

**TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA OU RESSIGNIFICAÇÃO PEDAGÓGICA / O  
ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO**

**DIDACTICS TRANSPOSIÇÃO OR RESSIGNIFICATION SERVICE /  
TEACHING SOCIOLOGY IN HIGH SCHOOL**

AUTOR: Janderson Pereira da Silva<sup>1</sup>

ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho baseia-se em uma pesquisa bibliográfica em diversas fontes de publicações acadêmicas como: seminários, congressos, revistas entre outras. Expõe trechos dos mesmos a fim de se entender um pouco mais sobre questão da transposição didática ou ressignificação pedagógica. Quais os materiais pedagógicos que estão acessíveis aos professores para que estes trabalhem com seus alunos, a importância na seleção desses conteúdos é de vital importância para o êxito da tarefa. Também se observa neste trabalho novas formas pedagógicas para aplicação dos conteúdos selecionados. Nesse contexto, o retorno da Sociologia para o currículo escolar tem um desafio, o de criar um método que através de conteúdos bem selecionados possa construir um espaço de aprendizagem baseado no diálogo entre professor e aluno de ensino médio. Com base nos dados obtidos nos trabalhos poderemos construir uma docência de qualidade em um futuro próximo.

**Palavras-chave:** Transposição didática; Ressignificação pedagógica; Ensino de Sociologia; Ensino médio; Currículo escolar.

---

<sup>1</sup> Graduando em Ciências Sociais Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria, Bolsista do PIBID. E-mail: jander\_repre@hotmail.com

<sup>2</sup> Graduada em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1990-II), História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1999-II) e Ciências Sociais pela Universidade Luterana do Brasil (2007-II). Tem especialização em metodologia do ensino superior pela Universidade do Vale Rio dos Sinos(1993), mestrado em História da América Latina pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2002) e doutorado em História da América Latina pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos(2008). Mestre em geografia (2015) pela UFSM e graduanda em Agricultura Familiar e Sustentabilidade da UFSM, Doutoranda em Geografia pela UFSM. Docente do Mestrado Profissionalizante em Ensino de História PROFHIST da UFSM e do PPGHIS-UFMT.

**ABSTRACT:** This work based on a literature search in sources of academic publications and exposes portions thereof in order to understand a little more about the issue of didactic transposition or pedagogical reinterpretation. Many authors based on Yves Chevallard theory, to discuss about the topic. The teaching materials that are accessible to teachers so that they work with their students, the importance in the selection of such content is of vital importance for the success of the task. It also observed in this study new teaching ways to apply the selected content. In this context, the return of sociology to the school curriculum is a challenge to create a method that through well-selected content to create a learning space based on dialogue between teacher and high school student.

**Keywords:** Didactic Transposition; Pedagogical Reframing; Sociology of Education; High school; School Curriculum.

## INTRODUÇÃO

O ensino é uma pratica social complexa. Realizado por seres humanos entre seres humanos, o ensino é modificado pela ação e relação dos sujeitos (professores e alunos) situados em contextos (institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais), e, por sua vez, modifica os sujeitos envolvidos nesse processo. Sendo uma área da pedagogia, a didática tem no ensino seu objeto de investigação. Considera-lo como uma pratica educacional em situações historicamente situadas significa examina-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva – nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades – estabelecendo-se os nexos entre eles. As novas possibilidades da didática estão emergindo das investigações sobre o ensino como pratica social viva. E na ação intencional, refletida, indagada, problematizada, ou seja, na práxis, na relação entre sujeitos, que se geram/transformam as praticas/seus resultados. Afirmando que o ensino e a aprendizagem, tomados na pratica social, constituem o objeto da didática, Contreras (1990) estabelece entre ambos uma relação de dependência ontológica. A didática cabe “desnaturalizar” o ensino. O que significa, em primeiro lugar, considerar o ensino e a aprendizagem que ocorrem não só na sala de aula, mas nos contextos sociais mais amplos.

A compreensão do fenômeno ensino-aprendizagem não se esgota ai, nesse acontecimento, aula. Em segundo lugar, e necessário que se estabeleçam seus vínculos

com as decisões curriculares, com os modos como a escola se organiza, sua estrutura administrativa, a legislação, a organização espaço-tempo, as condições físicas e materiais que condicionam as práticas escolares. Estudos sobre a transformação do conhecimento científico com fins de educação e divulgação têm sido realizados por vários autores no campo da educação e do ensino de ciências e de matemática em particular. Consta-se o crescimento do número de trabalhos sobre os *saberes* presentes nos processos educativos escolares, com o intuito de valorizar outros saberes como aqueles da experiência social e cultural, do senso comum e da prática, como fundamentais no desenvolvimento de habilidades e competências dos indivíduos (Santos, 2000). Ainda nessa perspectiva de investigação, vários estudos vêm sendo feitos sobre o tema da transformação dos saberes científicos em saberes escolares.

No campo da didática da matemática, Chevallard indica:

"Os processos transpositivos– didáticos e, mais genericamente, institucionais – são, imagina-se, a mola essencial da vida dos saberes, de sua disseminação e de sua funcionalidade adequada". (Chevallard, 1991, p. 214)

O estudo da Transposição Didática se insere num campo maior de estudo: a Didática da Matemática. O próprio propõe que a Didática da Matemática é uma Ciência e, como tal, tem o Sistema de Ensino como seu objeto de estudo. Yves Chevallard (1991) examina que o saber não chega à sala de aula tal qual ele foi produzido no contexto científico. Ele passa por um processo de transformação, que implica em lhe dar uma “roupagem didática” para que ele possa ser ensinado. Isso acontece porque o objetivo da comunidade científica e da escola é diferente.

À Ciência cabe o papel de responder as perguntas que são formuladas e necessárias de serem respondidas em um determinado contexto histórico e social. Por outro lado, esses novos saberes precisam ser comunicados à comunidade científica, em um primeiro plano, e à própria sociedade, em um segundo plano. Nesse processo de comunicação dos saberes, existem também aqueles que são selecionados como saberes que devem ser ensinados, que devem adentrar a sala de aula e serem socializados naquela instituição. Estes têm por objetivo, como diz Brousseau (1986), fazer com que os alunos se apropriem de saberes constituídos ou em vias de constituição. É então que entra o papel da

Transposição

Didática.

## A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Mas o que seria essa transposição didática e como surgiu? Estudos sobre a transformação do conhecimento científico para fins pedagógicos são focados principalmente no que diz respeito ao ensino de ciências e da matemática. Dentro desses estudos, a ideia de Transposição Didática (TD) foi formulada originalmente pelo sociólogo francês Michel Verret, em 1975. O termo “transposição didática”, segundo Chevallard (1991), foi empregado inicialmente, no sentido aqui tratado, pelo sociólogo francês Michel Verret, na sua tese de doutorado *Le temps des études*, publicada em 1975. Nesse trabalho, Verret propõe-se a fazer um estudo sociológico da distribuição do tempo das atividades escolares, visando contribuir para a compreensão das funções sociais dos estudantes.

Foi para pensar o tempo das práticas escolares que o sociólogo ocupou-se dos saberes que circulam nesse contexto, propondo que estes condicionariam o tempo dos estudantes em dois sentidos: haveria o tempo do conhecimento, regulado pelo próprio objeto de estudo, mas haveria também o tempo da didática, definido em função das condições de “transmissão” desse conhecimento. Para Verret, didática “é a transmissão de um saber adquirido. Transmissão dos que sabem para os que ainda não sabem. Daqueles que aprenderam para aqueles que aprendem” (Verret, 1975, p.139) Porém, em 1980, o matemático Yves Chevallard retoma essa ideia e a insere num contexto mais específico, fazendo dela uma teoria e com isso analisando questões importantes no domínio da Didática da Matemática (Brockington; Pietrocola, 2005).

