

A RELAÇÃO ENTRE AS EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Lucas Alves Salino ¹
Mariana Godoy de Miranda Queiroz ²
Priscila de Souza Costa Couto ³

RESUMO

Neste texto, será discutida a importância da formação acadêmica de professores na área de Sociologia, destacando a figura do educador como mediador e investigador, atento às contradições da prática docente. Abordaremos também a importância do Programa de Residência Pedagógica (PRP) como meio de desenvolver a capacidade crítico-reflexiva dos residentes, fortalecendo a identidade docente e a práxis educacional, bem como a relevância da Residência Pedagógica no contexto da transposição didática entre o Ensino Superior e a Educação Básica, onde muitos professores enfrentam dificuldades ao lidar com a discrepância entre teoria e prática. Além disso, serão discutidas outras questões essenciais para a formação do profissional crítico-reflexivo no ambiente escolar, como o professor-investigativo, a discussão acerca da problemática do currículo, o ensino dialógico e a práxis educacional. O presente artigo está embasado, principalmente, nos conceitos de professor reflexivo, de transposição didática e de saberes docentes, elaborados por Donald A. Schön, por Yves Chevallard e por Maurice Tardif, respectivamente, e nas reflexões de Paulo Freire e de José Gimeno Sacristán. A partir das reflexões que os residentes e sua preceptora tiveram sobre suas experiências na escola, foi possível constatar que, quando o docente torna sua prática em práxis - ao incorporar os saberes dos educandos em suas aulas, por meio da dialogicidade, e os tomar como referencial para a construção de aulas futuras -, a transposição do conhecimento científico, de fato, ocorre.

Palavras-chave: Residência Pedagógica, Professor Reflexivo, Transposição Didática, Formação de Professores, Ensino de Sociologia.

INTRODUÇÃO

Serão apresentadas, neste trabalho, as experiências de dois residentes e de sua preceptora, construídas no exercício da docência, e as reflexões decorrentes delas. Tal processo foi desenvolvido no Colégio Estadual Dr. Adino Xavier, situado no município de São Gonçalo - no estado do Rio de Janeiro -, e se insere no Programa de Residência Pedagógica (vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior/CAPES), mais precisamente no subprojeto de ciências sociais da Universidade Federal Fluminense/ Niterói.

¹ Graduando do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense - UFF e residente do PIRP/CAPES no Colégio Adino Xavier, lucassalino@id.uff.br;

² Graduanda do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense - UFF e residente do PIRP/CAPES no Colégio Adino Xavier, marianagodoyqueiroz@id.uff.br;

³ Mestre e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ e preceptora do PIRP/CAPES no Colégio Estadual Dr. Adino Xavier, priscilacosta.br@gmail.com;

Durante nossa participação no projeto, tivemos um contato ativo com a sala de aula, o que nos levou a questões acerca da formação inicial de professores. Malgrado haja disciplinas de educação e o estágio obrigatório ao longo da graduação, os quais visam o aperfeiçoamento da prática educacional, os licenciandos não conseguem desenvolver sua práxis, já que tais disciplinas apresentam teorias que incentivam a uma ação orientada pela reflexão, entretanto, dissociadas das teorias relativas às áreas de formação dos futuros professores. Ademais, o estágio obrigatório - que deveria ser o momento no qual o futuro docente planejar aulas, experimentaria as diversas técnicas e metodologias didático-pedagógicas, adequando-as às realidades de seus alunos e tornando-o, de fato, um professor pesquisador, crítico-reflexivo, como sugerem Nóvoa (1992) e Schön (1992) -, geralmente, oportuniza pouca ou nenhuma atuação ao licenciando (Fiorentini *et al.*, 2002; Leal *et al.*, 2012). Consequentemente, os professores recém-formados saem das universidades repletos de teorias, mas sem saber como transpor e contextualizar o conhecimento científico em conhecimento emancipado para ser ensinado na escola básica.

