CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

AS DISCIPLINAS FILOSOFIA E SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Eduardo Guimarães Vieira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Filosofia e Ensino.

Orientador (a): Marcelo Senna Guimarães

Rio de Janeiro
Novembro de 2019

AS DISCIPLINAS FILOSOFIA E SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Filosofia e Ensino.

Eduardo Guimarães Vieira

Banca Examinadora:

_____

Presidente, Professor Dr. Marcelo Senna Guimarães (orientador)

_____

Professora Dra. Maria Cristina Giorgi

_____

Professor Dr. Écio Elvis Pisetta – UNIRIO

Rio de Janeiro
Novembro de 2019

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

V658 Vieira, Eduardo Guimarães.
As disciplinas filosofia e sociologia no ensino médio: reflexões sobre o processo de transposição didática / Eduardo Guimarães Vieira – 2019.
63f. + apêndice. ; enc.

Dissertação (Mestrado). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2019.
Bibliografia: f. 60-63.
Orientador: Marcelo Senna Guimarães.

1. Didática. 2. Filosofia (Ensino médio) – Estudo e ensino – Currículos. 3. Sociologia (Ensino médio) – Estudo e ensino – Currículos. 4. Livros didáticos – Currículos. 5. Programa Nacional do Livro Didático (Brasil). I. Guimarães, Marcelo Senna (Orient.). II. Título.

CDD 370.7

Elaborada pelo bibliotecário Leandro Mota de Menezes CRB-7/5281

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior - Brasil (CAPES).

Este trabalho se realizou em um momento em que as verdadeiras amizades contaram em minha vida e devo aos meus amigos um sincero agradecimento.

Agradeço aos professores do corpo docente do PPFEN, pelas reflexões e diálogos que contribuíram para o crescimento pessoal de seus alunos.

Ao professor Marcelo Senna Guimarães exponho minha admiração pela paciência e cuidado com a orientação da pesquisa.

Agradeço a André Luiz Souza e Silva e Telmo Carvalho, filósofos e amigos, que sempre dialogaram comigo sobre os assuntos que influenciaram este trabalho.

RESUMO

As disciplinas Filosofia e Sociologia no Ensino Médio: reflexões sobre o processo de transposição didática

A partir da temática referente ao processo de transposição didática dos conteúdos das disciplinas Filosofia e Sociologia no segmento do Ensino Médio brasileiro, o presente trabalho busca refletir a respeito das vertentes epistemológicas que envolvem a formação dos alunos brasileiros em pleno século XXI. Os questionamentos orientadores da realização da pesquisa: O que se chama de transposição didática? Quais são as principais questões que podem ser levantadas e encontradas sobre o processo de transposição didática do ensino da Filosofia e da Sociologia a partir da análise dos principais livros didáticos e paradidáticos disponibilizados no PNLD para as escolas públicas e privadas do Ensino Básico do Brasil? Em que medida o processo de transposição didática se relaciona ao currículo escolar? Ao confrontar e relacionar influentes teorias pedagógicas no campo da transposição didática e os materiais disponibilizados no Plano Nacional de Livros Didáticos foi possível verificar que as disciplinas de Filosofia e Sociologia possuem algumas características semelhantes e diferentes às outras disciplinas do currículo escolar do Ensino Médio, o que gera diferenciações no modo como se realizam esses processos de transposição. O ensino, tanto da Filosofia quanto da Sociologia, possuem estratégias de aprendizagem que diferem para os variados grupos sociais participantes da Educação Básica no Brasil. Os livros didáticos foram analisados em eixos, capítulos ou temas específicos e a pesquisa foi produzida em cima de uma perspectiva qualitativa, utilizando revisão bibliográfica e observação participante, a partir de minha atuação como docente em escolas estaduais do município de São Gonçalo, situado no estado do Rio de Janeiro. O trabalho desenvolve-se numa ordem preestabelecida e traz a conclusão sobre como o processo de transposição didática, principalmente quando ocorre na etapa da elaboração e utilização dos livros didáticos e paradidáticos, estabelece-se e afeta a sociedade tanto a nível local, como mundial.

Palavras-chave: Transposição didática; Currículo escolar; Noosfera

ABSTRACT

The subjects Philosophy and Sociology in High School: reflections on the didactic transposition process

Based on the thematic of didactic transposition process of Philosophy and Sociology subjects of Brazilian high school, this essay pretends to reflect about the epistemological aspects that surround the formation of the students in the 21st century. The guiding questions of the research are: what's a didactic transposition? What are the main issues that can be raised and found about the process of didactic transposition of Philosophy and Sociology lecturing from the analysis of the main textbooks and supplementary educational materials available in the PNLD for Basic Education in public and private schools of Brazil? In which way the didactic transposition process relates to the curriculum? Confronting and relating influencial pedagogical theories in didactic transposition and the materials available at the national level of Textbooks, it was possible to verify that the disciplines of Philosophy and Sociology have some similar and some other different characteristics from subjects of the scholar curriculum, which generates differentiations in the way they perform these processes for implementation. The lecturing of Philosophy and Sociology have learning strategies, which differ for the vast social groups inserted on the basic education in Brazil. The textbooks were analyzed in axes, chapters or specific topics and the research was produced over a qualitative perspective, using literature review and participant observation, from my role as a teacher in São Gonçalo schools, a city located in the State of Rio de Janeiro. The work develops itself in a pre-estabilished order and bring to conclusion on how the process of didactic transposition, especially when it occurs on the stage of elaboration and use of textbooks and supplementary educational materials, and affects both society, in a local and worldwide view.

Keywords: Didactic transposition; Scholar curriculum; Noosphere

SUMÁRIO

Introdução		**08**
1	**O Ensino da Filosofia**	**11**
1.1	A trajetória intermitente da disciplina Filosofia no Ensino Médio do Brasil	11
1.2	O ensino da Filosofia em pauta: os Parâmetros e Orientações Curriculares Nacionais	13
2	**O Ensino da Sociologia**	**16**
2.1	A trajetória intermitente da disciplina Sociologia no Ensino Médio do Brasil	16
2.2	O ensino da Sociologia em pauta: os Parâmetros e Orientações Curriculares Nacionais	18
3	**A discussão epistemológica sobre a transposição didática**	**20**
3.1	A contribuição dos analistas	20
3.2	Questões curriculares e o processo de transposição didática	26
4	**Uma breve história do livro didático e do PNLD no Brasil**	**34**
4.1	A utilização do livro didático e o processo de transposição didática	36
5	**A observação participante ou etnografia no processo de interações do cotidiano da escola**	**47**
6	**A transposição didática nos livros e nas salas de aula no contexto das escolas públicas estaduais do município de São Gonçalo: "percepção do pesquisador, a partir da experiência de observação participante nas escolas de massa".**	**51**
Considerações Finais		**56**
Referências		**60**
APÊNDICE A – CULTURA? O QUE É?		**64**

Introdução

No ano de 2008, o ensino da Filosofia e da Sociologia passa a ser definido como obrigatório na educação básica brasileira, devido à existência da Lei 11.684/08, que a dispõe no Ensino Médio, como colocam Nelson Dácio Tomazi e Amaury César Moraes (2012) no trabalho de pesquisa audiovisual: “Sociologia no Ensino Médio”. Representa-se com esta ação um diálogo amplo no campo educacional entre os sujeitos que buscam o espaço de ocupação dessas disciplinas como obrigatórias. Vale frisar que em 2008 o ensino dessas disciplinas volta-se para os seguintes objetivos: formar o indivíduo para o exercício da cidadania, como também formá-lo para o exercício do trabalho. Essa dupla formação vai estar atrelada ao âmbito de construção e estruturação de saberes formulados e refletidos em espaços acadêmicos e que neste momento se direcionam ao ensino básico. O processo de identificação, reconstrução, reestruturação e transmissão dos saberes corresponde ao processo de transposição didática ou recontextualização.