Relacionando os termos transposição e didática, a transposição didática é compreendida como o conjunto das transformações que um determinado corpo de conhecimentos científicos invariavelmente sofre, com o objetivo de ser ensinado, implicando, necessariamente, determinados deslocamentos, rupturas e transformações diversas nesse conjunto de conhecimentos, e não como uma mera aplicação de uma teoria de referência qualquer (Machado, 2000). Um dos trabalhos que mais divulgou o conceito de transposição didática entre os pesquisadores de ensino das ciências no Brasil foi o livro *A didática das ciências*, de Astolfi e Develay (1990). Nesse livro, os autores propõem uma reflexão epistemológica: a) que examine a estrutura do saber ensinado, b) que esteja atenta aos aspectos históricos das ciências, baseada na ideia de ruptura e obstáculo e c) que promova a relação entre epistemologia e didática.

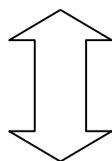
Sobre o tema da transposição didática, esses autores defendem a existência de uma epistemologia escolar, já que afirmam que na escola o saber sábio sofre uma mudança em seu estatuto epistemológico e, dessa forma, o que se ensina nela não seriam saberes em estado puro, mas sim *conteúdos de ensino*. Astolfi e Develay (1990), nessa obra, propõem a sistematização da transposição didática, afirmando, porém, que, além dela, outros determinantes pesam sobre a elaboração curricular. São eles as *práticas sociais* de referência, os *níveis de formulação de um conceito* (nos planos lingüístico, psicogenético e epistemológico) e as *tramas conceituais*.

Chevallard (1991) reflete que a Transposição Didática é feita por uma Instituição invisível, uma ‘esfera pensante’ que ele nomeou de Noosfera. Tal instituição é formada por pesquisadores, técnicos, professores, especialistas, enfim, por aqueles que ligados a outras Instituições: Universidades, Ministérios de Educação, Redes de Ensino; que irão definir que saberes devem ser ensinados e com que roupagem eles devem chegar à sala de aula. No Brasil, o resultado do trabalho da Noosfera aparece nos Referenciais Curriculares (MEC, 1997, 2006), nos documentos que trazem as diretrizes curriculares e orientam o ensino de uma determinada disciplina científica.

### **Podemos definir estas etapas como:**

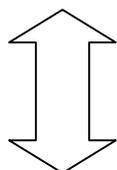
#### **Campo da contextualização**

Universidades, centros de pesquisa, formuladores de teorias, princípios de seleção dos saberes etc.



#### **Campo da Recontextualização**

Órgãos oficiais, MEC, SEED, SEM etc.



#### **Campo da Recontextualização Pedagógica**

- a) Escolas e faculdades de formação de professores, elaboração de material didático, etc.

b) mídia, marketing da reforma, do partido e do governo etc.

Fonte: [https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/viewFile/1844/pdf\\_60](https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/viewFile/1844/pdf_60)

Nesse processo, os conteúdos vão sofrendo rupturas, sendo adaptado ou simplificado entre o que é aprendido dentro das universidades, ou o que é selecionado pelo Ministério da Educação para ser trabalhado nas escolas através dos livros didáticos.

Na organização do processo de ensino-aprendizagem um dos aspectos importantes é a seleção e organização dos conteúdos. Em um primeiro momento, os conteúdos são selecionados “para formar o currículo. Saber quais as atividades, áreas de estudo e disciplinas mais apropriadas para se alcançar os objetivos da escola...” (NÉRICI, 1985, p.20).

Essa primeira seleção está relacionada aos interesses imanentes da atual forma de sociabilidade. É a totalidade social que define quais as áreas de conhecimento que são importantes para serem ministradas às novas gerações. Lopes (2007, p.196), ao expressar-se sobre o conhecimento escolar, alerta que o mesmo “é produzido socialmente para finalidades específicas da escolarização, expressando um conjunto de interesses e de relações de poder, em dado momento histórico”.

Nessa construção do conhecimento escolar estão inclusos o processo de seleção e organização dos conteúdos. Em um segundo momento, os conteúdos são selecionados, segundo Nérici (1985, p. 20), “para formar os programas. Dentro de cada atividade, área de estudo ou disciplina, sobre quais os tópicos ou atividades que devem ser selecionados, pelo seu valor funcional, informativo e formativo”. Dentre os vários campos de conhecimento desenvolvidos pelas ciências, estes são selecionados a fim de se formar um conjunto de conhecimentos a serem transmitidos igualmente a todos os alunos do sistema formal de ensino. Podemos relacionar, por exemplo, a Mecânica, a Termologia e Física Moderna como exemplos de áreas de estudo incluídas no programa da disciplina de Física, ou ainda a Inorgânica e Orgânica dentro da Química.

Depois de selecionados, os conteúdos sofrem um processo de adaptação, ou seja, uma transmutação do conhecimento científico para conhecimento escolar, onde uma nova linguagem, mais próxima da utilizada pelos alunos, é empregada para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. (Libâneo 1990, p. 224), ao referir-se sobre o processo de organização do conhecimento científico para que componha em conteúdo de ensino nas matérias de estudo, afirma que este ocorre a partir de seus distintos campos, na perspectiva de articular dos processos específicos: “(...) de um lado, o conhecimento da

realidade objetiva que circunda a vida humana e, de outro, o ensino das novas gerações para prover os indivíduos dos resultados do conhecimento, isto é, o saber sistematizado”.

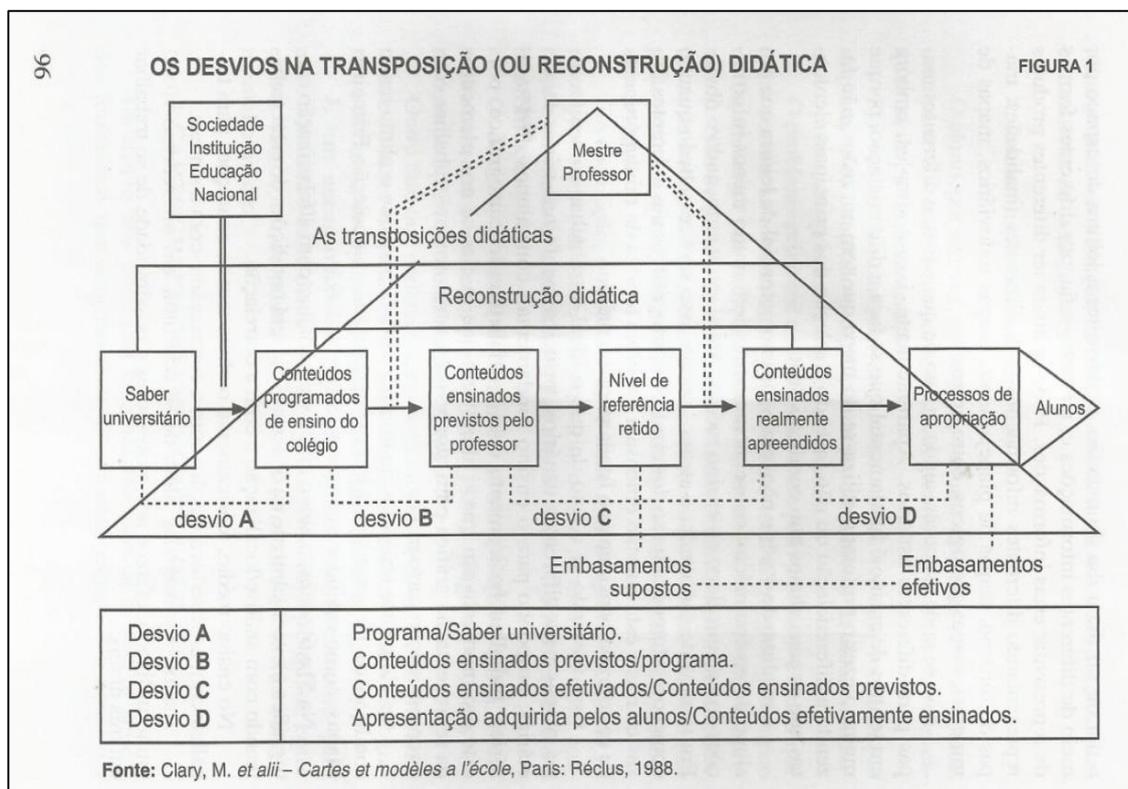
Esse processo de adaptabilidade do conhecimento científico em conhecimento escolar é denominado transposição didática, os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula podem ser encontrados em livros didáticos distribuídos pelo Governo Federal através do MEC.(Ministério da Educação). O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. No livro didático, a transposição didática se manifesta de maneira mais explícita, uma vez que nestes manuais estão os conhecimentos a serem ensinados, ou seja, o saber a ensinar.