A prática da transposição didática frequentemente se torna vulnerável quando os educadores recorrem, em suas atividades de ensino, a métodos previamente empregados por outros instrutores. Esses métodos, por vezes, não estão bem alinhados com as necessidades cognitivas e de compreensão dos alunos. Isso acaba fortalecendo o modelo de educação tradicional, no qual os alunos são vistos como meros receptores passivos de conhecimento, e esse padrão continua a atrair os professores recém-formados. No contexto da Residência Pedagógica, emerge uma clara anuência acerca da importância desse programa na formação dos professores, em contraposição ao modelo de ensino bancário e tradicional. Esse último, particularmente, levanta questões interessantes sobre a transposição didática como uma ferramenta intrigante no ensino da sociologia.

Nesse contexto, as escolas de ensino fundamental e médio que ainda aderem ao modelo bancário (Freire, 1970, 2014) muitas vezes não reconhecem as demandas específicas dos alunos, negligenciando suas particularidades. Isso nos chama a atenção para uma abordagem mais atenta, possivelmente de natureza sociológica, na análise dessas demandas. A Sociologia, quando incorporada ao currículo escolar, possibilita tanto aos alunos quanto aos professores a compreensão dessas necessidades. A capacidade de adaptar o ensino para atender a esse público, incentivando o diálogo e adotando uma abordagem investigativa, conforme proposto por Schön (1992), torna-se uma necessidade urgente. Isso implica que os profissionais da educação estejam constantemente empenhados em um processo de aprendizado contínuo, tanto em relação às matérias que ensinam quanto em relação a si mesmos e ao ambiente ao seu redor.

Sem embargo, o docente só será capaz de incorporar esta postura investigativa, reflexiva, se for incentivado, em sua formação inicial, a se questionar sobre a não aprendizagem dos estudantes, o que não ocorre sem uma observação atenta aos acontecimentos em sala e sem a promoção de um diálogo democrático com eles, escutando-os, permitindo que seus saberes brotem e que se descortine sua curiosidade ingênua (Freire, 2014). Tal processo permite que o professor faça uma transposição didática efetiva. Logo, uma boa transposição didática é consequência da práxis de um docente. Segundo Freire (1970, p. 79),

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Além da reflexão sobre a prática ser essencial para que o professor mantenha seu compromisso com uma educação emancipadora, é por meio dela que ele produz saberes. Saberes que são consequência de sua experiência (Tardif, 2014; Nóvoa, 1992) e, à medida que vão sendo originados, sua identidade pessoal e profissional vai se reconstruindo. Por este motivo, a reflexão crítica sobre a prática, segundo Nóvoa (1992), deve ser entendida como formadora. Dela emergem saberes e valores que são próprios da profissão e que se fortalecem como tal quando são trocados entre os professores, momento no qual eles encarnam, concomitantemente, o papel de formadores e formandos. São as redes de (auto)formação participada (Nóvoa, 1992).

Sendo assim, a Residência Pedagógica se revela essencial ao suprir as lacunas da formação inicial docente. Desde o início de nossa participação no projeto, planejamos aulas, preparamos atividades - inclusive, materiais autoinstrucionais durante a greve dos professores do Estado do Rio de Janeiro -, tendo sempre o suporte de nossa preceptora. Quando temos reuniões na escola, antes ou depois das aulas, nossas partilhas sempre ocasionam a trocas de saberes, o que promove, como afirma Nóvoa (1992), a reestruturação de nossa prática e identidade docentes e, conseqüentemente, o exercício, de forma autônoma, desta profissão.

Dessarte, neste artigo, pretendemos refletir sobre as contribuições para a formação de dois licenciandos de ciências sociais da Universidade Federal Fluminense ao participarem do Programa de Residência Pedagógica (PRP). Dos autores que nos ajudaram a engendrar as reflexões apresentadas neste trabalho, destacamos Donald Schön (1992), Antônio Nóvoa (1992), Yves Chevallard (2013), Geraldo Almeida (2007), Maurice Tardif (2014) e Paulo Freire (1970, 2014).

