliação parcial, a critério do/a professor/a, ambas valendo de 0 (zero) a 10 (dez) pontos, e avaliação qualitativa realizada pelo/a professor/a, que leva em consideração aspectos como frequência, realização das atividades, participação nas aulas etc. No entanto, na disciplina de Sociologia, percebemos que as professoras, além dessa organização padrão da escola, utilizam outros meios de avaliação, como a participação em projetos diretamente ligados ao componente curricular, dando uma ênfase maior a aspectos qualitativos, em comparação com outros componentes curriculares.

Ao abordar distintas modalidades de prática pedagógica, Bernstein (1996) suscita o debate acerca das condições que favorecem à predominância de uma ou de outra, a partir da relevância da recontextualização pedagógica e da recontextualização oficial.

A partir do trabalho realizado na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, acreditamos que a prática docente do ensino de sociologia é resultado da relação contínua que existe entre pesquisadores e profissionais da educação (recontextualização pedagógica) e o Estado (recontextualização oficial) e da convergência ou divergência que esses apresentam no decorrer da história do ensino de sociologia.

Por isso, para qualquer análise e/ou reflexão sobre como se dá essa transposição, é fundamental levar em consideração os aspectos macrossociais culturais, econômicos da época

em questão, mas também os aspectos microssociais da prática docente, aqueles que ocorrem na sala de aula, no encontro professor e aluno propriamente dito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa que realizamos, podemos destacar alguns apontamentos acerca dos estudos sobre a transposição didática no ensino de sociologia.

Primeiro, sempre é necessário levarmos em consideração quais são as expectativas que alunos/as, professores/as e sociedade de maneira geral têm dessa disciplina. Como vimos, mais do que a visão simplista de ser a disciplina responsável por desenvolver o “senso crítico” nos/as alunos/as, o papel da Sociologia vai se alterando no decorrer da história, de acordo com disputas sociopolíticas e econômicas, mantendo-se o seu fim de promover os processos de *estranhamento* e *desnaturalização* dos fenômenos sociais, os quais são princípios epistemológicos dos conhecimentos e do ensino de Ciências Sociais (BRASIL, 2006).

Outra ideia que deve ser levada em consideração, pelo/a professor/a-pesquisador/a<sup>9</sup>, diz respeito à consciência de que, apesar de o ensino de sociologia estar dentro da dimensão pedagógica da vida escolar, temos que compreender que essa dimensão está intrinsecamente ligada às demais dimensões: a organizacional e a sociopolítica. Ou seja, as técnicas, metodologias e práticas do ensino de sociologia estão diretamente relacionadas pela infraestrutura, a organização política interna da escola, as políticas públicas de educação, as ideias dominantes de cada época e vários outros fatores (ANDRÉ, 2009).

Ter consciência dessa relação do contexto social, político, econômico e cultural de cada contexto escolar possibilita-nos conhecer as razões da presença ou da ausência da disciplina de Sociologia no nível médio e as suas práticas de ensino.

É fundamental também reforçarmos a discussão que realizamos sobre o ensino médio, seu contexto atual, e as consequências da reforma do ensino médio no ensino da Sociologia. Como vimos, esse é o nível da educação que mais gera debate na sociedade brasileira, muito em função dos desafios não alcançados no decorrer do tempo, e, mais recentemente, por disputas político-ideológicas promovidas por grupos que se vinculam a perspectivas tecnicistas, neoliberais ou mesmo “neoconservadoras”.

Com a aprovação do “novo ensino médio”, e a perda da obrigatoriedade da Sociologia como disciplina, sem dúvida, tivemos uma fragilização de seu ensino no cenário escolar, que já possuía outros desafios, como a presença majoritária de docentes sem formação acadêmica

---

<sup>9</sup> O/a professor/a-pesquisador/a é aquele/a professor/a que faz pesquisa, partindo da sua prática, com o objetivo de aprimorá-la (GARCIA, 2009).

na área, a baixa carga horária em geral, e a falta de reconhecimento da disciplina no currículo escolar. Mais do que nunca, o desafio do ensino de sociologia na escola média, além de técnico-pedagógico, é também político.

A partir do estudo realizado na EEM Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, concluímos que não podemos falar em um modelo “ideal” do ensino de sociologia como algo rígido, possível de se criar um manual de como ensinar essa disciplina. Na verdade, a transposição didática dos conhecimentos de Sociologia no ensino médio ocorre por meio de um sistema complexo de interações que é resultado da relação entre pesquisadores e profissionais da educação (recontextualização pedagógica) e o Estado (recontextualização oficial) e da convergência ou divergência que esses apresentam entre si.