Pinho Alves (2000) em seus estudos destaca que o “saber sábio”, produzido pelos cientistas são apresentados majoritariamente através de publicações científicas, em revistas especializadas, destinadas a um público alvo restrito, enquanto o “saber a ensinar” apresenta-se nos livros-textos ou em manuais e apostilas de ensino. Chevallard (apud Pinho Alves, 2000b, p. 225) destaca que o processo de transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar não é uma mera simplificação do conhecimento científico. Segundo o autor, “todo o projeto social de ensino e aprendizagem se constitui dialeticamente com a identificação e a designação de conteúdos do saber [sábio] como conteúdo a ensinar”. Sobre o processo de transposição didática, Astolfi e Develay (1990, p. 48) chamam a atenção para o processo de “despersonalização e da descontemporização dos conceitos, quando se tornam objetos de ensino. Em vez de estarem ligados a questões científicas precisas a serem resolvidas, tornam-se ‘verdades de natureza’ [...]”. Os autores alertam para o perigo de que, assim, a natureza do conhecimento é alterada, perdendo sua dimensão real dos problemas enfrentados pelos cientistas durante suas observações e análises, suprimindo toda a sua história, não levando em considerando todas as redes de correlação com outros conceitos.

Os autores Brockington & Pietrocola (2005) não consideram a simplificação como “deformação” de conceitos científicos, muito pelo contrário, alertam para o fato de tais práticas inerentes à textualização gerarem “novos saberes”, o que, segundo eles, pode ser até um fator a favor da aprendizagem. O quadro a seguir nos mostra a trajetória dos

conteúdos desde as Universidades até o que é realmente aprendido pelo aluno da escola básica.

Figura 1: Os Desvios na Transposição (ou Reconstrução) Didática.



Fonte: Clary, M. et al. Cartes et Modèles a L'escole. Paris:Reclus,1988. Apud Simielli,1999, p. 96.

A autora Brito Menezes (2006, p. 34), diz que quando o saber é designado a tornar-se um saber escolar, ele sofre dois grandes momentos de transformação: “a ‘transposição didática (externa)’ que acontece na noosfera, onde são selecionados os saberes que entrarão no jogo didático; onde o saber científico ganha a ‘roupagem didática’, a partir de currículos e programas de ensino”; a transposição didática interna que se trata daquela que atua na relação professor-aluno-saber dentro da sala de aula, ou seja: “Nesse segundo momento da transposição didática, não mais a ‘noosfera’ se institui como elemento central dessa transformação, mas sim, o próprio professor, considerando a sua relação com o saber e com o aluno” (Brito Menezes, 2006, p. 34).

No entendimento dessa autora existe o relacionamento e a influência mútua entre professor e aluno, o que determina as situações de ensino propostas pelo professor e norteia a adaptação/reformulação do saber a ensinar – momento que segundo ela seria o

ato final da transposição didática. (Brito Menezes, 2006, p. 37 e p. 83). É evidente que, tanto no sistema pensado pela pedagogia tradicional, como no sistema didático pensado por Chevallard, o professor vive envolvido com certas relações delicadas. Uma delas é fazer a transposição didática do saber sábio, que é criado no contexto da comunidade científica, para o saber ensinado que será aplicado no contexto da comunidade estudantil.

Na realidade, fazer essa transposição é mais complexo do que parece, pois, parte do saber científico, passando pelo saber a ser ensinado até chegar ao saber ensinado, e essa transposição do saber sábio – do seu local de criação – para a sala de aula, implica em relações em que o professor não é detentor de todas as decisões que dizem respeito às adaptações (Silva, 2007, p. 28-29). Relacionando os termos transposição e didática, a transposição didática é compreendida como o conjunto das transformações que um determinado corpo de conhecimentos científicos invariavelmente sofre, com o objetivo de ser ensinado, implicando, necessariamente, determinados deslocamentos, rupturas e transformações diversas nesse conjunto de conhecimentos, e não como uma mera aplicação de uma teoria de referência qualquer (Machado, 2000).

Nesse caso, entendemos o saber como uma construção histórica. A comunidade científica produz saberes de referência que são compartilhados pelos membros dessa comunidade e reconhecidos socialmente como tal (Carneiro, 2009). O termo saber (*savoir*) é então utilizado para designar o objeto sujeito a transformações (Alves Filho, 2000). Chevallard (1991) acredita que no sistema didático – formado pelo saber ensinado professor–aluno – existe uma profunda relação entre os elementos internos e externos que o influenciam. Esse sistema didático estaria inserido na noosfera, numa interação entre o sistema de ensino *stricto sensu* e o entorno societal; onde se encontram aqueles que ocupam postos principais do funcionamento didático onde se desenrolam os conflitos resultantes do confronto com a sociedade e a busca de soluções e negociações, que garanta a possibilidade de ensino.

Desta forma, a noosfera é, pois, o lugar por excelência, onde se busca soluções para equacionar a tensão entre a necessidade de adequação interna e compatibilidade externa, inerente ao sistema de saberes, capaz de assegurar a especificidade do saber escolar. É o lugar onde se designa o saber-a-ensinar, onde se processa uma seleção dos saberes que podem e/ou devem ser ensinados. É a instância que se preocupa com as questões relativas à transposição externa e à normalização dos saberes. Para que os alunos possam se apropriar desses conhecimentos é necessário uma organização do processo de

ensino-aprendizagem. Ou seja, a linguagem aplicada pela ciência não é a mesma linguagem utilizada em sala de aula.

O conhecimento científico, que se expressa na forma de enunciados, leis, teorias ou relatos de experiências são levados ao conhecimento de toda a comunidade científica na forma de artigos e trabalhos científicos. Estes comumente são publicados em congressos e eventos ou revistas e periódicos destinados aquela comunidade científica específica. Ao ser levado a sala de aula na forma de conteúdo de ensino, este saber sistemático é adaptado e transformado em conhecimento escolar. Um dos diferenciais do conhecimento científico e do conhecimento escolar é a sua forma de apresentação. O conhecimento a ser ensinado em sala de aula é um saber didaticamente adaptado para a atividade educativa. A didática é uma das responsáveis por fornecer os princípios, métodos e técnicas aplicáveis em todas as áreas do conhecimento a fim tornar mais eficaz o processo de ensino-aprendizagem.