METODOLOGIA

O caminho metodológico adotado neste trabalho é o relato de experiência. Deste modo, apresentaremos reflexões que foram tecidas nas trocas entre os residentes e a preceptora sobre suas experiências em sala de aula, possibilitadas pela sua participação no Programa de Residência Pedagógica (Subprojeto de Ciências Sociais/ UFF – Niterói). Reportaremos discussões engendradas de maneira coletiva durante os encontros realizados na instituição de ensino Colégio Estadual Doutor Adino Xavier, em São Gonçalo, entre os residentes e a preceptora. Empregamos, além disso, os princípios de transposição didática (conforme Chevallard, 2013, e Almeida, 2007), do professor reflexivo (tal como abordado por Schön, 1992) e dos saberes pedagógicos (baseados nos escritos de Tardif, 2014) com a finalidade de alicerçar nossas ponderações e desenvolver a reflexão crítica acerca da importância do programa de Residência Pedagógica.

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste ensaio, delineamos nossa experiência em relação à transposição didática entre o Ensino Superior e a Educação Básica na universidade - onde nos deparamos com a desafiadora disparidade entre teoria e prática, particularmente prejudicial para os discentes pela falta de equilíbrio entre ambas - e consequente suporte do projeto da Residência Pedagógica como resposta a essa problemática. Nessa perspectiva, exploramos a influência de instrumentos complementares, como materiais autoinstrucionais, úteis durante o período de greve no Estado do Rio de Janeiro, bem como a abordagem curricular crítica ao currículo oculto e monocultural (Sacristán, 2013), na consolidação de um perfil profissional de índole crítico-reflexiva no ambiente escolar, contrastando com a figura do "educador bancário" (Freire, 1970). Ademais, percebemos que tal lógica bancária se atém ao discente padrão, aquele que se aproxima com o modelo didático tradicional, relegando à marginalidade os jovens que carecem de uma abordagem contextualizada e interpretativa, proposta de acordo com a abordagem de Schön (1992).

Dentro deste contexto, qualquer tentativa discente de perscrutar um tema de maneira mais aprofundada durante a experiência pedagógica é frequentemente tida como rebelde, dentro do escopo dessa abordagem educacional. Urge pensar, portanto, como podemos tornar real a mudança do papel de apenas transmitir conhecimento para o de educador que liberta, além das

maneiras pelas quais podemos usar para descobrir as diferenças entre o ensino desigual e o educador emancipador. Isso faz com que o educador pense sobre sua verdadeira natureza: alguém que investiga, liberta e inclui, que adapta o conhecimento através de conversas interativas e transforma o conhecimento em algo real, moldado pelas situações únicas dos alunos. Quando reconsideramos o que fazemos à luz dessas preocupações, trazemos de volta a importância do educador na sociedade, especialmente nós, profissionais da área da Sociologia, e a necessidade urgente de tornar nossa abordagem pedagógica em ação prática, ou seja, uma maneira de transformar a realidade ao nosso redor, conforme conceituado por Pimenta (1995).

Em contraposição, a resistência ao promover a imersão do licenciando no ambiente escolar contribui para manter um sistema injusto, onde alguns estudantes privilegiados têm oportunidades enquanto a maioria é deixada à margem do processo educacional. Isso afeta também como percebemos a eficácia e seriedade de ensinar os conteúdos em sala de aula. Nossa participação no Projeto de Residência Pedagógica (PRP), vinculado à área de Ciências Sociais/UFF, permitiu-nos mergulhar na vida escolar e refletir sobre o conhecimento que os professores adquirem durante sua formação. Isso nos fez enxergar o educador como alguém que media e investiga, atento às falhas no ensino, não apenas um profissional que reproduz a lógica que o sistema capitalista espera dele. As ações que tomamos dentro desse subprojeto se alinham ao objetivo de desenvolver o pensamento crítico nos residentes, ajudando a construir uma identidade fortalecida sobre o professor e a transformar, principalmente, a forma como ensinamos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente artigo expõe reflexões que são decorrentes de nossa participação, dois licenciandos, no Programa de Residência Pedagógica. Nossa atuação se dá no Colégio Estadual Dr. Adino Xavier, localizado no município de São Gonçalo - região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Nós estamos alocados em turnos distintos e, assim, acompanhamos diferentes turmas de nossa preceptora, junto a outros membros do grupo, o que enriquece nossas trocas. Nossas vivências na escola descortinam as carências que carregamos tanto em relação às metodologias e técnicas voltadas para o ensino de sociologia escolar quanto à sua aplicabilidade na preparação de uma aula ou em sala de aula. Tal análise indigita que o ambiente acadêmico ainda valoriza o bacharelado em detrimento da licenciatura. Apesar da licenciatura ter sido separada do bacharelado, o famoso modelo 3+1 - como costumava ser a formação docente no Brasil, na qual três anos eram dedicados ao bacharelado e um à licenciatura (Nascimento;