A análise do modo como acontece o processo de transposição didática, que a princípio constitui o ato de se pegar um determinado conhecimento do campo científico e transformá-lo de maneira a torná-lo mais fácil de ser compreendido, atravessa grandes processos de amadurecimento educacional e construções reflexivas-epistemológicas no mundo ocidental, principalmente nos continentes europeu e americano. Os principais formuladores desta discussão, realizam seus trabalhos mais relevantes da década de 1970 até 2000, são eles: Michel Verret (1975), Yves Chevallard (1991) e Jean Claude-Verhaeghe (2010). Vale ressaltar que desde o período clássico até a pós-modernidade, as atividades de ensino humanas exigiram um certo tipo de transposição didática ou recontextualização, ainda que não institucionalmente, e assim foi sendo desenvolvida. Contudo, somente há pouquíssimas décadas que o conceito é definido e começa a ser usado no âmbito acadêmico. A transposição didática existe no âmbito acadêmico-educacional, porém perpassa pelo campo das relações histórico-sociais mais gerais, conforme aponta Jean Claude-Verhaeghe (2010) no livro “Praticar a Epistemologia”.

A dissertação visa discorrer sobre a maneira como a transposição didática é realizada nos textos dos livros didáticos do ensino de Filosofia e Sociologia da educação básica brasileira. Também busca descobrir como o conceito perpassa a dinâmica de ensino-aprendizagem no Ensino Médio das disciplinas Filosofia e Sociologia, além de buscar entender como este estágio da transposição didática (o livro) pode atuar e influenciar na construção do tecido social.

Em virtude desta problemática ser complexa, optou-se por examinar as perspectivas convergentes e divergentes trabalhadas por Jean-Claude Verhaeghe (2010), Yves Chevallard (1991) e Gaston Bachelard (1996) a partir do referencial e das discussões teóricas que escolhi. São essas perspectivas teóricas que dizem respeito aos possíveis modos de estruturar e construir transposições, a partir de uma visão edificada, principalmente no estudo das relações de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar. As questões que norteiam este trabalho são:

O que significa o conceito de transposição didática?

Quais são as principais questões que podem ser levantadas e encontradas sobre o processo de transposição didática do ensino da Filosofia e da Sociologia a partir da análise dos principais livros didáticos e paradidáticos disponibilizados no PNLD para as escolas públicas e privadas do ensino básico do Brasil?

Em que medida o processo de transposição didática se relaciona ao currículo escolar?

Este processo de transposição didática e utilização de livros escolhidos por órgãos do governo influencia o jogo de poder existente na sociedade? E de que maneira isto ocorre fora dos espaços de ensino institucionalizados oficialmente?

A pesquisa sobre a transposição didática é pertinente devido a contribuir qualitativamente para a melhoria do ensino em diferentes níveis. Também, por evidenciar que é inescusável examinar o processo de construção e de transmissão do conhecimento escolar, apontando as causas de se apreender esses conhecimentos de um modo específico e não de outra forma. Nesta perspectiva, questionar os fatores que são utilizados nesta construção e de que maneira isto é otimizado de modo afirmativo no cenário educacional da escola básica pública brasileira demonstra a relevância da pesquisa realizada.

Os conceitos escolhidos conectam-se às questões norteadoras e afins relacionadas ao processo de transposição didática, a saber: currículo oculto, metatexto, noosfera e novas sínteses. A pesquisa foi orientada pela metodologia qualitativa no decurso da investigação, foi realizada revisão bibliográfica, análise dos livros escolhidos e observação participante em sala de aula. A observação em sala de aula foi realizada no período de abril de 2017 à abril de 2019 em escolas da rede estadual do Rio de Janeiro situadas no município de São Gonçalo.

A dissertação é exibida em pontos articulados: um resgata a trajetória descontinuada das disciplinas Filosofia e Sociologia no cenário brasileiro, como também analisa a pauta dos PCNs e OCNs referentes à estas matérias; o outro ponto se refere

ao debate de influentes estudiosos do tema transposição didática a partir da epistemologia e da área da educação e sua conexão com o currículo escolar e o último mostra os pontos de vista construídos a partir da análise dos livros observados e da pratica da observação participante.

1- O Ensino da Filosofia

1.1 - A trajetória intermitente da disciplina Filosofia no Ensino Médio do Brasil

Quando falamos em ensino de Filosofia no território brasileiro, devemos nos remeter ao século XVI, época esta em que os Jesuítas aqui chegaram e que tiveram como principal figura o Padre Manuel da Nóbrega. O método de ensino era a Ratio Studiorum, no qual se baseava a cultura europeia, onde valorizava-se o discurso retórico e a repetição. Nesta época o ensino era transmitido no primeiro ano do nível secundário, com conteúdos inspirados na filosofia aristotélica e escolástica de São Tomás de Aquino, com o objetivo de assegurar as missões cristãs nesta terra e impedir revoltas e revoluções contrárias à Coroa portuguesa.

Posso dizer que a Filosofia no Brasil em sua trajetória no período colonial ligou-se com o estabelecimento de uma elite, e num primeiro momento deixou as reflexões e problematizações para a existência e favorecimento de uma educação doutrinadora, que buscava controlar a sociedade. No Brasil colônia o ensino era concedido em número reduzido de colégios, onde a escolástica era base do ensino, vinculação religiosa dos jesuítas. Até meados do século XX esse modo de ensino da Filosofia ficou presente na escola brasileira, com forte influência nos currículos. A partir do século XIX, a situação existente já apresenta uma nova cara, a passagem do Brasil colônia para um Império. Nisto aparecem questões no período imperial ligadas à liberdade e consciência de liberdade nacional, pois o Brasil encontrava-se no posto de império desligado da união com Portugal e posteriormente surgem visões como as positivistas que irão influenciar a realidade no Brasil.

Já no século XX surgem novas propostas para o ensino de filosofia. Como exemplo temos a Reforma Capanema, em 1942, que torna obrigatório o ensino da filosofia, principalmente nas escolas religiosas, que estavam submetidas a formar as elites sociais e econômicas do país. Em um outro momento, com a Lei 4.024/61, a Filosofia deixa de ser disciplina obrigatória e passa a ser disciplina complementar nos currículos escolares. Já a Lei 5.692, estabelecida em 1971 extingue a filosofia dos currículos em plena ditadura militar com o objetivo de tornar a população despolitizada. Ao contrário de regimes totalitários que impõem sua ideologia política os regimes

autoritários buscam despolitizar as classes dominadas mais pobres com o intuito de tornar maior o seu domínio. Reivindicações e mobilizações ocorrem no país para que a disciplina retorne e seja mantida nos currículos.

As mobilizações provocam reações e, através do Parecer 7.044/82 e do Conselho Federal de Educação, torna-se possível a volta da disciplina de Filosofia para os currículos do então Ensino Secundário, ou Médio.

