

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: *ENTRE O SABER E O FAZER*¹

Claudia Luciana Magalhães Silva²

Naildir Alves do Amaral Dias³

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo observar, descrever e analisar uma prática da transposição didática no trabalho docente em uma escola pública de educação básica, refletindo sobre o processo de aprendizagem, a relação entre professor e aluno e os conteúdos trabalhados, bem como as principais dificuldades encontradas na prática vivenciada. Especificamente, objetiva descrever a experiência que um docente da educação básica possui na transposição da sequência didática enquanto recurso metodológico; analisar se, ao usar a transposição didática, o professor faz contextualização dos conteúdos e se o saber ensinado, de fato, atingirá os objetivos propostos; também, refletir se o saber ensinado pelo docente reproduz o que o mesmo vivenciou em sua formação escolar. Nesse sentido, algumas questões nortearam a busca dos objetivos propostos, à saber, a Transposição Didática (TD) tem sido apresentada de forma clara e lógica, na percepção do professor e dos alunos? O recurso utilizado faz sentido para o aluno? Quais são as contribuições desse processo para a compreensão dos diferentes conceitos? Quais são as contribuições desse estudo para minha formação como pesquisadora? Nesse percurso, discutiu-se a conceituação de formação de professores e de transposição didática, com base em alguns autores e tendo como foco a educação básica. Para realização desse estudo foi observado uma aula de História, no ensino médio de uma escola pública, para a partir de então realizar uma análise dessa prática perante os conceitos explanados. Durante a análise, constatou-se que a formação oferecida aos professores ainda possui lacunas, como a ausência de conteúdos referentes à Transposição Didática, o que demanda maior habilidade do profissional para exercer a sua função. O estudo conta também com reflexões da autora acerca de seu processo construtivo, enquanto professora e pesquisadora, demonstrando um pouco das dificuldades e expectativas inerentes a esse processo.

Palavras-Chave: Transposição Didática; Formação de Professores; Experiência.

ABSTRACT: This paper aims to observe, describe and analyze a practice of didactic transposition in teaching work in a public school of basic education, reflecting on the learning process, the relationship between teacher and student and the contents worked, as well as the main difficulties encountered in this practice experienced. Specifically, it aims to describe the experience that a teacher of basic education has in transposing the didactic

¹ Artigo apresentado ao Programa de Especialização em Ensino de Humanidades do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Goiano – Campus Iporá;

² Aluna da Especialização em Ensino de Humanidades do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Goiano – Campus Iporá. Licenciada em História pela Universidade Estadual de Goiás;

³ Sob a orientação da profa. Me Naildir Alves do Amaral Dias.

sequence as a methodological resource; analyze if, using the didactic transposition, the teacher contextualizes the contents and if the knowledge taught, in fact, will reach the proposed objectives; also, to reflect if the knowledge taught by the teacher reproduces what he / she experienced in his / her school formation. In this sense, some questions guided the pursuit of the proposed objectives, namely Didactic Transposition (TD) has been presented clearly and logically, in the perception of the teacher and the students? Does the resource used make sense to the student? What are the contributions of this process to the understanding of different concepts? What are the contributions of this study to my education as a researcher? In this course, the concept of teacher education and didactic transposition were discussed, based on some authors and focusing on basic education. For the accomplishment of this study, a history class was observed, in the high school of a public school, from then on to perform an analysis of this practice before the explained concepts. During the analysis, it was found that the training offered to teachers still has gaps, such as the absence of contents related to Didactic Transposition, which demands greater ability of the professional to perform their function. The study also has reflections of the author about her constructive process, as a teacher and researcher, demonstrating a little of the difficulties and expectations inherent in this process.

Keywords: Didactic Transposition; Teacher Training; Experience.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo observar, descrever e analisar uma prática da transposição didática no trabalho docente em uma escola pública de educação básica, refletindo sobre o processo de aprendizagem, a relação entre professor e aluno e os conteúdos trabalhados, bem como as principais dificuldades encontradas na prática vivenciada.

Especificamente, objetiva descrever como se deu a experiência de um docente da educação básica em relação ao uso da transposição didática enquanto recurso metodológico; analisar a experiência de transposição didática vivenciada levantando as principais dificuldades encontradas; refletir e analisar como a experiência vivenciada poderá contribuir para minha formação como pesquisadora.

Visando atingir os objetivos propostos, algumas questões nortearam esse estudo, a saber, como se deu a experiência vivenciada com uma professora da educação básica? Quais são as contribuições desse estudo para minha formação como pesquisadora?

Do vasto campo educacional disponível para estudo, a Transposição Didática, doravante TD, chamou minha atenção, por ser, a meu ver, pouco ou nada trabalhada na formação inicial de docentes (licenciaturas). Em virtude disso, a curiosidade em refletir sobre a prática docente na educação básica, se a mesma tem ou não se beneficiado da TD a fim de facilitar a mediação da aprendizagem dos alunos.