Auxilia a direcionar a aprendizagem em uma perspectiva que aglutine as dimensões humanas, técnicas e político- sociais. Brito Menezes (2006, p. 72-73) destaca que a transposição didática possui aspectos epistemológicos uma vez que trata de saberes estruturados, desenvolvidos e avaliados pela comunidade científica para serem comunicados e transmitidos via instituição escolar. Possui aspectos sociológicos porque o saber científico se constitui socialmente, em determinado tempo e contexto histórico, e seu transporte para instituições de ensino atende a demandas sociais para a comunicação de sua “utilidade”. E, por fim, PSICOLÓGICO, porque no universo da sala de aula o aluno deverá se apropriar desse saber reconstruí-lo a partir das situações de ensino por ele vivenciadas.

O saber a ensinar entrará em cena no jogo didático que envolve *professor-aluno-saber* e sofrerá, então, novas adaptações e deformações, passando a ser objeto de negociação dos parceiros da relação didática. (Brito Menezes, 2006, p.72-73). Outros autores também analisam a transposição didática aumentando o número de significados para o termo. Ao discutir o processo de transposição didática no contexto brasileiro, (Lopes 1997) questiona o uso do termo *transposição didática* e propõe, em substituição, a expressão *mediação didática*. Afirma também que, no caso das ciências físicas, esses processos de mediação didática voltados para a aproximação com o senso comum se realizam, normalmente, pela construção de metáforas e analogias na ciência e no ensino de ciências, elementos que têm sido objeto de estudo nas pesquisas dessa área. Essa autora

discute ainda o que chama de uma "contradição do conhecimento escolar" que, ao mesmo tempo, produz configurações cognitivas próprias e socializa o conhecimento científico.

Sinaliza então para duas posições distintas e questionáveis a que essa contradição pode levar: uma delas é que a escola não tem como superar essa contradição, pois o conhecimento científico em si apresenta uma dificuldade que só é superável pela via da simplificação e, por conseguinte, da distorção de conceitos, cabendo apenas às instituições eminentemente produtoras de conhecimento o trabalho de veiculação do mesmo de forma correta; a outra consiste em que a única forma de superar essa contradição é resgatar na escola o seu papel de transmissora/reprodutora de conhecimentos produzidos em outras instâncias, procurando estabelecer a correspondência entre conhecimento escolar e conhecimento científico.

Colocando-se contra ambas as posições, para a autora o conhecimento escolar é um tipo de conhecimento próprio que se caracteriza por ser uma (re) construção do conhecimento científico: a didatização não é meramente um processo de vulgarização ou adaptação de um conhecimento produzido em outras instâncias (universidades e centros de pesquisa). A seu ver, o trabalho de didatização acaba por implicar, necessariamente, uma atividade de produção original e, por conseguinte, deve-se "recusar a imagem passiva da escola como receptáculo de subprodutos culturais da sociedade. Ao contrário, devemos resgatar e salientar o papel da escola como socializadora/produtora de conhecimentos" (Lopes, 1997, p. 231).

Mais recentemente, no contexto brasileiro, (Lima 2002) analisou a transposição didática do conceito de teia alimentar na esfera acadêmica e em livros didáticos do ensino fundamental. Sua metodologia foi elaborada a partir da criação de nove categorias para análise do processo de transposição: dimensão ontológica do conceito, atualização em relação à pesquisa científica, dimensão epistemológica subjacente à linguagem, perspectiva histórica, presença de controvérsias científicas, relação com a temática ambiental/movimentos ambientalistas, imagens do livro, linha da ecologia e exercícios propostos. Para realizar tal análise, (Lima 2002) definiu duas perspectivas para o conceito – a científica (recente e presente nas publicações em periódicos científicos e livros voltados para a pós-graduação) e a acadêmica (livros-texto de ecologia geralmente usados por autores de livros didáticos). Uma de suas conclusões refere-se à desatualização do conceito de teia alimentar na passagem da esfera científica para a acadêmica.

Quanto à análise dos livros didáticos, a autora revela a ocorrência de falhas e equívocos de diversas naturezas, apontando para a necessidade de mais estudos que

auxiliem na definição de critérios para o processo de transposição didática. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) recolocou, em seu artigo 36, inciso III, a necessidade de que o educando tenha ao final do ensino médio “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” que resulta na aprovação do Parecer nº 38 de 7/7/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que torna obrigatória a presença da Sociologia e da Filosofia no Ensino Médio em todo território nacional.

Portanto, o desafio é a retomada de uma reflexão que propicie a operacionalização do conjunto de conhecimentos adquiridos na formação acadêmica em Ciências Sociais para um público sem uma vivência nessa área e que possui expectativas diversas em relação ao docente no que tange ao conteúdo de Sociologia. Não estaremos formando Cientistas Sociais na escola básica. Por isso, a Sociologia que aprendemos na graduação deve passar por um processo de adequação. A dimensão qualitativa. A necessidade de repensarmos nossas práticas docentes: ou sobre a transposição didática de conteúdos. Esse processo de adequação a que nos referimos anteriormente não implica que devemos ficar em uma dimensão aproximada do que conceituamos por senso comum, ou seja, o conhecimento que os educandos possuem de suas vivências.

Sob esta ótica, a tarefa do professor de Sociologia reside na busca das pré-noções dos educandos, oportunizando a sistematização e o estabelecimento do diálogo dos conteúdos escolares com a realidade do educando. A abertura ao método dialógico possibilita o rompimento com a transmissão pura e simples dos conhecimentos, fazendo avançar o trabalho do despertar da consciência crítica no educando. Para isto, um caminho a ser seguido, seria aquele proposto por (Freire e Shor 1986) no que se refere ao uso da proposta de uma Pedagogia Situada, visto que, os contextos nos quais estão inseridos os educandos de escola pública e privada, do turno diurno e noturno, do ensino regular e EJA, no ensino fundamental e médio e nos cursos de educação popular, são diferentes.

Dessa forma, a realização da transposição didático-pedagógica torna-se ponto central para o trabalho do professor de Sociologia. Ela consiste na adequação dos conteúdos teóricos aprendidos na Universidade para o público escolar, sem perder o rigor analítico que os caracteriza. Para a efetivação desse objetivo, a formação do Licenciado em Ciências Sociais deve, por meio das disciplinas dos campos educacional e sociológico, estabelecer a relação entre os (1) Conhecimentos Específicos com os (2) Conhecimentos Pedagógicos, fazendo com que os (3) Conhecimentos Metodológicos e Epistemológicos sobre o Ensino sejam uma integração entre (1) e (2), tratando dos conteúdos, didáticas e

pesquisas sobre a melhor forma de trabalhar o ensino de Ciências Sociais para a educação básica (Moraes, 2003). O trabalho do professor de Sociologia pode intervir na formação de alunos críticos e autônomos com capacidade de se compreenderem como sujeitos históricos e situados em determinado contexto social, político, econômico e cultural. Em outras palavras: o ensino de sociologia pode atuar no empoderamento dos alunos em nível médio, concretizando a previsão legal de formação crítica e cidadã ao longo desse nível de ensino.