Vimos, em um caso concreto, que os processos de contextualização e recontextualização são fundamentais para compreendermos o ensino de sociologia enquanto fenômeno social. Na realidade, a *contextualização* e a *recontextualização* se mostram como conceitos imprescindíveis para analisarmos o quanto a educação brasileira em seu conjunto ainda está longe de levar em consideração os diversos e heterogêneos contextos escolares e juvenis.

Consideramos que negar essa diversidade e heterogeneidade no processo educacional é uma violência simbólica contra os/as estudantes e o processo de ensino-aprendizagem, e para além disso, uma maximização do grande desafio que os/as professores/as têm de tornar o conhecimento significativo para os jovens estudantes.

No nosso entendimento, somente a partir da reflexão sociológica sobre o ensino de sociologia, poderemos compreender a dinâmica de seu conhecimento, ao mesmo tempo científico e escolar, em um cenário de muitos desafios aos/as professores/as dessa disciplina no ensino médio. Do ponto de vista político e da qualificação da cidadania, para além do texto da LDB 9.394/1996, deseja-se que o conhecimento das Ciências Sociais e o ensino da Sociologia na escola média contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, razão maior que nos move neste campo de investigação e na divulgação e difusão desta reflexão.

## REFERÊNCIAS

AL-RAMAHI, N.; DAVIES, B. Changing primary education in Palestine: pulling in several directions at once. **International studies in sociology of education**, v. 12, n. 1, p. 59-76, 2002.

ANDRÉ, Maria Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 16.ed. Campinas: Papirus, 2009.

APPLE, Michael W. A vida dos estudantes e a política de reforma curricular. **Pátio**: revista pedagógica, Porto Alegre, v. 12, n. 45, p. 32-34, 2008.

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

BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad**: teoria, investigación y crítica. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização". In: **Cadernos de pesquisa**. n. 120, p.75-110, nov. 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília, 2006.

BRASIL. **Parecer nº 853 de 12 de novembro de 1971**. Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei n. 5.692. In: Documenta nº 132, Rio de Janeiro, nov. 1971b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica: Sinopse Estatística da Educação Básica – 2018**. Brasília: INEP 2018.  
CEARÁ. **Manual de orientações das ações do professor diretor de turma**. Fortaleza: SEDUC/CODEA/GESTÃO, 2019.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994. (v.1. 2v.)

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. 2.ed. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

GARCIA, Vera C. G. Fundamentação teórica para as perguntas primárias: o que é Matemática? Por que ensinar? Como se ensina e como se aprende? **Educação**, v. 32, n. 2, p. 176-184, 2009.

GOULART, D. C.; SOUSA, D. T. de. O livro didático de Ciências Sociais, contribuições e disputas na construção do campo de ensino de Ciências Sociais. In: CARUSO, H.; SANTOS, M. B. dos (Orgs.). **Rumos da Sociologia na educação básica**: ENESEB 2017, reformas, resistências e experiências de ensino. Porto Alegre: Cirkula, 2019. p. 147-157.

HANDFAS, A.; Polessa, Julia. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. **BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, v.1, p.45 – 61, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 31-54, 2010.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao método da teoria social** – Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p.668-700.

SACRISTÁN, J. Cimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 149-170, 2014.

SILVA, Ileizi Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal-RN, v.8, n.2, p.403- 427, jul./dez. 2007. Disponível em: <[http://www.rbgdr.net/extra\\_n01/artigo9.pdf](http://www.rbgdr.net/extra_n01/artigo9.pdf)>.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **Fundamentos e metodologias do ensino de sociologia na educação básica**. In: SILVA, Ileizi L. Fiorelli; LIMA, Angela Maria de Sousa; NUNES, Nataly; LIMA, Alexandre Jerônimo Correia (Orgs.). Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa de Sociologia. SETI-PR, 2009. p. 15-35.

SOUSA NETO, Manoel Moreira; ALMEIDA, Rosemary de Oliveira; PESSOA, Márcio Kleber Moraes. Ferramenta didática ou guia curricular? Percepção de professores sobre o processo de escolha dos livros didáticos de Sociologia em escolas do Ceará. **Política e sociedade**, v. 14, p. 155-179, 2016.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.