Neste trabalho proponho a discussão de conceitos como Formação de Professores, principalmente o conceito de Formação Inicial, e de Transposição Didática, uma vez que os mesmos fundamentam este estudo e são relevantes no sentido de alcançar os objetivos propostos, bem como, responder as questões norteadoras apresentadas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Se na contemporaneidade temos a preocupação com as exigências profissionais do mercado de trabalho, não podemos considerar que seja este um aspecto novo: já há bastante tempo que os trabalhadores são impelidos ao anseio de desenvolver suas aptidões a fim de atenderem à contento a expectativa do mercado de trabalho.

Na área educacional não é diferente, e no Brasil de meados do século XIX, ao aportar o interesse de estender o acesso das camadas populares à educação formal, ainda que hoje considerada elementar, surgiu também a necessidade de formar profissionais para atuarem nessa frente de trabalho, como professores. De acordo com Santos, 2013, p.2,

Verificou-se que o conceito de formação é um termo complexo por envolver vários fatores relacionados à dimensão pessoal de desenvolvimento humano, capacidade de formação, valores sociais, culturais e econômicos, a questões científicas com disposição para abordagens epistemológicas, às vezes utilizadas de forma confusa e errônea.

O autor segue explanando que o conceito refere-se às ações com adultos, aptos à aquisição de saberes e sua execução, geralmente associada a alguma atividade, e passível de ser analisado sob várias perspectivas. Para os fins deste estudo, interessa a abordagem referente à formação docente, o desenvolvimento pessoal e profissional que é buscado com o fim de mediar o processo de ensino-aprendizagem de outros, entendido como formação inicial o curso de nível superior de licenciatura plena, que habilita o indivíduo a atuar na educação básica, conforme preconizado na Lei 9.394/96 (Art.62).

No que se refere à transposição didática, o termo foi utilizado inicialmente pelo francês Michel Verret, que em 1975 desenvolveu “um estudo sociológico acerca da distribuição do tempo das atividades escolares, visando contribuir para a compreensão das funções sociais dos estudantes” (SILVA, 2017, p.4). Em seu estudo, Verret defende que na rotina escolar há dois tempos distintos: o do conhecimento, do objeto ou conteúdo em si, e o tempo da didática, da forma que esse conhecimento é transmitido daqueles que sabem para os que ainda não sabem.

O conceito foi revisitado e amplamente divulgado através dos trabalhos do matemático Yves Chevallard, a partir de 1985, segundo o qual o conhecimento transmitido nas escolas não é o mesmo conhecimento produzido na academia, pelos cientistas, mas sim uma espécie de adaptação, denominada transposição didática.

O termo transposição implica no reconhecimento da diferenciação entre saber acadêmico e saber escolar, considerados como saberes específicos de natureza e funções

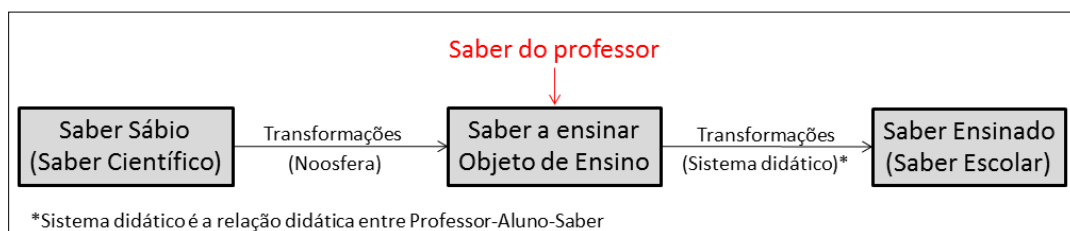
sociais distintas (FERNANDES, AGUIAR & FERNANDES, 2017, p.6). Entende-se que o conhecimento científico e o escolar possuem também objetivos distintos, e de alguma maneira atendem a públicos diferentes, pois o conhecimento científico busca respostas para questões diversas, e destas apenas algumas são selecionadas como passíveis ou desejáveis de serem ensinadas no ambiente escolar.

Infere-se então que o conhecimento oferecido nas escolas é apenas uma parte mínima de tudo que é produzido, indicando haver uma seleção dos conteúdos a fim de definir aqueles que são escolarizáveis, considerados necessários no ambiente escolar. Esta é apenas uma primeira etapa da transposição: após escolhidas as áreas consideradas relevantes, define-se também os conteúdos ou programas que serão priorizados naquela área, e por fim, é necessário estabelecer uma forma de tornar tais conteúdos entendíveis para o público escolar, de acordo com cada etapa da educação formal.