Há lutas e contestações desde intelectuais aos setores populares na década de 1980 para que existam novas reformas educacionais, sociais e políticas. Porém, com a expansão do neoliberalismo, que vai se intensificar no final da década de 1980 e durante a década de 1990, principalmente com os governos de Fernando Henrique e Fernando Collor, a força por mudanças é combatida. Com a LDB 9.394/96 o ensino de filosofia não é proibido, mas também não se torna obrigatório.

Com o CNE/CEB-1998 o currículo tem sua estrutura fundamentada em áreas, ao invés de disciplinas. Estabelece as DCNEM, valores para o trabalho e cidadania, vinculando a educação com o mundo do trabalho. Em 1997, o projeto de Lei 3.178/97, de autoria de Roque Zimmermann, tornaria Sociologia e Filosofia disciplinas obrigatórias no currículo do Ensino Médio. Contudo, após ser aprovado efetivamente por parlamentares, inclusive no Senado, acaba recebendo parecer negativo do ministério da Educação e o presidente Fernando Henrique Cardoso veta o projeto definitivamente.

Em junho do ano de 2008, passa a ser cumprida a Lei nº 11.684, que faz com que a Filosofia, assim como a Sociologia, sejam ensinadas obrigatoriamente nos três anos do Ensino Médio. A Filosofia fora excluída em 1971 do currículo da época e trocada pelas disciplinas de educação moral e cívica. A lei apoiou o parecer nº 38/2006, do Conselho Nacional de Educação, que tornou obrigatória a inclusão de filosofia e sociologia no currículo do Ensino Médio, no entanto, não determinando as séries em que seriam lecionadas. No período referido tanto a filosofia quanto a sociologia estavam sendo utilizadas em cursos de Ensino Médio de aproximadamente 17 estados do Brasil. Hoje a situação é caótica, especialistas a serviço de partidos da extrema direita brasileira, eleita após o golpe conspirado pelo governo norte americano e multinacionais estrangeiras de setores diversos para o roubo das riquezas do Brasil e tomada estratégica do controle dos países mais influentes da América do Sul, inclusive de suas equipes técnicas apontam que a presença da filosofia e da sociologia como componentes curriculares obrigatórios no Ensino Médio prejudicam a aprendizagem dos estudantes, essencialmente os de baixa renda e, principalmente, o ensino da matemática.

Além disso, foi aprovada em 2017 por medida provisória, a reforma do Ensino Médio, que promove inúmeras alterações na educação básica brasileira, fomentadas pelos diversos lobbies já mencionados no presente trabalho. Um dos pontos mais problemáticos é justamente a retirada da obrigatoriedade das disciplinas de Artes, Sociologia, Filosofia e Educação Física do Ensino Médio, deixando os conhecimentos sociológicos e filosóficos como transversais.

O panorama atual é de incertezas, de idas e vindas e deixa claro o objetivo por parte da burguesia nacional e burguesia internacional maniqueísta, detentora de representantes nas cadeiras políticas do executivo, legislativo e judiciário brasileiro, de não promoção da igualdade social e de não desenvolvimento do pensamento crítico com vista à exploração dos recursos públicos de todo o aparelho estatal brasileiro. Para estes grupos deve-se conter qualquer possibilidade de reforma, revolução ou reivindicação de posicionamento progressista e uma das formas é justamente a manipulação ou eliminação dos conhecimentos filosóficos, sociológicos e suas produções.

1.2 - O ensino da Filosofia em pauta: os Parâmetros e Orientações Curriculares Nacionais

Segundo os documentos legislativos consultados, os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN´s (1999), as Orientações Curriculares Nacionais OCN's (2006) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira LDB de (1996), a filosofia deve cumprir suas recomendações e finalidades. A Lei de Diretrizes e Bases em seu artigo 35 destaca algumas finalidades como o aprofundamento de conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, preparação para o trabalho e cidadania do educando, desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia, além da compreensão dos fundamentos científicos tecnológicos dos processos produtivos. Põe-se em questão se de fato a filosofia pode preparar para estas tarefas, se deve ter estas finalidades e como estas devem ser atingidas, já que existe um universo exterior que limita de uma certa maneira a obtenção dessas finalidades, ou melhor, não significa seguramente que a filosofia vá de fato cumprir estas finalidades. Como exemplo, posso pensar que a filosofia não prepara

sozinha para a formação cidadã, sendo assim ela não pode ser tomada como responsável por esta formação que toma para si outros aspectos formadores da cidadania.

Seguindo o percurso da LDB, o PCN trata inicialmente dos questionamentos acerca do modo como a filosofia é vista tanto pelos alunos como pelas pessoas no cotidiano num primeiro momento. Posteriormente, conecta o pensar filosófico às finalidades previstas na LDB e toca no artigo 36 desta, que destaca ser necessário haver domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia para o exercício da cidadania.

As orientações OCN's de 2006, coloca que a filosofia deve ser tratada como disciplina obrigatória no Ensino Médio, pois é condição para que possa integrar com sucesso projetos transversais. Com objetivos, a filosofia, nesse contexto, deve compor o papel formativo, principalmente no que concerne à tarefa de pleno desenvolvimento do educando, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Segundo os documentos, a filosofia vem cumprir um papel formador, por articular noções de um modo bem mais duradouro que outros saberes. A filosofia nessa fase de ensino não deve ser somente uma apreensão passiva de conteúdos, nem opiniões desconexas que leve os alunos a não terem ideias próprias. Os conhecimentos de filosofia devem ser conhecimentos vivos e servirem como apoio à vida, justamente para ajudá-los em sua formação. Outro objetivo geral é o aprimoramento do educando como pessoa humana, sua formação ética e desenvolvimento da autonomia e pensamento crítico. Vejo que o documento coloca o sujeito como produto de um processo que aprimora o jovem aluno e a intenção é de uma formação que não corresponda apenas às necessidades técnicas. Porém, na prática será assim? O documento idealiza que o indivíduo não seja levado e preparado só para interesses imediatos como mercado de trabalho, entretanto dá para refletir e vejo como necessário pensar filosoficamente sobre a conjuntura e o ambiente onde será utilizado esse documento e se na prática é atingível e de que modo (completamente ou parcialmente) esse objetivo.

O documento não coloca o objetivo da disciplina como mero enriquecimento intelectual e sim como desenvolvimento da capacidade de responder questões e articular competências comunicativas, como capacidade de argumentação, por exemplo.

Quanto aos conteúdos o OCN contempla trinta temas e pontos principais a serem trabalhados. Este não oferece bem um roteiro de trabalho, mas oferece sugestões para nortear a preparação de currículos e materiais didáticos para esta

disciplina, que estão ligados aos temas dos currículos mínimos dos cursos de graduação em filosofia das faculdades e universidades brasileiras.

Quanto à metodologia, o documento indica necessário considerar o que é peculiar à disciplina e o que está sendo trabalhado. Coloca a aula expositiva como a mais utilizada devido à falta de recursos mais ricos e textos adequados. Indica ainda que o trabalho limita-se à interpretação e contextualização de fragmentos de alguns filósofos sobre temas atuais e uso de seminários como forma de assimilação.

2- Ensino da Sociologia

2.1 - A trajetória intermitente da disciplina Sociologia no Ensino Médio do Brasil

A Sociologia aparece, como campo de conhecimento, com as concepções positivistas postuladas por Augusto Comte (1798-1857), formando uma ciência que para ele e seus seguidores buscaria respostas aos diferentes problemas sociais que surgiam naquela época. A Revolução Industrial no século XVIII afirma um novo modo de produção, apresentando e intensificando outras formas de organização das relações sociais, bem como engendrando uma série de novos problemas. Assim também, as Revoluções Francesa e Científica trouxeram novos questionamentos e outras posturas ético-religiosas. Neste sentido, a Sociologia ou "Física Social" formava-se como uma ciência que pudesse trazer respostas ao caos do século XIX, em virtude das mudanças e transformações sociais, restaurando a ordem social. Dessa maneira é possível entender a necessidade da "ordem", diante da participação de outras classes na política e no aparelhamento do Estado.