## **QUAIS OS PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS NA TRASPOSIÇÃO DIDÁTICA**

O sucesso do termo é, sem dúvida, o sinal tangível da penetração da teoria e de sua disseminação pelos diversos campos disciplinares. É também o indício de que a transposição didática foi transposta. Um saber não é retirado impunemente do campo em que foi concebido, como ensina, justamente, a teoria da transposição didática: durante o processo de migração e de empréstimo, como é normal, alguns filtros produziram efeitos.

Um dos resultados da Transposição Didática é que o complexo estudo dos fenômenos constituintes da escolarização dos saberes, descrito e analisado originalmente por M. Verret, emprestado e depois reformulado cuidadosamente no âmbito da didática da matemática por Y. Chevallard, se reduziu, parece, tão-somente ao tema da transposição de saberes científicos – ditos de referência – em saberes escolares. As divergências de interpretação entre os que emprestam e os que produzem a TD parecem estar sendo constantemente reavivadas. As causas são variadas. Com efeito, quer queiramos ou não, o próprio termo “transposição” comporta a ideia de que se toma aqui para colocar lá, e que, extraindo o saber do seu contexto original, descontextualizando-o e depois o colocando num outro contexto, recontextualizando-o, mudamos o seu sentido e o seu valor.

A teoria da transposição restrita agrava ainda mais essa impressão: afirmando que o saber realmente ensinado *não é* o saber científico de origem, ou pior, *que nem pode ser*, a transposição dá a desagradável sensação de uma deformação, de uma degradação inevitável, da qual o professor seria, ou a vítima inconsciente – haja vista que ele se apoia em fontes, como propostas curriculares, manuais, textos de formação, já impregnados de transposição –, ou ele também seria responsável, já que, ao final de toda a cadeia, frente ao aluno, na sala de aula, participa necessariamente da transposição.

A distância entre a tensão da TD em busca de uma ciência didática e os desejos práticos das didáticas, pode ser medida pela própria TD, por um lado, e pelas reações que ela suscitou, por outro, procuraríamos em vão na TD uma *precisão* de transposição didática. Apta a revelar o que não se vê e o que entra em jogo no mecanismo longo e complexo que leva o saber ao ensino, a teoria (que é o analisador) tem apenas uma função crítica. *A transposição didática é boa ou má?*, cria a expectativa – além do julgamento intrínseco sim ou não – de um exemplo prático. Ele não virá. A transposição não é nem boa nem má, ela existe, simplesmente, e somente este ponto importa na perspectiva da ciência didática “o exercício do princípio de vigilância da transposição didática [...] é uma das condições que comandam a possibilidade de uma *análise científica* do sistema didático” (TD, p. 46).

Indiscutivelmente o planejamento da prática didática é indispensável, visto que possibilita atingir os objetivos propostos no tocante à aprendizagem dos alunos. Na opinião de Melo e Urbanetz (2008, p. 85), “estabelecer os objetivos é, então, planejar e organizar o processo pedagógico, sem ‘inventar’ o que se vai trabalhar na hora da aula”. Já Martins (2006, p. 26) acrescenta que, “na didática teórica, o objetivo é fator fundamental e determinante no planejamento, seleção e organização dos métodos e técnicas de ensino, recursos materiais e formas de avaliação, bem como do conteúdo a ser trabalhado”. Freire (1996, p. 21) nos provoca ao afirmar que “não há docência sem discência”. De fato, o aluno, peça angular do ato educativo necessita da mediação docente que contemple o planejamento, o ensino e a avaliação centrada nas suas especificidades.

Não se pode conceber o processo de ensino e aprendizado com uma ação didática que desconsidere o *feedback* ou retroalimentação com sua consequente ressignificação da prática pedagógica. Todavia, infelizmente, muitos docentes ainda têm um entendimento distorcido de didática, quer por deficiências na sua formação quer pela pouca valorização recebida. A utilização de técnicas didáticas fundamentadas na educação lúdica pode contribuir significativamente para que o processo de ensino e aprendizagem torne-se prazeroso. Santo (2012, p. 164) reitera que “o processo de ensino aprendizagem não terá êxito se for enfadonho” e acrescenta que inserir o lúdico não significa meramente a utilização de jogos ou brinquedos, “o que traz ludicidade à aula é a ‘atitude’ lúdica, propiciada pela interação entre educandos e educador” (p. 170), pois a prática pedagógica fundamentada na ludicidade relaciona-se com a postura mediadora entre professor e alunos proporcionada pela arte e magia do ensinar e aprender.

A escola não pode deixar de constantemente ressignificar as práticas docentes, direcionando-as para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem compatíveis com sua realidade. Todavia, infelizmente, essa necessidade é usualmente negligenciada devido à rotina cotidiana e às demandas que os sistemas educativos impõem às escolas, sobrecarregando docentes e gestores. No entanto, devemos reconhecer que é inconcebível uma dicotomia entre os pressupostos didáticos e a prática docente, considerando-se que os objetos de estudo da didática constituem-se os protagonistas do ato pedagógico, a saber, os alunos, professores, métodos de ensino, objetivos, estratégias, disciplinas e todo o contexto escolar.

Pensando no atual momento da Sociologia hoje no ensino médio é muito importante se ter uma idéia de como a mesma está sendo trabalhada junto aos alunos, como estão sendo selecionados os conteúdos e o interesse dos mesmos pelos temas. Também importante é saber como se deu a entrada da disciplina de Sociologia no Brasil e suas idas e vindas aos currículos escolares através de reformas educacionais. O quadro a seguir nos dá uma visão sobre o assunto.

Figura 2: **QUADRO DE RESUMO**

<p><b>QUADRO-RESUMO</b> - A Sociologia no contexto das reformas educacionais – 1891/2002</p> <p><b>1. (1891 -1941) – INSTITUCIONALIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO</b></p> <p><b>1881</b> – A Reforma Benjamin Constant propõe pela primeira vez no Brasil, a sociologia como disciplina do ensino secundário.</p> <p><b>1901</b> – A Reforma Epitácio Pessoa retira oficialmente a Sociologia do currículo, disciplina esta que nunca chegou a ser ofertada.</p> <p><b>1925</b> – A Reforma Rocha Vaz coloca novamente a Sociologia como disciplina obrigatória do curso secundário, no 6º ano. Como decorrência dessa Reforma, ainda em 1925, a Sociologia é ofertada aos alunos do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, tendo como professor Delgado Carvalho.</p> <p><b>1928</b> – A Sociologia passa a constar dos currículos dos cursos normais de estados como São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco, onde foi ministrada por Gilberto Freyre, Ginásio Pernambucano de Recife.</p>
--

**1931** – A Reforma Francisco Campos organiza o ensino secundário num ciclo fundamental de cinco anos e num ciclo complementar dividido em três opções destinadas à preparação para o ingresso nas faculdades de direito, de ciências médicas e de engenharia e arquitetura. A Sociologia foi incluída como disciplina obrigatória no 2º ano dos três cursos complementares.

**1933** – Criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo

**1934** – Fundação da Universidade de São Paulo que conta com Fernando de Azevedo como o primeiro diretor de sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e catedrático de Sociologia.

**1935** - Introdução da disciplina Sociologia no curso normal do Instituto Estadual de Educação de Florianópolis com o apoio de Roger Bastide, Donald Pierson e Fernando de Azevedo.

1941 – A Reforma Capanema retira a obrigatoriedade da Sociologia dos cursos secundários, com exceção do curso normal.

## **2. (1942-1981) AUSÊNCIA DA SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA**

**1949** – No Simpósio “O Ensino de Sociologia e Etnologia, Antônio Cândido defende o retorno da Sociologia aos currículos da escola secundária”.