Lopes, 1997 (Apud SILVA, 2017, p.11), pontua uma contradição existente na transposição didática, preferindo inclusive utilizar o termo mediação: uma corrente que consideraria a escola como mera reprodutora de conhecimentos, uma vez que se responsabilizaria por ensinar de forma simplificada aquilo que é produzido em outras instâncias, e outra que considera o trabalho realizado na escola como uma distorção do conhecimento científico, pois este não será acessível se não houver uma alteração do mesmo, considerada como incorreção.

Para a autora em questão, no entanto, a escola pode não se enquadrar necessariamente em nenhum desses aspectos, pois se deve considerar que o conhecimento por ela ensinado é uma produção própria, original: é baseado em um conceito científico, restrito a um público específico, porém não se trata dele unicamente, pois inclui também outros conhecimentos necessários ao seu ensino.

Outro elemento citado na teoria da transposição didática é a noosfera, que é onde ocorre a interação entre o sistema de ensino (professor-aluno-saber) e a sociedade como, por exemplo, as discussões sobre os objetos de saber que se tornarão escolarizáveis. Nessa dimensão são discutidos o currículo e outras demandas sociais que o professor também tem que se apropriar na sua formação (PEREIRA, PAIVA & FREITAS, 2018).



Fonte: próprio dos autores, 2017 (PEREIRA, PAIVA & FREITAS, 2018)

Segundo os autores, o sistema de ensino, baseado na relação professor – aluno – saber ensinado estabelece com o entorno, a sociedade, relações que são filtradas por uma instância designada noosfera, composta por pessoas e instituições que definem o funcionamento do sistema escolar e didático.

É nessa instância que são escolhidos os conhecimentos científicos que são necessários de serem ensinados no ambiente escolar, e também a forma como esse ensino deve ser feito. Devemos observar que pessoas e instituições fazem parte dessa instância, para à partir daí, entendermos a quais objetivos educacionais eles estão inclinados a atender, sob a ótica de que o conhecimento também é uma construção histórica, humana, para atender interesses de parte da sociedade.

A institucionalização dos conhecimentos selecionados, na noosfera, como passíveis de serem ensináveis é feita pelos sistemas de ensino oficiais, a começar pelo Ministério da Educação, que em âmbito federal define políticas e diretrizes a serem seguidas, bem como o currículo mínimo, e no caso da educação pública ainda seleciona os livros didáticos que estão adequados àquele currículo, dando às escolas apenas alguma margem de escolha, dentro dos limites de uma lista pré-definida.

Diferentemente, o conhecimento científico é divulgado em eventos e periódicos especializados, muitos deles vinculados às próprias academias, e acabam tendo circulação e acesso um pouco mais restritos, ainda que nos dias atuais muitas dessas publicações sejam encontradas na internet com alguma facilidade.

Para que o conhecimento seja ensinado, há uma transformação que procura adequá-lo à compreensão daqueles aos quais vai ser apresentado, feita em alguma medida pelo próprio professor, constantemente, mas nem sempre de forma eficaz. O professor é responsável por apenas uma pequena parte desse processo, considerando ainda que nem todos o fazem de maneira consciente e que o saber sábio não é a única referência dos saberes a serem ensinados na escola.

Em Silva (2017), encontramos a perspectiva de que a transposição ocorra em duas esferas distintas: a externa, identificada como sendo a noosfera, e a transposição interna, como processo que ocorre dentro da unidade escolar, mediante a relação do professor com o aluno e os conteúdos que serão ensinados.

O entendimento comum entre os autores é que o conteúdo escolar não é o conhecimento científico, mas uma parte dele e, além disso, modificada. Por outro lado, é também mais do que ele, porque abarca também os procedimentos para o seu ensino.

No bojo da disciplina História, especialmente, Rocha (2015), faz a correspondência entre esta e o surgimento dos estudos acerca da transposição didática no século XX, ressaltando que houve uma mudança na própria disciplina. A disciplina que até então era baseada nos nacionalismos, passou a ter como foco também o desenvolvimento científico.

Em Cunha (2013), encontramos também uma análise a respeito da mudança na disciplina História, a partir dos anos 1980, em relação à conteúdos e métodos, de forma simplificada deixando o ensino tradicional, aquele quase que restrito às narrativas do livro didático, à memorização de datas e fatos, sem qualquer preocupação com o cotidiano dos sujeitos ou com o desenvolvimento crítico, em contraponto a um ensino onde os alunos devem ser agentes e sujeitos do conhecimento.

Nesse caso, o autor pontua a renovação a partir de três aspectos distintos: os saberes propriamente, onde o positivismo dos heróis e dos grandes fatos e datas perde espaço para as referências marxistas, introduzindo a valorização de temáticas como a luta de classes e aspectos do cotidiano social, facilmente identificáveis com uma sociedade com incipiente industrialização e em processo de redemocratização política.