Na segunda metade do século XIX, Émile Durkheim (1858-1917) se torna o primeiro professor da disciplina Sociologia instituída na cátedra na Universidade de Bordeaux, na França, em 1887. As análises durkheimianas pretenderam explicar o processo de desintegração da coesão social, em outras palavras, as causas sociais para o estado de anomia social e os motivos pelo qual inúmeros sujeitos rompem com as regras morais coletivas. As transformações e as lutas sociais foram vistas como sendo algo que colocaria em perigo o equilíbrio e a segurança da sociedade moderna.

Estes processos acabaram por produzir diversos questionamentos no que concerne aos problemas sociais que atingiam a sociedade europeia, como: desemprego, pobreza, desintegração, suicídios, guerras e revoluções. Vale lembrar que o pensamento socialista sistematizado por Karl Marx (1818-1883) e a sociologia compreensiva fomentada por Max Weber (1864-1920) discutem perspectivas distintas a respeito das questões sociais do século XIX, impactando na trajetória histórica dessa disciplina.

No Brasil, durante a maior parte do regime colonial, somente as elites economicamente dominantes e as escolas de educação religiosas formulavam as políticas educativas existentes. Com o estabelecimento da "Família Real" no Brasil, antigas estruturas de pensamento sofreram pequenas alterações. Logo depois de 1870,

ocorrem mudanças mais rápidas relativas ao modo de produção industrial no contexto internacional, pressionando assim, mudanças na sociedade brasileira que era basicamente agrária. O Brasil começava a distanciar-se do paradigma político-econômico de governo colonial, pois agora o objetivo era inserir o país dentro do circuito capitalista, que já se consolidava em inúmeros países na época. Rui Barbosa foi um dos primeiros a pensar a Sociologia no âmbito acadêmico brasileiro.

O primeiro ano do debate para a inserção da Sociologia na educação básica aconteceu em 1890, coordenado por Benjamin Constant, Ministro da Instrução Pública. De acordo com Constant, a tarefa do sistema educacional seria fazer com que os sujeitos tivessem habilidades específicas desenvolvidas, ligadas ao desenvolvimento de um projeto de identidade nacional do Brasil, segundo apontam Tomazini e Guimarães (2004). Passado uma década a Reforma de Epitácio Pessoa retira a Sociologia do currículo da educação básica. Somente com a Reforma de Rocha Vaz em 1925 e Francisco Campos em 1931, é que a disciplina integra o currículo da escola secundária.

A criação dos primeiros cursos superiores de Ciências Sociais ocorreu durante o período dessas reformas, como, por exemplo: Escola Livre de Sociologia e Política, em São Paulo; Universidade de São Paulo e Universidade do Distrito Federal. Em 1942, no governo do Estado Novo, a Reforma Capanema excluiu a Sociologia do currículo do ensino secundário. A Sociologia volta aos currículos da educação secundária na década de 1980, no processo de redemocratização, por decisão de governos estaduais.

Em âmbito nacional, a Lei 9394 de 1996, denominada LDB (Lei de Diretrizes e Bases) apresenta a Sociologia em termos de disciplina com conteúdos “transversais”, ou, “interdisciplinares”. Na realidade, a Lei 11684 de 2008 alterou a LDB, em seu artigo 36, definindo a Sociologia como disciplina obrigatória em âmbito nacional. Neto e Maçaira (2012) descrevem uma breve periodização da disciplina Sociologia no Brasil:

> [...] a intermitência da sociologia no Brasil pode ser dividida em quatro períodos. 1º) de 1891 a 1941, período de institucionalização da Sociologia no Brasil, via educação secundária, precedendo, inclusive, a criação dos cursos de graduação de nível superior; 2º) de 1942 a 1981, quando não consta mais como disciplina obrigatória; 3º) 1982 a 2001, reinserção gradativa no Ensino Médio, através de iniciativas estaduais; e por fim, 4º) em 2006, o parecer CNE/CEB nº 38/2006 do conselho nacional de Educação favorável à inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, e logo em seguida, a aprovação da lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que altera a LDB de 1996 e estabelece que os conhecimentos de Sociologia e Filosofia devem ser lecionados aos jovens do Ensino Médio sob a Forma de disciplina escolar, nas três séries do Ensino Médio de todas as escolas brasileiras, das redes públicas e privadas, a ser implementada até 2011. (2012, p.224)

A disciplina Sociologia fora vista ao longo dessa periodização apontada por Neto e Maçaira (2012) como a ciência que mostrava e mantinha o controle social, além de

servir como construtora de uma identidade nacional. As elites dominantes e governos acolheram às teorias positivistas e funcionalistas, que serviram para a manutenção de uma população mais dócil e submissa, a partir da promoção da naturalização da sociedade e de afastamento da participação no ambiente político-público. Esta postura favoreceu o estabelecimento do controle e da dominação social. No entanto, os pensadores críticos, como Marx, Engels, Lenin e outros contribuíram para configurar um contexto de questionamento e de não passividade dos grupos acadêmicos e de outros atores sociais.

A história da disciplina Sociologia indica caminhos sobre o que se pode manter e o que se deve mudar na sociedade. Entretanto, é preciso gerar um olhar sociológico para considerar o tecido e a estrutura da sociedade brasileira. Neste sentido, a presença da Sociologia enquanto disciplina curricular do ensino básico público possibilitaria compreender esse processo historiográfico.

2.2 - O ensino da Sociologia em pauta: os Parâmetros e Orientações Curriculares Nacionais

Segundo os documentos legislativos consultados, os PCNs (1999), OCNs (2006) e a LDB de (1996), a Sociologia deve cumprir suas recomendações. Que recomendações são estas? A Lei de Diretrizes e Bases defende a não obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, o que acarretou um modo acrítico e passivo por parte do docente ao ensinar esses conteúdos curriculares, ou seja: era necessário cumprir o que foi estabelecido sem questionamentos acerca do modo como os temas foram estabelecidos posteriormente nos PCNs para o exercício do ensino. Nesses Parâmetros Curriculares Nacionais as três disciplinas que compõem as Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política) são apresentadas, norteando o modo de uso de cada tema, estabelecendo conexões com os respectivos campos do saber, onde competências e habilidades devem ser buscadas.

Por outro lado, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, de 2006, trouxeram uma grande novidade: a discussão por um grupo de especialistas sobre a maneira de utilizar os conteúdos da disciplina Sociologia em sala de aula. É importante colocar que, pela primeira vez, desde o debate da obrigatoriedade da disciplina Sociologia, feita primeiramente pelo Conselho Nacional de Educação, até efetivamente ser inserida na LDB, pela Lei 11.684 de 2 de junho de 2008, fica explícito de modo legal o modo de se empregar os conteúdos sociológicos. É possível apreender nos OCNs a relevância de dois conceitos: estranhamento e desnaturalização. O ensino da Sociologia

deveria empregar pressupostos metodológicos, como o uso de teorias, temas e conceitos, fazendo com que o docente não se amarrasse a uma estrutura pré-moldada de ensino. Assim também, adotando esta metodologia, o discente se tornaria sujeito ou produtor do conhecimento sociológico.