**1954** – No Congresso Brasileiro de Sociologia, em São Paulo, Florestan Fernandes discute as possibilidades e limites da Sociologia no ensino secundário.

**1961** – Aprovação Lei 4.024 de 20 de dezembro, a primeira Lei de Diretrizes e Bases promulgada no país. A LDB manteve a divisão do ensino médio em dois ciclos: ginásial e colegial.

**1962** - O Conselho Federal de Educação e o Ministério da Educação publicam “Os novos currículos para o ensino médio”. Neles constavam o conjunto das disciplinas obrigatórias, a lista das disciplinas complementares e um conjunto de sugestões de disciplinas optativas. Sociologia não constava de nenhum dos três conjuntos.

**1963** – Resolução nº 7, de 23 de dezembro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, na qual, a Sociologia estaria presente como disciplina optativa nos cursos clássicos, científico e eclético.

**1971** – Lei nº 5.692 de agosto, a Reforma Jarbas Passarinho que torna obrigatória a profissionalização no ensino médio. A Sociologia deixa também de constar como disciplina obrigatória do curso normal.

### **3. (1982-2001) REINSERÇÃO GRADATIVA DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO**

**1982** – Lei 7.044, de 18 de outubro que torna optativa para escolas a profissionalização no ensino médio.

**1983** - Associação dos Sociólogos de São Paulo promove a mobilização da categoria em torno do “Dia Estadual de Luta pela volta da Sociologia ao 2º Grau”, ocorrido em 27 de outubro.

**1984** – A Sociologia é reinserida nos currículos das escolas de São Paulo.

**1986** – A Sociologia passa a constar dos currículos das escolas do Pará e do Distrito Federal.

**1989** – A Sociologia torna-se disciplina constante da grade curricular das escolas do Pernambuco, Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro. A constituinte mineira e fluminense tornam obrigatório o ensino de Sociologia.

**1996** – Nova Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9394 de 20 de dezembro, na qual, os conhecimentos de Sociologia e Filosofia são considerados fundamentais no exercício da cidadania.

**1997** – A Sociologia torna-se disciplina obrigatória do vestibular da Universidade Federal de Uberlândia.

**1998** – Aprovação do Parecer nº 15 de 1º de junho com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), nas quais, os conhecimentos de Sociologia são incluídos na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

**1999** – Ministério da Educação lança os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) que trazem as competências relativas aos conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política.

**2000** – No novo currículo das escolas públicas do Distrito Federal, a Sociologia aparece como disciplina obrigatória das três séries do ensino médio, com carga semanal de 2 horas-aula.

**2001** – Vetado pelo Presidente da República, o projeto de lei do Deputado Padre Roque do Partido dos Trabalhadores do Paraná que torna obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia em todas escolas públicas e privadas.

**2002** – Veto presidencial em apreciação no Congresso Nacional.

Fonte:

[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2012/sociologia\\_artigos/flaviosarandy\\_manuais.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2012/sociologia_artigos/flaviosarandy_manuais.pdf)

O trabalho *A institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos*, de (Simone Meucci 2000), esclarece que a institucionalização das ciências sociais no Brasil não se deu quando de seu ingresso na academia através dos primeiros cursos regulares de formação específica em ciências sociais, mas pela sua presença no antigo curso normal e no sistema de ensino; ao contrário, parte importante dessa história se desenrolou no esforço de alguns intelectuais para publicar obras de sistematização do conhecimento sociológico ou traduzir importantes textos de autores estrangeiros.

Em outras palavras, o processo de institucionalização das ciências sociais em nosso país encontrou guarida, em sua primeira fase, no ensino secundário antes que na academia (Meucci, 2000; Adriano Giglio, *A sociologia na Escola Secundária: uma questão das Ciências no Brasil- anos 40 e 50*, 1999), até porque naquele momento não existiam cursos regulares de ciências sociais nas instituições superiores.

Os livros didáticos definiam um conjunto de questões e temas objeto de investigação, um conjunto de conceitos apropriados para responder às questões singulares do novo campo de conhecimento, um conjunto de procedimentos científicos considerados válidos, um conjunto de procedimentos adequados à formação dos profissionais da nova área e um sistema de produção, difusão e legitimação dos trabalhos desenvolvidos no campo. Seguindo a argumentação de Meucci, entre 1931 e 1945, cerca de duas dezenas de livros didáticos ou manuais introdutórios foram publicados no Brasil – diga-se, de passagem, uma produção comparável a que vemos entre 1980 e 2003 –, tanto destinados ao ensino secundário, quanto ao superior. Entre esses compêndios encontramos *Lições de Sociologia*, de Achiles Júnior, *Princípios de Sociologia*, de Fernando de Azevedo, *Programa de Sociologia*, de Amaral Fontoura e *Sociologia*, de Gilberto Freyre.

Algumas dessas obras percorreram boa parte da história de constituição do campo sociológico, como por exemplo, o livro de Fernando de Azevedo, reeditado onze vezes entre 1935 e 1973. O que Simone Meucci observou nos manuais didáticos foi justamente um descompasso, uma divergência clara entre a proposta dos autores dos manuais – que ia de encontro aos ideais modernizantes, de questionamento da tradição livresca e estabelecimento da sociologia como disciplina científica – e os próprios manuais, recheados de definições conceituais. Propunha-se um ensino diferente, escreviam-se manuais não tão diferentes assim. E isso porque se sabia melhor do que não se aceitava mais na ordem estabelecida – institucional, intelectual, artística – do que o que se queria em substituição a ela.

## UMA AGENDA PARA PENSAR A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Pensar o ensino de sociologia no ensino médio passa pela nossa compreensão sobre a educação, ou seja, sobre que tipo de educação desejamos, e isso não é fácil de ser definido porque depende do embate, do conflito entre inúmeros projetos de sociedade em disputa entre nós cientistas sociais, entre os grupos que têm acesso aos aparatos do estado, que definem as **políticas**, entre os professores das redes pública e privada, e assim por diante. Pensem em como tem sido difícil definir os currículos de ciências sociais nas universidades.

Quanto debate, assim, o papel da sociologia na formação dos adolescentes e dos jovens dependerá do tipo de escola, de ensino médio e de currículo que iremos definir ao longo da história, entretanto, alguns critérios podem ser acordados em termos de pressupostos e metodologias de ensino que orientem a seleção de conteúdos e dos recursos e técnicas a serem desenvolvidos nas escolas: por exemplo, o acúmulo de conhecimento das ciências sociais sobre a juventude, a escola, o trabalho, entre outros, tanto servem para definir conteúdos como para orientar as didáticas de ensino.

O quê e como ensinar os jovens e adolescentes, é a pergunta central quanto aos livros didáticos, manuais, entre outros, as universidades e os cientistas sociais serão instados a se dedicar a esse tipo de produção. É, por isso, que o argumento de que não se deveria incluir a sociologia no ensino médio por não existirem materiais se mostrava equivocado. É preciso que a disciplina se consolide nos currículos para que se estimule a produção de materiais didáticos, assim como para que mais graduandos concluem a habilitação de licenciatura e que se interessem pelo ensino médio.

Assim também demonstra-se equivocada a defesa de extinção das licenciaturas em ciências sociais! Sem elas, o argumento de que não há professores se fortalece nas justificativas sobre a não inclusão da sociologia. Utilizo o termo “equivocado” e “equivoco” tendo como pressuposto o debate sobre as justificativas para não incluir a sociologia no ensino médio. Evidentemente, para os que discordam da inclusão da disciplina nos currículos das escolas, os argumentos não podem ser avaliados de forma simplista e não caberia afirmar que são equivocados ou não. Um debate de outra natureza seria pertinente.