A produção historiográfica é outro aspecto renovado, com a ampliação dos temas de pesquisa e um distanciamento maior entre os conhecimentos produzidos então e aquele ensinado em sala de aula. Há um esforço para que sejam incorporados esses novos conhecimentos ao currículo educacional, considerado renovação por se distanciarem tanto das influências positivistas como das marxistas.

Critica-se a hierarquização dos saberes, a percepção de que o saber a ser ensinado precisa necessariamente ‘descender’ de um determinado conhecimento científico. Nesse período, ganham espaço duas propostas de renovação: a História temática e a História integrada, sendo a primeira uma tentativa de se romper com a linearidade do ensino e a segunda de se valorizar os aspectos nacionais.

Por fim, no que concerne aos aspectos metodológicos, os anos 1990 caracterizam-se pela aproximação com a Nova História francesa,

...pelo anseio de aproximar a prática de ensino da prática de pesquisa do Historiador.[...] Este parece ser um procedimento didático pelo qual professores e alunos se acercam do objeto de estudo por meio de questões-problema ou problematizadoras, o que permitiria o desenvolvimento da análise crítica, competência tão almejada quando se trata de justificar a existência da disciplina no currículo escolar (CUNHA, 2013, p.294-295).

O autor tece uma crítica a esse aspecto da metodologia, ao compará-la à pedagogia de projetos difundida nos dias atuais, e ao considerar que ela pretenda transpor os métodos de trabalho do pesquisador para o aluno, por vezes ignorando que os saberes científicos e os escolares possuem especificidades que os restringem, cada um, aos seus ambientes, e que isso de forma alguma deve caracterizar hierarquização entre eles.

Ainda como renovação metodológica, a diversidade de fontes também se apresenta nesse período, sendo questionável o título de novidade devido à recomendação existente, ainda em meados dos anos 1970, do uso de variadas fontes para o ensino de História. Quanto à diversidade de atividades pedagógicas, também não era em si uma novidade, apenas quanto ao objetivo, uma vez que agora era justificada pelo estímulo ao desenvolvimento crítico, e outrora deveria ser utilizada para prender a atenção dos alunos durante as aulas.

Ao abordar essa transformação no Brasil, observa ainda que durante grande parte do século o enfoque da disciplina História tinha como base a Europa Ocidental, a expansão marítima e religiosa, para só então incluir a História nacional, em algumas poucas aulas já no ensino fundamental, com o objetivo de se constituir os heróis e se fixar as datas nacionais.

Por tudo isso, o LD tem sido material importante no cotidiano escolar e, geralmente, é enfatizado como uma ferramenta auxiliar e não como um instrumento de trabalho exclusivo e único de professores e alunos. Destaca-se ainda a mediação do LD pelo professor, que se reflete no seu comprometimento com a autonomia intelectual dos alunos, incitando nos indivíduos o “saber estudar” e “saber pesquisar” (FERNANDES, AGUIAR & FERNANDES, 2017, p.154)

O livro didático, considerado como uma ferramenta a ser utilizada no desenvolvimento do trabalho do professor é produto da transposição didática externa, aquela realizada na noosfera, instância que define e delimita os conteúdos, objetos e métodos de ensino. Ainda assim, faz-se necessário que o professor realize a outra etapa da transposição, interna ao sistema escolar, capaz de favorecer ao aluno a apropriação do conhecimento necessário. Nas aulas expositivas, o livro acaba sendo subutilizado, pois o professor mantém-se no centro, com a leitura do conteúdo e complementação com explicações e exemplos.

O que se infere do esquema da TD é que a interferência do professor no processo de transposição existe, porém em pequena medida, uma vez que quase todas as etapas do processo acontecem fora do seu alcance. De acordo com esse esquema, os livros didáticos

constituem uma das etapas, mas que ainda assim não estão prontos para serem consumidos, sem a transposição realizada pelo professor.

As críticas atribuem a esse processo a passividade do professor, que seria mero reprodutor dos saberes produzidos em outras esferas sociais; do aluno, receptor do conhecimento e não ator de seu próprio processo de aprendizagem; e da autonomia da própria escola.

Considerando os objetivos iniciais desse estudo, descrever, refletir e analisar a prática da transposição didática vivenciada por um docente em uma escola de educação básica, refletindo sobre o processo de aprendizagem, a relação entre professor, aluno e conteúdos trabalhados, bem como, as principais dificuldades encontradas na prática vivenciada, ressalta-se que as experiências vivenciadas conforme Clandinin e Connely (2000) neste estudo serão descritas por meio de relatos ou narrativas feitas por mim, que nesse estudo, assumo o papel de pesquisadora-participante. Estas narrativas foram escritas, lidas, refletidas e analisadas por meio do que chamamos na Pesquisa Narrativa, doravante PN, de composição de sentidos, conforme Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001). Portanto, é no processo de descrição, reflexão da experiência vivenciada que os temas emergem, compondo sentidos por meio dos quais se faz a análise da experiência vivenciada. Feitas estas considerações passo, a seguir, a descrever o contexto onde se deu esta experiência.