A capacidade de olhar o mundo e exercitar “a imaginação sociológica” delimita o exercício do estranhamento e da desnaturalização. Charles Wright Mills (1975) em seu livro “A imaginação sociológica” discute o conceito de imaginação sociológica, explicando que o ato de desnaturalizar algo, seria como ir contra um olhar reducionista, muito presente nos discursos do senso comum a respeito dos “fenômenos sociais”. Segundo a visão do senso comum, os fenômenos sociais acontecem sempre da mesma forma historicamente no mundo, isto é: ao naturalizar todo e qualquer acontecimento político, não se percebe estes acontecimentos como resultados de processos construídos socialmente. Conforme as análises do material audiovisual “*Sociologia no Ensino Médio*” de Nelson Tomazi e Amaury César (2012), estranhar significa uma atitude oposta ao senso comum no sentido de naturalizar os fatos sem refletir sobre suas causas. O estranhamento e a desnaturalização fazem parte de uma atitude crítica de investigação da realidade, onde através de pesquisas, coleta de dados, análise de documentos e grupos apreende-se essa realidade como resultado de determinados fatos sociais na vida dos homens e como esses homens afetam esses fatos sociais. A partir desta postura crítica, torna-se possível obter reflexões sobre os problemas encontrados no interior dos grupos ou instituições analisadas.

O discente, quando do contato com a disciplina Sociologia em seu espaço escolar, consegue a partir das atitudes de estranhamento e de desnaturalização mencionadas, perceber a realidade social e agir de maneira crítica e reflexiva. Neste sentido, não seria mais um mero cumpridor de deveres e direitos do sistema social, tornando-se um sujeito capaz de pensar criticamente. O aluno na posição de sujeito do conhecimento ao interagir com o mundo desenvolve a possibilidade de transformar a sociedade, o que muitas vezes em nossa história brasileira, no ensino da Sociologia, foi visto com maus olhos.

3- A discussão epistemológica sobre a transposição Didática

Segundo Jean-Claude Verhaeghe, José Luís Wolfs, Xavier Simon e Dominique Comperé no livro “Praticar a Epistemologia” de 2010, todo ensino provém de uma concepção epistemológica. Estes autores afirmam que os envolvidos na atividade docente, de alguma maneira, são influenciados pelos instrumentos teóricos e metodológicos que perpassam o processo de produção e transmissão do conhecimento em um dado contexto histórico. A palavra “epistemologia” possibilita entender a composição do processo de conhecimento, uma vez que “episteme”, de origem grega, significa conhecimento ou ciência, remetendo às condições de produção do conhecimento científico.

Na realidade, o estudo epistemológico é de suma importância para a transposição didática realizada pelo docente de qualquer nível de ensino, ou seja, para o entendimento do modo como vem sendo realizada a transferência de um conteúdo construído em um âmbito acadêmico para o ambiente escolar e cotidiano. Neste sentido, vale examinar a visão de Verhaeghe (2010), Chevallard (1991) e Bachelard (1996) a respeito do processo de transposição didática.

3.1 - A contribuição dos analistas

A partir de meu artigo monográfico intitulado “A Disciplina Sociologia no Ensino Médio: Reflexões Sobre a Transposição Didática”, realizado e defendido em 2014 como trabalho de conclusão de curso de graduação trago novas contribuições sobre a transposição didática. Tenho observado que o sentido usual do conceito de transposição didática consiste na ação do docente pegar um determinado discurso científico e modificá-lo, transformando-o em um discurso inteligível, mais compreensível e aplicado à forma escolar. No entanto, os analistas dizem que esta definição usual não contempla a complexidade do processo de transposição didática. Por exemplo, para Verhaeghe (2010) a transposição começa já na difusão dos resultados das pesquisas nas revistas científicas e profissionais. Verhaeghe (2010) admite que a transposição didática se inicia bem antes do conteúdo aparecer no ambiente escolar, apontando sua gênese para as

primeiras transformações das teorias científicas quando são apresentadas à comunidade científica. Ao apresentar sua teoria o pesquisador já faz a primeira transposição no sentido de adequá-la ao grupo de especialistas de sua área.

Um eixo consensual aos analistas sobre a transposição didática consiste nesta como um processo onde as instituições imprimem novas formas ao conhecimento, processo este que acontece em diferentes etapas.

Para Verhaeghe (2010), o cientista ao oferecer à comunidade científica uma nova teoria, ou melhor, uma explicação sobre um determinado fenômeno, deve demonstrar a pertinência de suas hipóteses de partida. Na defesa de suas hipóteses, frequentemente, o pesquisador utiliza-se de métodos desenvolvidos historicamente em sua ciência, descrevendo os caminhos percorridos e os métodos utilizados em uma pesquisa. É relevante ressaltar que neste processo de apresentação de sua teoria, o cientista tende a simplificar e resumir este processo, a fim de tornar viável a compreensão de seus passos. Para se construir uma teoria científica, o pesquisador de maneira artificial ordena a realidade apresentada, mas isto provoca “distorções”, por não ser a realidade concreta, mas sim uma produção realizada a partir da captação da realidade obtida pelo pesquisador e transformada por este tanto sob influência de categorias histórico-sociais como de seu próprio processo psíquico-categórico de formação de conhecimento.

Verhaeghe (2010) exemplifica que Pierre Bourdieu (2001) marca os processos de transposição colocados em ação durante a redação de um texto científico. Bourdieu observa que os discursos dos cientistas variam segundo os contextos e que eles utilizam dois tipos de repertório: um estilo oficial e um estilo mais informal. Quando escrevem no estilo oficial os pesquisadores expressam-se de modo impessoal, onde a ênfase concentra-se no que é apreendido na experiência. O efeito disso leva a um ponto de vista empirista indutivista. Já ao escrever utilizando um estilo esteticamente mais informal, o pesquisador diversas vezes dá sua argumentação no texto, muitas destas atingindo conclusões, realizando experiências, que em certos momentos, possivelmente, adquirem conclusões teóricas forçadas, tornando o resultado um diagnóstico pseudo-científico, de acordo com Bourdieu.

Os cientistas tentam fazer com que suas hipóteses tornem-se plausíveis e, sobretudo, aceitas pela comunidade científica e pela sociedade. O papel dos cientistas foi comparado ao dos docentes por Verhaeghe (2010), cabendo indagar as razões dessa comparação.

O pesquisador dirige-se a um grupo específico que inicialmente compartilha dos mesmos sentimentos e interesses científicos. A tarefa do professor já é um pouco mais complexa ao estabelecer sua comunicação didática. Muitas vezes, os alunos não estão

envolvidos e pensando em problemas científicos, pois possuem interesses diversos entre si e diversos aos saberes dos cientistas que tentam ensiná-los. Outra questão relacionada é que os alunos, a priori, não possuem o arcabouço literário do professor, obviamente existem exceções. Portanto, muitas vezes, não estão familiarizados com os termos, expressões e mensagens da disciplina que está sendo lecionada, sendo necessário o professor transpor o conteúdo não apenas convencendo, mas também despertando o interesse dos alunos e especialmente, desenvolvendo sua capacidade de produzir um novo conteúdo.

O pesquisador para fazer suas hipóteses serem aceitas, procura adaptá-las à lógica do seu discurso ao público ouvinte. O professor faz de maneira semelhante: adequar o seu discurso ao contexto do aluno, podendo ser denominado de relação "espaço-tempo-sentido". Esta relação significa o ambiente (espaço), o momento histórico (tempo) e os valores (sentido) que atravessam o cotidiano social.