No artigo: Disputas curriculares: o que ensinar de sociologia no ensino médio? De Thiago Ingrassia Pereira (2015). Nesse artigo temos uma importante contribuição para pensar a Sociologia no ensino médio. O artigo diz: Na área de ciências sociais, a discussão em

torno do currículo e, em especial, dos conteúdos programáticos acompanha o próprio processo de luta pela obrigatoriedade da disciplina no nível médio, potencializado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Diversos autores (Caridá, 2012; Santos, 2012; Sarandy, 2013; Oliveira, 2013; Pereira e Silva, 2015) vão construir argumentações acerca do currículo de sociologia, ora partindo de diagnósticos de conteúdos presentes em propostas curriculares estaduais, ora intervindo no debate sobre o currículo unificado x currículo diversificado. A partir de 2011 (ano letivo de 2012), com a disponibilidade de livros didáticos do PNLD de sociologia, muitos docentes sem formação específica passaram a utilizá-los para a organização das aulas.

Ronaldo Baltar (2015), em estudo sobre o mercado de trabalho para os cientistas sociais no Brasil, argumenta: [...] *em 2012, analisando-se os microdados do Censo Escolar produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), havia 54.654 professores ministrando turmas de Sociologia no ensino básico. Os licenciados na área eram 10,3% do total. O número de docentes de Sociologia mais do que dobrou entre 2008 e 2012, mas a participação dos licenciados em Ciências Sociais/Sociologia reduziu-se (Baltar, 2015).*

Por outro lado, a presença dos PIBIDs nas escolas potencializou novas relações entre a universidade e os docentes em regência de classe. Os inúmeros trabalhos sobre as experiências dos PIBIDs nos encontros regionais e nacionais sobre ensino de sociologia na educação básica são ilustrativos, inclusive, com a presença dos professores das escolas que são coautores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A organização de currículos compatibilizados com as demandas do mercado se faz necessário para o diálogo entre professor e aluno, sendo assim, a criação de novas formas de organização do ensino, com a inclusão no âmbito do currículo de novos conteúdos e de novas práticas pedagógicas à demanda escolar é de vital importância. “Faço um breve relato a seguir sobre a conclusão sobre uma oficina ministrada pelo subprojeto PIBID Ciências Sociais (UFSM), ao qual faço parte como bolsista, em uma Escola de ensino médio da cidade de Santa Maria (RS).” *Fica evidenciado que para tratar temas que gerassem muitas manifestações diferentes, a prática de uma oficina fora do ambiente sala de aula se provou ser muito eficaz. É preciso deixar os alunos mais a*

*vontade, assim eles vão se sentindo em um espaço mais democrático e assim expressando suas opiniões. O modo de organizar essas oficinas devem sempre pensar uma forma que faça que os alunos tomem gosto pelo tema e pela proposta da oficina, só assim eles conseguirão expor todas suas opiniões e não se sentirem constrangidos ao relatá-las para todos. O aluno de hoje é munido de informações o tempo todo, pois o acesso as mídias é quase que em tempo integral para ele. Nestas propostas de oficina podemos ver seus conhecimentos sobre o tema tratado e também passar a eles dados científicos que podem auxiliá-los em caso de distorções com alguma informação que os mesmos possam ter.”*

Os conteúdos didáticos e as formas pedagógicas são hoje de suma importância para um aprendizado de qualidade pelo educando. O pouco interesse dos alunos por algumas disciplinas pode estar ligado pela forma como é transmitido ao aluno e também muitas vezes por quem é passado esse saber. Muitas vezes as aulas são ministradas por professores de outra disciplina, que em boa parte estão completando sua carga horária na escola. É muito comum isso acontecer com disciplinas que tem apenas uma hora/aula semanal, como por exemplo a sociologia. Não estou aqui a criticar o professor que desempenha esse papel, pois não é ele que faz as regras ou leis, estou aqui a me referir única e exclusivamente ao processo de aprendizagem. Paulo Freire destaca a importância de propiciar condições aos educandos, em suas socializações com os outros e com o professor, de testar a experiência de assumir-se como um ser histórico e social, que pensa, que critica, que opina, que dialoga. Para isso, exige-se a necessidade dos educadores criarem condições para a construção do conhecimento pelos educandos como parte de um processo em que o professor e o aluno não se reduzam à condição de objeto um do outro, porque ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (Freire, 1997).

Diante de dias em que nota-se um grande desinteresse por uma significativa parcela de alunos da escola de ensino médio pelos estudos, cabe ao professor procurar uma forma de tentar motivar esse aluno, talvez mudando a forma de passar esse conteúdo. Os PIBIDs, como já mencionado acima, são um exemplo dentro de suas áreas de fazerem oficinas, teatro, dança... Todas elas formas diferenciadas de passar conteúdos ou tratar temas que muitas vezes são polêmicos e através dessas formas diferenciadas de aprendizado poderão despertar o interesse dos alunos. Acredito que as aulas devam sempre ser ministradas por professores de sua respectiva formação para que este possa por em prática o que aprendeu durante sua formação ou também por especializações dentro de sua área de estudo. Tem que ser feita uma seleção de conteúdos muito bem

elaborada pelo MEC para estas compor os livros didáticos, que atendam a uma expectativa dos alunos em formação na escola de ensino médio, e esses trabalhados por professores com a qualificação necessária para transmiti-los para esse aluno da melhor forma possível, mantendo-os bem instruídos e motivados a novos saberes. Em palavras de Paulo Freire: “*Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo*”. (Freire, 1996, p. 26).

Sendo muito importante em todo esse processo a participação do aluno, dando sua opinião, concordando ou discordando do que está sendo tratado, pois ele é um ser pensante que deve ter sempre sua própria opinião.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-FILHO, JR. P. Regras da transposição didática aplicadas ao laboratório didático.

Caderno Catarinense de Ensino de Física, v. 17, n. 2, p. 174-188, ago. 2000.

ARNONI, M.E.B. **Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: o aspecto ontológico da aula.** Revista educação e emancipação, São Luís/ MA, v.5, n.2, jul/dez.

2012. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/3238> acessado em 18/08/2016.

ASTOLFI, J.P., DEVELAY, M., (1990). *A didática das ciências*. Campinas: Papirus.

BALTAR, R. (2015). Mercado de trabalho para os sociólogos e a sociologia no ensino médio. Disponível em: [http://www.coletiva.org/site/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=149:mercado-de-trabalhopara-os-soci%C3%B3logos-e-a-sociologia-no-ensino-m%C3%A9dio](http://www.coletiva.org/site/index.php?option=com_k2&view=item&id=149:mercado-de-trabalhopara-os-soci%C3%B3logos-e-a-sociologia-no-ensino-m%C3%A9dio).

Acesso em: 17/08/2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias – Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, vol. 2, 2006. 135p.

BRASIL, Ministério da Educação. (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução. Brasília: MEC.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa nacional do livro didático (PNLD)**.

Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>> acessado em: 20/09/2016.

BRITO MENEZES, A. P. de A. (2006). Contrato didático e transposição didática: inter-relações entre os fenômenos didáticos na iniciação à Álgebra na 6ª série do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, Recife, Brasil.

BROCKINGTON, Guilherme; PIETROCOLA, Maurício. Serão as regras da transposição didática aplicáveis aos conceitos de Física Moderna. *Investigações em Ensino de Ciências*, v.10, n. 3, p. 387-404, 2005.