A observação foi realizada no Centro de Educação de Jovens e Adultos “Dom Bosco”, escola pública estadual urbana que oferta o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, regular e EJA, nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Neste trabalho, observou-se a aplicação de um conteúdo da disciplina História, em uma aula ministrada para a primeira série do Ensino Médio, na modalidade EJA, turno noturno, que contava, nesse dia, com três alunos presentes, sendo que o total de matriculados é de doze alunos, no entanto, apenas sete deles são frequentes. Trata-se, portanto, de uma turma de Ensino Médio noturno vinculado à Educação de Jovens e Adultos.

Cientes das especificidades da EJA – destinada à escolarização tardia de jovens e adultos, cabe ressaltar que a responsabilidade da transposição recai ainda mais sobre o professor, por não haver livro didático, que seria uma das etapas da TD, destinado às turmas de ensino médio.

Como recurso inicial, a docente em questão utiliza livros emprestados, destinados à série ou etapa da educação básica, excedente ou em desuso, de outra unidade escolar pública onde leciona. O conteúdo acompanhado foi Grécia; esse tema abarca um capítulo

do livro, em treze páginas de texto e duas com propostas de estudos e atividades, e está distribuído no planejamento em três aulas apenas. A professora dispõe de livros em quantidade suficiente para todos os alunos, então eles conseguem acompanhar o conteúdo e mesmo realizar as atividades propostas. Os recursos complementares – como filmes, por exemplo, são em geral mencionados apenas em aula, devido ao tempo escasso.

Para efeito de análise, nesse estudo, foram observados os relatos, bem como as notas de campo relacionadas às experiências vivenciadas. Os relatos das experiências entraram nesse estudo para descrever como foi cada etapa vivenciada e serviram também para observar como foram desenvolvidas as atividades propostas pela Transposição Didática, bem como, qual foi a contribuição desta para a formação docente e para a aprendizagem dos alunos. Nesses relatos e notas, também foram observadas as experiências positivas e negativas que pude adquirir durante o processo realizado.

A metodologia para análise da experiência vivenciada nesse estudo se dará por meio da tematização e da composição de sentidos, na perspectiva de Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001), Clandinin e Connely (2000); segundo os autores é de suma importância que o pesquisador e seus participantes busquem tematizar a experiência e explorar os sentidos que lhes chamem a atenção ao longo do percurso de pesquisa. Para eles, essa tematização é um caminho na compreensão de alguns aspectos ligados ao foco de estudo do(a) pesquisador(a). Para Dewey (1976), as experiências que vivemos hoje podem ser motivadas por nossas experiências prévias e podem orientar futuras experiências. É nessa perspectiva que ele situa o caráter contínuo e interativo das experiências humanas, como algo em constante construção e reconstrução. Para Freire (1996), a concepção de experiência é fundamentada na sua visão de incompletude do ser humano. Para ele, viemos ao mundo incompletos e devemos nos perceber desta mesma maneira nas várias situações da vida social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, apresento, abaixo, alguns temas que emergiram da experiência vivenciada, bem como as aprendizagens que foram construídas por meio dela. Retomo, nesse ponto, as questões que nortearam esse estudo, a saber, a transposição didática tem sido apresentada de forma clara e lógica, na percepção do professor e dos alunos? O recurso utilizado (TD) faz sentido para o aluno? Quais são as contribuições desse

recurso/metodologia para a compreensão dos diferentes conceitos? Quais foram as contribuições desse estudo para minha formação como pesquisadora?

No intuito de responder brevemente a estas perguntas, retomo os aspectos emergentes deste estudo, discutindo, inicialmente sobre o ser professor. Esse aspecto foi o primeiro elemento que marcou o início desse estudo. Entendo que toda a dificuldade em torno desse aspecto se dá pelo fato de eu não me sentir segura em relação à minha formação.

SOBRE SER PROFESSOR: ENTRE O SABER E O FAZER...

Ao concluir este estudo, retomo as questões que foram apresentadas inicialmente, cujo objetivo foi nortear tanto as leituras, as reflexões como, também a escrita deste trabalho. Por uma questão didática, inicio pela ultima questão, a saber: Quais foram as contribuições desse estudo para minha formação como pesquisadora?

Relatos de insegurança quanto à formação inicial: saber ou não saber?