O conceito de "transposição didática" foi introduzido no ambiente acadêmico por Michel Verret, em 1975. Logo depois, analistas como Verret (1975), dão continuidade ao debate sobre o termo, apresentando novas perspectivas. Dentre estes, destacaram-se Jonnaert (1996), Astolfi (1990), Develay (1990) e Yves Chevallard em (1991).

Chevallard (1991) afirma que o ato de transpor conteúdos pertence ao próprio processo didático. Trabalha inicialmente focando o ensino da disciplina Matemática e sua relação com as variáveis que compõem este processo. A partir das noções demonstradas por ele, foi possível aplicá-las ao ensino de Sociologia e Filosofia, pois o referencial teórico aqui utilizado possui conceitos e ideias empregadas em diversas áreas do conhecimento.

Dois conceitos são essenciais em sua teoria: noosfera e metatexto. Noosfera, segundo sua análise, seria um campo pensante, que não é de fácil visibilidade. Este campo seria composto pelo corpo científico, pelos especialistas, e que se ligam às Universidades, às redes de ensino entre outros. Além disso, ressalta o papel das Organizações Internacionais que estabelecem diretrizes para o ensino, como o Banco Mundial. A noosfera seria, em suma, a grande responsável por aquilo que chegará em sala de aula, pelo modo de se passar os saberes e definindo os próprios saberes. Alguns exemplos no Ensino Médio relacionados à Filosofia e à Sociologia: os PCNs e os OCNs, o Currículo Mínimo, são frutos finais da atuação deste campo pensante, a qual Chevallard (1991) chama de noosfera, atribuindo um caráter institucional.

A transposição didática realizada pelos responsáveis da noosfera a respeito da reconstrução dos conhecimentos científicos já define de antemão os saberes escolares para o professor em seu cotidiano. Neste sentido, o docente recebe, em certa medida, esses saberes já pré-definidos para realizar a transposição para os discentes.

Chevallard (1991) denomina o processo de transposição dos saberes escolares da noosfera pelo professor de metatexto, uma vez que o professor criará seu texto. É em si, um novo texto didático contendo a subjetividade do professor, que está sendo formado neste processo. Sendo assim, é possível pensar a trajetória, ou o vetor da transposição didática e as suas variáveis a partir do percurso da noosfera ao metatexto.

É interessante perceber que a trajetória do saber chamado de especializado e sua transformação ao longo do processo de transposição é, segundo o relato dos autores, feita da esfera composta pelos pesquisadores até chegar ao professor que realizará o processo de mudança destes saberes. Em minha percepção a transposição didática ocorre além da noosfera e do metatexto no ensino de Sociologia e Filosofia, em virtude de ultrapassar as dimensões escolares e acadêmicas. É possível perceber que muitos dos conhecimentos que são passados ao homem em seu processo de socialização também ocorrem desta forma, muitas vezes de forma oral, ou seja o conteúdo transposto que é formado, depois dos processos mencionados e da síntese que é formada, volta para a esfera social, passando por novos processos, até chegar na esfera dos pesquisadores novamente. Antes da chamada noosfera muitos dos saberes, que levaram até a constituição intelectual daquele pesquisador passaram pelo processo de transposição, o que o torna um aspecto fundamental dentro do “processo civilizador”.

Chevallard (1991) coloca que existem três componentes fundamentais numa sala de aula, que são o professor, o aluno e o conhecimento. Mostra que o conhecimento não chega à sala de aula como foi formulado em sua gênese, uma vez que sofre mutações em seu percurso até a escola, ganhando uma nova cara, ou uma máscara, que torna sua compreensão mais fácil para os alunos.

Outro eixo de consenso entre os analistas diz respeito aos objetivos distintos ao ambiente escolar e ao grupo dos cientistas. Neste sentido, as questões epistemológicas servem como direções a serem discutidas antes do professor realizar suas transposições. Uma questão epistemológica fundamental a ser reconhecida: os conhecimentos formulados pela comunidade científica são passados para os alunos através do processo de transposição, no entanto não se trata de uma simplificação do conteúdo científico para a sala de aula. A transposição didática é um processo complexo, merecendo considerar os problemas que perpassam esse processo.

Verhaeghe(2010) destaca cinco problemas no livro “Praticar a Epistemologia”. O primeiro, denominado de “modo de difusão” pelo autor, refere-se ao estudo de um conceito em específico que possui um determinado sentido em um sistema de ideias, mas ao ser isolado de seu contexto perde o sentido anterior. Um exemplo seria o conceito de “ideologia”, onde de acordo com o campo que o estudar, este conceito vai

ganhar aspectos totalmente diferentes e específicos. Outro conceito que serve como exemplo é o de “suicídio”, que dependendo do campo, sociológico ou psicológico, ganha conotações específicas, e ainda na direção da filosofia, por exemplo, a ideia de verdade para gregos antigos antes e depois de Sócrates, para romanos e outros têm dimensões diferentes ao passar de uma língua para outra e de um contexto para outro, ou seja, perdem-se dimensões linguísticas e também culturais antropológicas, ou estas são modificadas por conta da palavra ter origem, por exemplo, em mitos antigos ou lugares culturais diferentes.

O segundo problema é a des-historicização que consiste na descontextualização de certos conhecimentos, que retirados de um contexto sociocultural ao qual fazem parte, perdem seu sentido. Um exemplo extraído da Literatura brasileira são os livros escritos por Monteiro Lobato, que não estão sendo mais recomendados nas escolas de hoje por possuírem conteúdos que são considerados racistas no século XXI. Vale lembrar que no contexto de produção da obra do referido autor, o racismo não era considerado crime, como se apresenta na Constituição Brasileira de 1988. Na realidade, a postura epistemológica mais pertinente no processo de transposição didática seria contextualizar os valores, condutas e pensamentos da época de Monteiro Lobato e não ocultar a existência dessa produção literária brasileira. Em outras palavras: seria mais interessante problematizar o conteúdo do livro, mostrando as contradições daquele período, suas práticas e modos de pensamento.

O terceiro problema na visão de Verhaghe (2010) é o fato dos saberes serem passados de maneira linear, separada e estanque. Muitas vezes, os saberes estão imbricados uns com os outros, ocorrendo fortemente no campo curricular. Um exemplo deste problema é na discussão sobre temas como etnicidade, cultura e racismo. Estes saberes estão imbricados aos movimentos sociais, cidadania e direitos. Neste sentido, ao se explicar um conceito haverá necessidade de utilização do outro conceito afim.

O quarto problema diz respeito ao modo como os programas escolares e manuais difundem seus saberes. O que ocorre é que podem criar-se pontos de vista estritamente estereotipados, influenciando os alunos em inúmeros aspectos da vida social, escolar e científica.

Por fim, a quinta questão levantada por Verhaghe (2010) refere-se à forma como o professor irá trabalhar um assunto, onde a escolha dos autores, conceitos entre outras varáveis, vai depender dos referenciais teóricos que teve contato ao longo de sua vida e de seu ponto de vista, ou seja, os pesquisadores e docentes trabalham sempre com os referenciais teóricos com os quais tiveram experiência e de alguma forma estão gravados em sua memória, assim como os valores em que foram socializados, incluindo as ideologias.