Sousa; Estêves, 2021) -, de certa forma, ainda é conservado, visto que, o currículo oficial do curso de licenciatura em ciências sociais possui mais disciplinas específicas do que pedagógicas. Além disso, não estão interligadas às poucas disciplinas de educação e, por sua vez, algumas delas também não estão em sincronia com o estágio obrigatório.

Ademais, o estágio obrigatório deve ser o momento no qual o futuro professor atue e não apenas observe a sala de aula, pois, à medida que planeja aulas e dá aulas, vai percebendo se os alunos estão interagindo com ele ou não, se demonstram interesse pelo tema abordado ou se discordam dele por ir de encontro a seus valores. Esta experiência revela ao licenciando que a atividade docente não deve ser, portanto, entendida como meramente prática, resultante da reprodução de técnicas e modelos previamente aprendidos. Mas como uma atividade que alia teoria e prática a fim de transformar a realidade. Deste modo, concordamos com Pimenta (1995) quando afirma que a atividade docente é uma práxis.

Consoante a autora supracitada, para “Marx, práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico); é preciso transformá-lo (práxis)” (1995, p. 61). Logo, é uma atividade que se difere das outras, já que não é apenas pensamento e também não é apenas ação. Ela é engendrada pela insatisfação do homem com a forma como ele e seu meio se apresentam. Assim, caso “o homem aceitasse sempre o mundo como ele é, e se, por outro lado, aceitasse sempre a si mesmo em seu estado atual, não sentiria a necessidade de transformar o mundo nem de transformar-se” (Vázquez, 1968, p. 192 *apud* Pimenta, 1995, p. 62). Por conseguinte, a práxis não pode ser entendida como sinônimo de prática, pois é uma que atividade busca, de maneira reflexiva, intencional, transformar a realidade. É uma ação transformadora. Sendo assim,

[...] é uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica (Vázquez, 1968, p.108 *apud* Pimenta, 1995, p.62).

Conseqüentemente, é no estágio docente que a identidade do professor como um profissional inconformado com a não aprendizagem de seus alunos, que reflete sobre esta realidade e age de forma a alterá-la deve ser desenvolvida. Contudo, essa não é a realidade de quem se encontra nesta etapa de formação. Ao entrevistar licenciandos e ex-alunos do curso de ciências sociais da UnB, a fim de refletir sobre a formação de professores oferecida pelo curso, Leal *et al.* (2012, p. 9-10) chegou à seguinte conclusão: “Para os professores que cursaram a licenciatura em ciências sociais, o estágio docente assim como as disciplinas obrigatórias do curso não foram suficientes para prepará-los para atuação docente em sala de aula, nas escolas”.

Problemas similares também são encontrados em outra graduação, como é destacado no trecho subsequente:

Em relação à formação inicial do professor, verificamos que os principais problemas detectados pelas primeiras pesquisas das décadas de 70 e 80, junto aos cursos de Licenciatura em Matemática, também se fizeram presentes nos estudos mais recentes. Esses problemas foram: desarticulação entre teoria e prática, entre formação específica e pedagógica e entre formação e realidade escolar; menor prestígio da licenciatura em relação ao bacharelado; ausência de estudos histórico-filosóficos e epistemológicos do saber matemático; predominância de uma abordagem técnico-formal das disciplinas específicas; falta de formação teórico-prática em Educação Matemática dos formadores de professores (Fiorentini, 2002, p. 154).