Apesar da licenciatura em História concluída há dez anos, não tenho, à priori, uma identidade como professora. Na verdade, nunca busquei isso: ao concluir o ensino médio, julguei imprescindível uma graduação, e na falta de estrutura e ousadia para cursar em outros locais, pude escolher na universidade pública de nossa cidade uma licenciatura na área que mais me agradasse: Ciências Humanas. Ciências Exatas seria a segunda opção. Ainda assim, no decorrer dos quatro anos de licenciatura, estava sendo preparada para ser professora, mas sempre com a convicção de que aquele exercício profissional não era para mim – e tudo ia muito bem, obrigada. No primeiro semestre de 2017, em virtude do agravamento da instabilidade profissional, comecei a cogitar a possibilidade de um “novo” ramo para atuação: ora, sou habilitada para isso, por que não? (relato n. 01)

Relatos sobre os desafios no novo caminho: saber e saber fazer!

Após a formação inicial, trabalhando fora da área de formação, encontro-me diante de novos desafios; o maior deles foi retomar o papel de estudante da pós-graduação. Quem sabe, perguntava para mim mesma, após essa experiência, eu consiga me ver como professora? Foi assim que iniciei os estudos da pós-graduação, com dúvidas, incertezas e medos, principalmente o medo e a insegurança de ter que vivenciar, um dia, o papel de professora.

Por oportunos dois outros eventos vieram completar a conjuntura: a oferta de Pós-Graduação na minha área de formação – de qualidade, gratuita, na cidade em que resido... imperdível, e concurso público para a função no município. Diante de tantas janelas se abrindo - a meu ver, para o mesmo caminho – senti-me compelida a iniciar a jornada. Mas não tenho prática nenhuma. Tenho medo. Receio. De definitivamente não gostar, e também de não exercer com a eficiência necessária. E aí sempre vem a comparação com o outro: às vezes estou em vantagem, às vezes não.

Aí nesse medo influencia também o conhecimento da realidade profissional, das condições de trabalho, que não são nem um pouco convidativas, e a percepção de que muitos que iniciam essa jornada jamais abandonam o caminho, ainda que insatisfeitos.

Enfim, o ser ou não professora depende, atualmente, do estado de espírito do momento: às vezes sim, outras não. Mas ainda assim estou, a passos lentos, a me preparar para esse possível futuro. Quem sabe eu me redescubra e encontre outra identidade profissional. (relato n. 02)

EU PESQUISADORA: O QUE SABER? COMO FAZER?

Logo após a realização de algumas leituras acerca do tema, deparei-me com uma dificuldade muito grande. Como sistematizar e colocar no papel ou escrever acerca daquilo que estudei? Não apenas uma dificuldade de tempo e de organização, pois deveria conciliar essa atividade com outras comuns da rotina como o emprego, a casa, a família, etc. Mas, sobretudo, como lidar com a insegurança quanto ao que e como escrever, talvez pela expectativa de realizar um exímio trabalho, mesmo não estando habituada a ele.

Esse percurso com o trabalho durou aproximadamente dezoito meses, e, mesmo assim, ainda percebo a insegurança de principiante na condução da minha pesquisa, inconclusa. A ansiedade quanto ao resultado final tem me feito procrastinar, uma tentativa de amadurecer as ideias e a prática para um melhor resultado, o que tem sido bastante ineficaz. Ainda pretendo, além de concluir essa pesquisa, dedicar-me a outras futuramente, porém de forma mais célere e organizada, a fim de evitar anseios e transtornos desnecessários.

Relato sobre a experiência vivenciada e a construção de uma identidade de pesquisadora

Nesse ponto, apesar dos medos e da insegurança, pude perceber que uma nova identidade estava surgindo. Novas reflexões e um pensamento mais positivo diante da possibilidade de realizar a pesquisa. Essa mudança ocorreu, principalmente, após as

leituras realizadas. No entanto, me deparava ainda com as dificuldades advindas da nova rotina. No fundo, eu sabia que precisava avançar!

A experiência vivenciada proporcionou-me muitas reflexões e aprendizagens; aprendi que o pesquisador formal é um profissional quase que restrito ao ambiente universitário; espaço esse que comporta uma porção ínfima da população. Portanto, não é surpresa que os alunos de graduação ou pós-graduação que não estejam envolvidos ou habituados a esse ambiente apresentem dificuldades no desenvolvimento de uma pesquisa. Nesse aspecto, até 2018, estive imersa em outras atividades que jamais exigiam qualquer pesquisa, sobretudo com rigor metodológico.

O fato de ser a realização de uma pesquisa um dos pré-requisitos para conclusão do curso surgiu para mim como um desafio, mas não propriamente um obstáculo. Ciente das dificuldades de uma aluna que não possuía uma rotina de estudos ou pesquisa, porém disposta a superar os desafios a fim de atingir os objetivos finais do curso.

Para quem não exerce a pesquisa, todos os aspectos são vistos com dificuldade, desde a escolha do tema, acertos com o orientador, busca de fontes, organização das leituras, escrita e mesmo formatação do trabalho.