Outra contribuição que merece ser explicitada no debate sobre a transposição didática deriva-se da leitura de Gaston Bachelard (1996), especialmente do seu livro “A Formação do Espírito Cientifico”, onde Bachelard (1996) diz que “é em termos de obstáculos que o problema do conhecimento científico deve ser colocado” (BACHELARD, 1996, p. 17). Ao falar isto, não discorre sobre obstáculos externos como os fenômenos que estão aí para análise, mas sobre obstáculos na formação do conhecimento existentes no próprio ato de conhecer. Para Bachelard “o conhecimento do real é luz, que sempre projeta algumas sombras”(BACHELARD, 1996, p. 17). De acordo com a visão dele, o real nunca é o que podemos achar, e sim o que deveríamos ter pensado. Em sua visão “o ato de conhecer dá-se contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando o que no próprio espírito, é obstáculo à espiritualização”(BACHELARD, 1996, p.17) conhecimentos mal estabelecidos devem ser desfeitos a partir da utilização do rigor científico, de modo que o ato de conhecer, consiga percorrer mais alguns passos em direção à “verdade”. Cabe lembrar que o conhecimento por mais bem sucedido e rigoroso, nunca é um conhecimento final e absoluto do objeto pesquisado. Aplicando essa ideia ao processo de transposição didática é possível verificar isto através de duas vias: A primeira é que ao transpor determinado conhecimento o professor deve refletir sobre seu modo de transpor, revendo a sua prática e as práticas existentes e recomendadas no âmbito científico, havendo um certo rigor. Assim a cada transposição se produz um novo conhecimento em relação a esta técnica, relacionada a um determinado assunto que está sendo transposto, é preciso ater-se aos detalhes para aperfeiçoar os métodos.

A segunda é que ao cumprir este exercício de transpor determinado assunto para a sala de aula, o professor frequentemente como o cientista, impacta sobre seu objeto através de suas opiniões, transpondo o conteúdo repleto de sua doxa, ou seja, de suas opiniões, impregnando o assunto com suas ideologias e com ideologias presentes nos materiais didáticos e currículos, o que de fato faz parte do processo, já que não há uma ciência pura e com total neutralidade. É difícil escapar deste panorama, mas é necessário que o próprio professor reflita e estabeleça critérios sobre este processo a fim de realizar uma aula com um posicionamento científico que não milite para uma única abordagem, que não significa afastar-se de suas ideias, crenças e ideologias, mas preocupar-se em apresentar as principais vertentes e explicações possíveis sobre as temáticas desenvolvidas.

Para Bachelard, “aquilo que cremos saber com clareza, ofusca o que deveríamos saber”(BACHELARD, 1996, p.18), em outras palavras a certeza de sabermos algo sobre alguma coisa nos impede de observar a coisa como realmente é, ou mesmo de tentar conhece-la de maneira mais refinada. Nenhum ato docente deve ser efetuado sem uma

reflexão, pois do contrário não só ofusca-se o conhecimento do docente, como também se ofusca a chance de formar um conhecimento mais preciso cientificamente para o discente. Muitas vezes, o discente não se encontra em condições de distinguir o que deve ou não ser apreendido e acaba assimilando para si tudo o que o professor diz ou pensa, sem ter como discernir o confiável do duvidoso.

Assim também, é relevante estudar as condições de aplicação dos conceitos envolvidos fazendo valer a intersubjetividade, isto é, uma relação entre sujeitos diferentes no ato educativo, pois o professor necessita do olhar do outro, tanto dos teóricos sobre os conceitos trabalhados, como dos seus alunos. O processo de transposição didática envolve ainda questões curriculares explicitadas à continuação.

3.2 - Questões curriculares e o processo de transposição didática

Ao se analisar o modo como é realizado o processo de transposição didática, um aspecto fundamental, que não pode ser deslocado nem deixado de lado é o campo do currículo. É fundamental entender os aspectos epistemológicos que o currículo pode trazer ao processo em foco.

No texto “Currículo: Questões Atuais” escrito pelo autor Antônio Flávio Moreira, a repercussão do pós-modernismo no discurso curricular foi enfatizada, discutindo a preservação da ideia de utopia nesse discurso. Assim também, Lucíola Santos e José Lopes, problematizam as influências dos fenômenos da globalização e do multiculturalismo no currículo.

A influência pós-moderna afeta o discurso curricular contemporâneo, principalmente no final da década de 1990, no Brasil. Argumenta-se que ideias e características da literatura pós-moderna começam a se repetir nos textos do currículo. Algumas dessas características podem ser exemplificadas, como a descrença em uma consciência unitária, homogênea, centrada; o abandono das grandes narrativas; a rejeição da ideia de utopia; a preocupação com a linguagem e com a subjetividade; a visão de que todo discurso está saturado de poder e a celebração da diferença.

Os críticos analisados afirmam que o pós-modernismo associa-se ao neoliberalismo difundido em grande parte do planeta. Esta afirmação pode ser comprovada pela crescente onda de privatizações e diminuição do papel dos Estados nas atividades econômicas e sociais e pela redução das políticas sociais. A atuação do Banco Mundial na definição das políticas educativas possibilita verificar as aproximações entre suas recomendações e as políticas adotadas no Brasil sobre a

suposta melhoria da qualidade da educação básica. Jorge Najjar (2006) e Eneida Shiroma (2002) apontam que as implantações de programas com perspectivas neoliberais nas escolas públicas, ocorridas nos anos 90, foi uma determinação do Banco Mundial, a fim de refuncionalizar as crises do capitalismo da década anterior.

Continuando, Saviani (1991) coloca que o pós-modernismo é incompatível com a teorização crítica moderna, pois constitui fator de destruição da cultura contemporânea. Para outros analistas o pós-modernismo é visto de outra forma, pois pode possibilitar a construção de uma pedagogia radical em torno de um discurso progressista. A importância de se manter uma perspectiva utópica a fim de articular as visões pós-modernas ao ideário da modernidade foi sublinhada por Moreira. Para ele, esta manutenção de ideário é vital para o campo curricular.

Na opinião de alguns especialistas sobre currículos, toda e qualquer iniciativa na escola e no currículo tem o objetivo de fazer um projeto de emancipação, criando intersubjetividade. Estas iniciativas de emancipação indicam uma possibilidade de reduzir a dominação nas estruturas de comunicação entre os Organismos Internacionais e o contexto nacional. Na verdade, a luta por emancipação e contra a dominação é parte de um projeto de política educacional.

O currículo é um instrumento existente em diversas sociedades, servindo tanto para desenvolver processos de conservação, como de transformação social. Neste texto, currículo significa o conjunto das experiências que devem ser vividos pelo estudante, segundo a orientação da escola ou do Estado. Porém, o debate sobre esse conceito é amplo, não existindo consenso sobre o significado dessa palavra no campo educativo. Dentre as definições existentes, duas merecem ser criticadas. A primeira definição de currículo: conhecimento tratado pedagógica e didaticamente pela escola, devendo ser aprendido e aplicado pelos alunos. Para esta concepção é necessário ater-se ao que este deve conter e como deve ocorrer sua organização. A segunda definição refere-se às mudanças ocorridas nas economias, nas esferas sociais e políticas de um espaço-tempo delimitado. Esta concepção enfatiza as diferenças individuais e as atividades desenvolvidas pelos alunos, dando prioridade a forma em detrimento do conteúdo.