Segundo Porciúncula (2017), a estrutura do currículo, os discursos e comportamentos dos professores constituem um currículo oculto que transmite aos graduandos da licenciatura uma interpretação errônea a respeito da docência, como se ela fosse uma atividade essencialmente prática, laboriosa e desvinculada da pesquisa, dando pistas de que o caminho a ser seguido é diametralmente oposto a ela, ou seja, o que está relacionado à produção de conhecimento científico. A introdução de tais valores resulta no desejo, por parte dos alunos, de não seguir nesta profissão e eles “acabam buscando a permanência na universidade a fim de dar continuidade aos estudos, retardando a formatura, ingressando no mestrado ou até mesmo buscando o reingresso de diplomado com ênfase no bacharelado” (Porciúncula, 2017, p. 30).

No entanto, por meio da Residência, desenvolvemos a consciência de que o professor é sim pesquisador, pesquisador de sua prática e, se não for, não estará apto a ensinar e, conseqüentemente, de que a profissão docente, enquanto prática reflexiva, é de suma importância tanto para a transformação da realidade social vigente quanto para a atualização do conhecimento científico acerca do ambiente escolar e da formação continuada - pois, quando os saberes engendrados pelos docentes, resultantes de sua pesquisa em campo, chegam à universidade e renovam os conhecimentos nesta área, impactam a formação dos futuros professores, tornando-os profissionais comprometidos com uma educação voltada à construção da justiça social e cientes de que a formação inicial é apenas uma das etapas de sua formação, sendo a escola um espaço formativo, por excelência (Nóvoa, 1992).

Deste modo, nossas experiências nos revelam que, em todas as turmas, sejam de regular ou de Educação de Jovens e Adultos (EJA), sempre que o cotidiano dos alunos é relacionado aos conceitos sociológicos, a sociologia se torna mais atrativa, pois aqueles conceitos abstratos passam a fazer sentido. Mas isto só se torna possível quando o professor reflete na ação e sobre a ação (Schön, 1992), já que, como nos mostra o autor, os saberes que os alunos trazem consigo não são os mesmos que estão no currículo escolar. Ele é excludente, incorporando determinados conhecimentos e valores em detrimento de outros (Sacristán, 2013). Portanto, é função do

professor, ao ensinar, criar as condições para que o aluno seja capaz de participar do processo de produção do conhecimento (Freire, 2014). Somente de tal maneira, a transposição didática se dará de forma efetiva.

Conforme Chevallard (2013), o conhecimento é, prioritariamente, construído para ser utilizado, entretanto, quando ele passa a ser transformado para que seja ensinado, inicia-se o processo de transposição didática. “A transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser posto em prática, para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido, é precisamente o que eu tenho chamado de transposição didática do conhecimento” (Chevallard, 2013, p. 9).

Destrinchando a obra de Chevallard, Almeida (2007) assevera que o conceito de transposição didática possui três partes que são diferentes e estão conectadas, quais sejam: o saber do sábio, desenvolvido pelos cientistas; o saber ensinar, referente aos professores e o saber ensinado, que foi absorvido pelos alunos devido às transformações sofridas por meio de adaptações e transposições elaboradas por cientistas e professores. À vista disso, à medida que o conhecimento vai sendo modificado, para que seja tangível ao alunado, um novo saber emerge, o saber escolar. O saber científico depende, impreterivelmente, do professor para que alcance os estudantes, ao tornar-se saber escolar. Em consonância com Almeida (2007), o professor é o software. Sem ele, não há escola. É ele o responsável por gerar confluência entre o conteúdo e a sala de aula, ou até mesmo, entre ele e as situações que imperam.

Neste ano, em decorrência de uma proposta do governo estadual relativa ao reajuste do piso salarial dos profissionais do magistério, que suprimiria direitos previamente estabelecidos na lei 11738/08, os professores das escolas estaduais do Rio de Janeiro deflagraram greve. Ficaríamos, deste modo, afastados do espaço escolar por um pouco mais de um mês. Precisávamos definir, então, qual seria a melhor maneira de não interromper o fluxo da disciplina, dando acesso aos alunos aos conteúdos do bimestre. Desta maneira, a partir de reuniões coletivas da Residência, as gerais e as do nosso grupo, decidimos que elaboraríamos materiais autoinstrucionais, já que, possuem uma linguagem mais clara, objetiva. Todavia, ao longo do planejamento da atividade, ficou nítido para nós, mais uma vez, que precisávamos levar em consideração nossos alunos. Logo, transpor o conhecimento requer do professor, um olhar atento aos estudantes e, para isso, é essencial que tenha uma formação adequada.