BROUSSEAU, G. (1986). Fondements e méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 33-115.

CARNEIRO. Marcos Antônio Bezerra. A transposição didática e os conteúdos de meio ambiente e educação ambiental em áreas de manguezais na 4ª série do ensino fundamental. 182 f. 2009. Dissertação (Mestrado no Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Rural de Pernambuco, 2009. Disponível em: <<http://www.pg.ufrpe.br>>. Acesso em: 12 jun. 2010.

CHEVALLARD, Y. (1991). *La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Ensigné*. Grenoble, La pensée Sauvage. \_\_\_\_\_, BOSCH, M.; GASCÓN, J. (2001) *Estudar Matemáticas: O Elo Perdido entre o Ensino e a Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

CHEVALLARD, Y., (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

CLARY, M. et al. *Cartes et Modèles a L'escole*. Paris:Reclus,1988. Apud Simielli,1999, p. 96.

CONCEIÇÃO, M.H.E. **Dos sentidos da Química à Química com sentidos-uma disciplina sob a perspectiva interdisciplinar de ensino**. 2010.134p. Dissertação (Mestre em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São

Paulo 2010. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10230>> acessado em: 23/08/2016.

CONTRERAS, José. *Enseñanza, curriculum y profesorado – introducción crítica a la didáctica*. Madri. Akal. 1990. Curitiba: IBPEX, 2008.

DOMINGUINI, Lucas. **A transposição didática como intermediadora entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar**. Revista eletrônica de ciências da educação, Campo Largo, v. 7, n. 2, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/472/361>> acessado em 20/09/2016.

FREIRE, P. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. \_\_\_\_\_; SHOR, I. Medo e Ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GIGLIO, Adriano Carneiro. A Sociologia na escola secundária: uma questão das Ciências Sociais no Brasil-anos 40 e 50. 1999. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica – PUC. São Paulo, 1990.

LIMA, M.J.G.S., (2002). *Dos saberes científicos aos saberes escolares: uma proposta metodológica para o estudo da transposição didática do conceito de teia alimentar*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento escolar e conhecimento científico: diferentes finalidades, diferentes configuração. In: LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Currículo e epistemologia. Ijuí – RS: Ed. Unijuí, 2007.

LOPES, A., (1997). Conhecimento escolar em química: processo de mediação didática da ciência. *Química Nova*, v. 20, nº 5, p. 563-568.

LOURENÇO, J.C; MORI, V.Y. **A importância da pedagogia progressista na educação.** Disponível em : < <http://www.profala.com/arteducesp174.htm>> acessado em: 10/11/2016.

MACHADO, Anna Rachel. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na Universidade. *D.E.L.T.A.*, v. 16, n. 1, p. 1-26. 2000.

MARANDINO, M. **Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências.** (Transposition or recontextualisation? On the production of knowledge in education in science museums) *Rev. Bras. Educ.* no. 26 Rio de Janeiro May/Aug. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782004000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200008)> acessado em: 24/10/2016.

MARTINS, O. L. P. *Didática teórica/didática prática: para além do confronto.* São Paulo: Loyola, 2006.

MATOS FILHO, M.A.S.de. et al. **A transposição didática em Chevallard: As deformações/ transformações sofridas pelo conceito de função em sala de aula.** Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/431\\_246.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/431_246.pdf)> acessado em: 12/10/2016.

MELO, de A; URBANETZ, T. S. *Fundamentos da didática.*

MEUCCI, Simone. Os manuais de sociologia de 1931 a 1940. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, 2000.

MORAES, A. C. Licenciatura em Ciências Sociais e Ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. In: Tempo Social – Revista de Sociologia da USP. São Paulo: V. 15, nº 1, abril de 2003. p. 5/20.

MÍGLIO, Marnice Araujo; Teran, Augusto Fachín. **Concepções de professores sobre transposição didática em escolas da rede pública da cidade de Manaus.** Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/3245>> acessado em 09/10/2016.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. Introdução à didática geral. 15. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

NEVES, K.C.R.; BARROS, R.M.de. O. **Diferentes olhares acerca da transposição didática.** ( Different points of view concerning the didactic transposition). Investigações em ensino de ciências – v.16, n.1, p. 103-115, 2011. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dezembro2011/quimica\\_artigos/dif\\_olhares\\_transp\\_did\\_art.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dezembro2011/quimica_artigos/dif_olhares_transp_did_art.pdf)> acessado em: 18/09/2016.

PEDRALLI, R. **Usos sociais da escrita em espaço escolar: as relações estabelecidas por mulheres inseridas em turma de primeiro segmento da EJA.** Fórum Linguístico, Florianópolis, v.9, n.2, p.128-144, abr./jun.2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/download/.../11033>> acessado em: 05/10/2016.

PEREIRA, T.I. **Disputas curriculares: o que ensinar de sociologia no ensino médio?** Disponível em: <[http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias\\_sociais/article/view/csu.2015.51.3.03](http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.03)> acessado em: 29/09/2016.

PINHO ALVES, José. Regras da transposição didática aplicada ao laboratório didático. Caderno Catarinense de Ensino de Física, v. 17. nº 2. Florianópolis, ago/2000 a. \_\_\_\_\_. Atividades experimentais: do método à prática construtivista. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2000b.

PIMENTA, Selma Garrido. **Epistemologia da prática: resignificando a didática.** Disponível em < <http://www.ufmt.br/endipe2016/epistemologia-da-pratica->

[ressignificando-a-didatica/](#)> acessado em: 15/09/2016.

RAIZER, L; MEIRELLES, M; PEREIRA, T.I. **Ensino de Sociologia no Rio Grande do Sul: Desafios de formação docente e de metodologia de ensino**. Disponível em: em:<[http://www.ufrgs.br/laviecs/biblioteca/arquivos/artigo\\_ensino\\_de\\_sociologia\\_no\\_rs.pdf](http://www.ufrgs.br/laviecs/biblioteca/arquivos/artigo_ensino_de_sociologia_no_rs.pdf)> acessado em: 3/10/2016.

SANTO, E. E. Educação lúdica da Paideia à contemporaneidade: elementos para uma práxis educativa no ensino de jovens e adultos. *Revista Intersaberes*. v. 7, n. 13, p. 159-177, jan./jun. 2012. Disponível em:<<http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/253/162>>. Acesso em: 15 maio 2013.

SANTO, E.do. E; SOUZA, S.M.V.C. **Reflexão didática como mediadora entre a teoria e a prática pedagógica**. *Revista universitas humanas*, Brasília, v.10.n.1,p.67-73, jan./jun.2013. Disponível em: <[www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/universitashumanas/article/.../2115](http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/universitashumanas/article/.../2115)> DOI: 10.5102/univhum.v10i1.2154. acessado em: 17/09/2016.

SANTOS, L.L.C.P., (2000). Pluralidade de saberes em processos educativos. *In*: CANDAU, V.M.F. (org.). *Didática, currículo e saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 46-59.

SARANDY, F.M.S. **A sociologia volta à escola: Um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil**. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2012/sociologia\\_artigos/flaviosarandy\\_manuais.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2012/sociologia_artigos/flaviosarandy_manuais.pdf)> acessado em: 17/09/201.

SILVA, I.F. **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: <<https://www.periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1844>> acessado em: 20/09/2016.

SILVA,R. da. (2007). Análise de um processo de estudo de semelhança. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências Matemáticas). Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil.

VERRET, Michael. (1975). *Le Temps d'Étude*. Paris: Librairie Honoré Champion.