Desde a definição de um tema para a pesquisa até a realização desta, muita coisa aconteceu. No entanto, tudo colaborou nesse processo de construção de uma identidade de pesquisadora. (relato n. 03)

Muitas mudanças ocorreram desde a apresentação da proposta de pesquisa e a realização do trabalho em curso. A princípio, falta de interesse em qualquer tema, e então a busca desesperada por algum, visto que temos prazos a serem cumpridos.

No segundo momento, novo desafio, encontrar um orientador disponível, de preferência com afinidade com aquele tema. Mudança radical nesse momento, ao deixar um tema na área histórico-geográfica para um completamente educacional. Aspecto negativo? Talvez não. Talvez a oportunidade de uma mudança de foco, de aprofundar em uma nova área de conhecimento.

VIVENCIANDO UMA EXPERIÊNCIA: A PESQUISA NA PRÁTICA.

Após muitas lutas internas, muitas reflexões, leituras e, principalmente, muitas dúvidas em como iniciar a pesquisa para levantamento e coleta dos dados, cheguei a pensar

que não conseguiria concluir esse trabalho. No entanto, fui desafiada a retomar e dar continuidade ao que havíamos proposto inicialmente.

Nesse ponto, procuro responder minhas questões iniciais: a Transposição Didática tem sido apresentada de forma clara e lógica, na percepção do professor e dos alunos? O recurso utilizado faz sentido/tem lógica para o aluno?

Relatos de uma observação no campo de pesquisa: à procura de respostas ou de novas perguntas?

Como não sou professora, a proposta inicial foi procurar uma escola onde pudesse acompanhar uma professora e fazer a observação da experiência. Na verdade, foi proposto a mim que eu mesma realizasse a transposição didática; no entanto, o medo e a insegurança teimavam em afrontar-me. Após os acertos com a escola e a professora, lá estava eu, fazendo a primeira e única observação:

Para iniciar a aula, com dois alunos presentes, a professora lembrou aos mesmos o conteúdo que estava sendo estudado, e fez algumas enumerações acerca da aula anterior. Entregou aos mesmos o livro que estavam utilizando, emprestado de outra unidade escolar e recolhido sempre ao final das aulas. Com a chegada de mais um aluno, acompanhado de uma criança, entregou ao mesmo também um exemplar do livro e avisou sobre a página que estavam realizando a leitura: a aula transcorreu com a leitura do livro, que era feita alternadamente por alunos e professora, e intervenções explicativas da mesma, bem como referências a filmes que retratavam algumas das situações estudadas. No decorrer da aula, a professora utilizou como recurso o livro didático, que a mesma conseguiu emprestado em outra Unidade Escolar. De posse desse material, ela organizou a leitura e comentários ou explicações acerca do conteúdo. (relato n. 04)

Inicialmente, pude perceber e refletir sobre muitas coisas, em especial, o que me chamou mais atenção, a quantidade de alunos na sala, uma realidade, como dito anteriormente, que faz parte das especificidades da EJA – destinada à escolarização tardia de jovens e adultos, cabe ressaltar que a responsabilidade da transposição recai ainda mais sobre o professor, por não haver livro didático, que seria uma das etapas da TD, destinado às turmas de ensino médio.

Os alunos, apesar do pequeno número presente, mostraram-se bastante interessados na aula, mantendo a atenção, colaborando com a leitura do material básico e também com comentários complementares acerca do mesmo.

Apesar de não ter sido feito uso de nenhuma metodologia inovadora, pude perceber que os alunos que estavam ali presentes possuíam interesse e disposição para aprender. No entanto, como não participei do planejamento da aula, talvez tenha me surpreendido por ser algo tão rotineiro, baseado em leituras e comentários ou diálogos sobre o tema.

O que ocorre na aula é, a meu ver, uma explanação do conteúdo didático encontrado no material, nesse caso e na maioria deles, o livro. Ainda que em conjunto com observações externas e referências a outras fontes de informação, arrisco-me a dizer que o conhecimento escolar é próprio, específico.

Mesmo que tenha se originado do conhecimento científico e passado por algumas etapas até que se tenha materializado, de forma resumida ainda, no livro didático, no decorrer da aula não se faz menção alguma a esse percurso, o que colabora para a minha opinião de ser um conhecimento próprio.

Pelo que pude observar na aula e também em conversa com a professora, o tema Transposição Didática não fez parte dos cursos de graduação ou pós-graduação de que tenha participado. Notamos então uma lacuna na formação teórica, que deve inicialmente servir como embasamento à prática docente.

Considero importante a contribuição que o conceito de transposição didática pode acrescentar à prática cotidiana no sentido de não permitir a redução do conteúdo àquilo que é possível ser trabalhado em uma aula de cinquenta minutos, ou mesmo em cinco ou seis delas.