Desta forma, concordamos com Almeida (2007) quanto às várias dimensões da transposição didática: contextualização do conteúdo, delimitando-o a um determinado espaço e tempo histórico, podendo relacioná-lo a trechos de filmes, textos, etc.; a adaptação do conteúdo à linguagem dos alunos e o respeito, e interesse, a/pelos seus saberes prévios sobre o

assunto que será abordado em aula, criando um diálogo entre eles e o conteúdo que será introduzido; desenvolver competências por meio de estudo, de sua formação continuada. Todavia, a “formação continuada” não pode ser entendida apenas como a leitura de artigos, de livros e o ingresso em cursos ou em pós-graduações. O contato com outros profissionais, colegas de profissão que possuem saberes diferentes do nosso também é formação. E a atuação em sala, de maneira reflexiva, investigativa, tendo como resultado a produção de técnicas, de saberes profissionais, também é formação. Neste ponto, as reflexões de Almeida (2007) convergem para as de Tardif (2014) e Nóvoa (1992). De acordo com Tardif (2014), os docentes lidam com diversos saberes ao longo de sua carreira: saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. De todos os saberes apresentados, os únicos que, de fato, são constituídos pelos professores, são os saberes experienciais. Assim,

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são validados por ela. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (Tardif, 2014, p. 38-39).

Em consonância com Almeida (2007), Nóvoa (1992) defende que as escolas devem ser espaços de formação continuada dos professores, de formação (auto)participada, ou seja, espaços em que sejam desenvolvidas redes de formação coletivas, nos quais os professores compartilhem seus saberes, assumindo, desta forma, tanto o papel de formadores quanto de formandos. Desta maneira, os saberes dos docentes se consolidam como saberes próprios da profissão, engendrando sua autonomia para transformar as suas práticas e o ambiente em que atuam.

À vista disto, a participação neste programa se mostra crucial para uma formação de professores investigadores, críticos-reflexivos, que buscam a reformulação constante de sua práxis, integrando seus alunos ao processo de ensino-aprendizagem. Logo,

A Residência Pedagógica estabelece uma integração da teoria e prática de forma efetiva proporcionando uma formação reflexiva do futuro professor de Sociologia. O contato com a realidade escolar, a partir do programa possibilita experimentar práticas pedagógicas para adquirir experiência profissional e maior confiança ao lidar com os problemas da sala de aula de forma mais eficaz, evitando improvisos ou pânico no momento em que se depara com as primeiras situações - problema, pois não existe uma forma padrão de lidar com as problemáticas devido a dinamicidade da sala de aula. Por outro lado, o professor que não tem contato com esse tipo de formação, dificilmente irá assumir uma postura reflexiva, atenta e crítica, pois estará demasiado ocupado pensando em soluções imediatistas (Nascimento; Sousa; Estêves, 2021, p.17).

Ao analisarmos o nosso processo formativo no curso de licenciatura, sentimos um descompasso entre a teoria ensinada na Universidade e a prática no ambiente escolar. A desarticulação entre conhecimento específico, conhecimento pedagógico e estágio obrigatório permanece até hoje, denotando que, no ambiente universitário, o professor ainda é visto como um profissional que aprende a lecionar na prática, sendo a função da universidade apenas apresentar-lhe os conhecimentos científicos que serão ensinados na escola básica. No curso de ciências sociais não é diferente. Desde o início da graduação, o aluno da licenciatura, por meio das disciplinas e das posturas e discursos dos professores, vai aprendendo que ser professor não é ser pesquisador e que ser pesquisador é mais importante do que ser professor.