O estudo, bem como o conhecimento e a prática do conceito de Transposição Didática poderá auxiliar o professor quanto à ampliação dos horizontes dos alunos e dos seus próprios, conforme Silva (2007), para o qual, a perspectiva de que a transposição ocorra em duas esferas distintas: a externa, identificada como sendo a noosfera, e a transposição interna, como processo que ocorre dentro da unidade escolar, mediante a relação do professor com o aluno e os conteúdos que serão ensinados, sobretudo em uma sociedade educacional que incentiva cada vez mais a busca e o acúmulo de conhecimento: oportuniza em ambos a clareza de que o conteúdo não se esgota ali naquela aula.

Após esse período de estudo e elaboração do presente, sou muito grata por ter insistido nessa jornada, e também por ter me permitido sair da minha zona de conforto, no

tocante ao trabalho em si e ao próprio tema pesquisado. Certamente encerro essa etapa como uma nova pessoa, enriquecida com aprendizados teóricos e práticos, pessoais, estudantis e profissionais, que em muito engrandecerão a minha atuação, independente do meio ou profissão que eu esteja exercendo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CIVIERO, P. A. G. **Transposição didática reflexiva: um olhar voltado para a prática pedagógica**. Dissertação de mestrado. UFRS, 2009. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21588/000737701.pdf?sequence=1>> Acesso em 21.08.2018.

CLANDININ, D.J. and CONNELLY, F.M. (2000) Narrative Inquiry Experience and Story in Qualitative Research. Jossey-Bass, San Francisco.

CUNHA, A. V. C. S. Movimento do ensino de História no pós 1980: uma análise à luz da teoria da transposição didática. **Revista Contexto**, Mossoró, v. 4, n. 1-2, p 283-301, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/contexto/article/view/1048/574>> Acesso em 21.12.2018.

DEWEY J. Experiência e educação. Tradução de Anísio Teixeira. 2ª ed. São Paulo: Ed. Nacional. 1976.

DOMINGUINI, L. 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>> Acesso em 01.05.2018.

ELY, M; VINZ, R; ANZUL, M; DOWNING, M. **On writing qualitative research: living by words**. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001. 411 p.

FERNANDES, A. N. O.; AGUIAR, A. L. O.; FERNANDES, S.B. O ensino de História e o lugar do livro didático na transposição didática do saber escolar. **Holos**, Mossoró, ano 33, v. 3, p. 150-163, 2017. Disponível em: <www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/5317/pdf> Acesso em 21.12.2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

LEIVAS, J. C. P; CURY, H. N. Transposição didática: exemplos em educação matemática. **Educação Matemática em Revista**, RS, Ano 10 -2009, nº 10, v1, p. 65-74. Disponível em: <http://sbemrs.org/revista/index.php/2011_1/article/view/22/21> Acesso em 21.08.2018.

PEREIRA, R. C.; PAIVA, M. A. V.; FREITAS, R. C. O. A transposição didática na perspectiva do saber e da formação do professor de matemática. **Educação, Matemática, Pesquisa**, São Paulo, v.20, n.1, p. 41-60, 2018. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/emp/article/download/33639/pdf>> Acesso em 21.12.2018.

ROCHA, H. A. B. Aula de História: evento, idéia e escrita. **História & Ensino**, Londrina, v.21, n.02, p. 83-103, jul/dez 2015. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23852/17740>> Acesso em 28.04.2018.

SANTOS, H. C. Formação de professores: abordagens conceituais e realidade de algumas práticas realizadas no contexto brasileiro. **Estação Científica**, Juiz de Fora, nº 09, janeiro/junho 2013. Disponível em: <<https://portal.estacio.br/media/4441/8-resenha-formação-de-professores-abordagens.pdf>> Acesso em: 15.11.19.

SILVA, J. P. **Transposição didática ou resignificação pedagógica: o ensino de sociologia no Ensino Médio. Ano 2017** Disponível em:<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2630/silva_janderson_pereira_da.pdf?squence=3> Acesso em 21.08.2

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. XXVII, 2015, Florianópolis. **Ensino de História, material didático e formação de professores: entre práticas e saberes.** Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1427812924_ARQUIVO_ENSINODEHISTORIA.pdf> Acesso em 28.04.2018.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. XXVII, 2013, Natal. **A noção de transposição didática e o bom ensino de História.** Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371323769_ARQUIVO_textoparaanpuh2013revisado.pdf> Acesso em 27.06.2019.

SIMPÓSIO SUL-RIO-GRANDENSE DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA. 10, 2014, Pelotas. **Transposição didática dos saberes.** Disponível em: <http://www.nelsonreyes.com.br/Transposição20Didática_10º_Simp.pdf> Acesso em 04.03.2019.