De acordo com Porciúncula (2017), os discursos dos professores sobre a docência, o número de bolsas voltadas a seu exercício no Ensino Básico e a estruturação do currículo oficial do curso indicam aos estudantes quais escolhas devem ser feitas por eles dentro da universidade, sendo estes aspectos interpretados pela autora como componentes de um currículo oculto. Tais componentes, muitas vezes, influenciam os alunos da licenciatura, que enveredam por caminhos que os distanciam da educação.

Destarte, o Programa de Residência Pedagógica se revela essencial para a formação dos futuros professores, pois resgata o papel do professor como pesquisador, intelectual, como um profissional que entende o caráter político da educação e reconstrói sua práxis constantemente por estar comprometido com uma educação emancipatória. A Residência assume a função que a graduação deveria ter, promovendo a atuação ativa dos residentes na escola básica e a valorização dos saberes desenvolvidos por seus professores, os saberes experienciais. Deste modo, é um espaço de (auto)formação participada (Nóvoa, 1992), já que, graduandos, professores da escola básica e professores universitários compartilham saberes, sendo, paralelamente, formadores e formandos.

Logo, nossas experiências nesse programa têm impactado positivamente nossa formação. Temos a oportunidade de aprender a lidar com salas de aula reais de maneira crítica, com o suporte de uma preceptora experiente que sempre nos auxilia, proporcionando-nos orientações que são elementares para quem está tendo um contato inicial com a docência, e de produzir materiais adequados às turmas e também às situações que se apresentam no decorrer da profissão - como a confecção de material autoinstrucional para o alunato estudar durante a greve de professores do estado do Rio de Janeiro -, portanto, a transposição didática

está completamente alinhada à pesquisa, à investigação, ou seja, à reflexão sobre a prática educacional.

A participação na Residência Pedagógica nos permite concluir que o currículo oficial do curso de licenciatura em ciências sociais necessita passar, pressurosamente, por uma reformulação para que os futuros professores - mormente os de sociologia cuja a função é desvelar os conflitos, as mazelas presentes na sociedade e lutar contra tais injustiças -, sejam preparados para uma realidade heterogênea, dinâmica, que irá requerer deles a reformulação constante de suas práticas e identidades docentes. Se não souberem como ter uma práxis em vez de prática, em meio a condições precárias de trabalho, situações extemporâneas e turmas agitadas, buscarão soluções imediatas, podendo, inclusive, descambar para a culpabilização dos alunos, para o autoritarismo e para a reprodução dos valores da classe dominante.

REFERÊNCIAS

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

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de educação, ciências e matemática**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p. 1-14, mai./ago. 2013. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/2338>. Acesso em: 22 jul. 2023.

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

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

FIorentini, Dario *et al.* Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, p. 137-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/1098>. Acesso em: 15 ago. 2023.

LEAL, Sayonara *et al.* Formação e saberes docentes para o ensino de sociologia na escola: reflexões sobre a licenciatura em ciências sociais da Universidade de Brasília -UnB. *In:*

Encontro Nacional de Ensino de Sociologia (ENSOC), 3., 2012, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos**, Rio de Janeiro: UFRJ, 2012. p. 1-15. Disponível em: <http://www.labes.fe.ufrj.br/Eventos/3ENSOC/PDF/GT2.3.1.pdf> . Acesso em: 25 jul. 2023.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do; SOUSA, Ana Carolina Vale de; ESTEVÊS, Natasha Cris de Moura. A importância do Programa Residência Pedagógica para a formação reflexiva-investigativa do professor de sociologia. **Revista epistemologia e práxis educativa**, Teresina, n.2, v.4, p. 1-20, maio/ ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/1886/1713>. Acesso em: 10 ago. 2023.

NÓVOA, António. Formação de professores e formação docente. *In: _____*(org.). **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/839>. Acesso em: 15 jul. 2023.

PORCIÚNCULA, Vanessa. Pelo empoderamento da licenciatura em ciências sociais. **Revista três pontos**, Minas Gerais, v. 14, n. 2, p. 26-31. jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistatrespontos/article/view/12361>. Acesso em: 20 jul. 2023.

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

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

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