A concepção de currículo ressaltada neste texto merece ser defendida, pois questiona como selecionar conteúdos e experiências a serem oferecidas ao estudante, direcionando-as aos interesses do grupo de discentes e docentes. Neste sentido, esta concepção privilegia uma relação entre as partes envolvidas no processo curricular, em virtude de buscar respeitar os conteúdos mais pertinentes aos interesses dos alunos e professores. Este cuidado epistemológico é fundamental para o docente na hora de realizar a transposição didática, como também para os responsáveis que escolhem e

organizam os saberes no contexto de um currículo de Sociologia, Filosofia ou escolar, de modo geral.

Devido à complexidade de elaboração do processo curricular e da transposição didática, esses dois temas se articulam, demandando um cuidado especial por parte do docente: observar suas transposições em sala de aula, uma vez que muitos conteúdos curriculares impostos e selecionados pelos especialistas não dizem respeito às necessidades dos seus alunos, nem são encadeados numa ordem que viabilize um bom aprendizado.

A partir da década de 1970 apareceram perspectivas diferentes para os pesquisadores do campo do currículo, mais ou menos coincidindo com as primeiras análises sobre a transposição didática, onde houve o surgimento de abordagens mais críticas e menos prescritivas como era dominante no caráter técnico até aquele momento.

Segundo Moreira (1997), naquele momento os olhares dos analistas se voltaram para a natureza do poder que atravessa a construção do currículo, desde sua organização sobre o conhecimento escolar, seleção destes e o processo de controle, o que dialoga com Chevallard (1991) em relação a existência da noosfera, que segundo sua análise seria um campo pensante, que não é de fácil visibilidade. Este campo seria composto pelo corpo científico, pelos especialistas e que se ligam às Universidades, às redes de ensino, entre outros. A questão principal passou a ser: “De quem são os significados reunidos e distribuídos através dos currículos declarados ocultos nas escolas?” (Apple, 1982). Neste sentido, essa indagação verifica como se dão as lutas ocorridas no processo escolar, as contradições, as resistências e como organizar estas para realizar a emancipação social, tanto individual como coletiva.

É fundamental dar ênfase e importância para a compreensão da práxis curricular, porém o que se torna fundamental nesta compreensão é o conceito de currículo oculto discutido pelos autores críticos. Para Michael Apple (1982), o currículo oculto pode ser entendido como normas e valores que estão implícitos nos textos curriculares, e que são efetivamente transmitidos pelas escolas, mas não são revelados na apresentação feita pelos professores dos seus fins ou objetivos.

O currículo oculto é um saber que tende a abrigar aspectos ideológicos, inculcados na mente humana de maneira sutil e imperceptível. Dissimula intenções e valores de modo a atender às classes dominantes, abrindo a discussão para o campo do controle, da dominação e da manipulação social das massas de maneira análoga à explicação dada pela autora Marilena Chauí (2016) no livro “Iniciação à Filosofia”, sobre a questão do conceito de “ideologia”, na visão de Karl Marx.

Tomando por base a contribuição dos autores Guy Debord (2012) e Jean Baudrillard (1991) na problemática da formação do conhecimento oculto é possível apreender uma relação que pertence às estruturas maiores, pois estes conteúdos ocultos se articulam aos valores e ideais trabalhados pelas mídias burguesas a fim de atender às classes economicamente dominantes, utilizando termos que possibilitam criar justamente valores de submissão nos discentes. Utilizando-se das palavras de Bertold Brecht para fazer uma analogia em relação ao conhecimento oculto:

"somos peixinhos ensinados por tubarões a caminharem para suas bocas, que aqui seriam as grandes corporações e organizações econômicas, que nos levam a ser engolidos e manipulados pela classe burguesa dominante"(BRECHT,2018)

Decorrente desta visão sobre o conhecimento oculto torna-se necessário que o docente atente às ideias sutis e implícitas ao currículo, especialmente, ao realizar suas transposições didáticas.

Continuando esta análise é interessante utilizar a formulação e posicionamento de Tomaz Tadeu da Silva no livro "Documentos de Identidade" para entender o modo como o currículo se desenvolve e como as teorias curriculares afetam o modo como olhamos para este campo do currículo, como este orienta a formação daquilo que as pessoas são, foram e virão a ser.

Tadeu (2005) utiliza recortes teóricos específicos que trabalharam o campo do currículo dentro de determinados contextos. É exposto que existe um posicionamento em torno da ideia de teorias curriculares, onde pode ser utilizada a ideia de discursos curriculares, já que toda a produção não deixa de ser um discurso posicional e de certa forma uma construção, um olhar sobre determinada coisa e não o real em si. É necessário conhecer a etimologia da palavra currículo, que significa "pista de corrida", em latim, o que remete a ideia de caminho a se percorrer, onde existe um avanço a cada momento, um objetivo de chegada antes de mais nada, mas que só é possível dentro de estruturas de passagem específicas que seriam os próprios caminhos com suas formas em si.

Os currículos já existiam desde muito tempo, encontramos modos de organização de ensinos e processos educacionais em diversos momentos da história, porém a massificação da educação, sobretudo para o trabalho, leva a abrir os campos de estudos sobre currículos, que aparecem no início do século XX, precisamente nos anos de 1918 nos Estados Unidos, onde se tem uma primeira visão de como deveria ser a formação para a vida e trabalho dos sujeitos envolvidos naquelas localidades. Bobbit (1918) escreve a obra intitulada "The curriculum" onde desenvolve as primeiras ideias das teorias tradicionais. Tempos depois influencia outros autores, como o Tyler e sobretudo é de se pensar que a passagem do século XIX para o século XX foi um

período de grandes mudanças, não só nos Estados Unidos como na Europa e no mundo. Muitos países haviam acabado com o regime de escravismo, embora alguns permanecessem até o final do século XIX. A industrialização e o colonialismo europeu alavancavam novos mercados, mas geravam tensões e disputas que levaram à primeira Grande Guerra. O capitalismo, por ser um sistema que contém um modo de produção que precisa se revolucionar ou renovar-se cada vez mais, exigiu mudanças e reformulações, o que envolveu obviamente o desenvolvimento de novas relações de produção. Os Estados Unidos passavam por mudança em suas relações internacionais e estratégicas saindo do isolacionismo para um contato maior com outros países, além de o positivismo influenciando e muito parte dessas sociedades com a ideia de progresso e ordem já no século XIX. Para tanto era necessário organizar cada vez mais o modo de trabalho e assim colocá-lo à disposição do tipo de sociedade que estava sendo pensada pelas elites dominantes, mas que também encontrava um mundo em que surgiam movimentos que revolucionavam a maneira de se enxergar a sociedade atual da época, no qual gerava-se movimentos das classes trabalhadoras por melhorias nas condições de vida e trabalho.

Há três grandes eixos que norteiam as teorias do currículo, os chamados currículos tradicionais, críticos e pós-críticos, e já foram citadas certas características no início do texto sem de fato mencionar a nomenclatura. As teorias tradicionais são direcionadas por questões como: o quê ensinar e como ensinar? O peso desta concepção teórica, principalmente com Bobbit e Tyler, influenciada pelo Taylorismo como modo racional de produção industrial, está em ter como foco a preocupação com a eficiência, métodos de ensino, ênfase na aprendizagem, avaliação, didática, organização, desenvolvimento, objetivos, planejamento e metodologia na educação, de modo ao currículo se resumir a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica, onde existam padrões educacionais semelhantes a uma fábrica de aços, como coloca Tadeu, dialogando com a obra de Bobbit. Nesta concepção o currículo é visto como um processo de moldagem. A ênfase no trabalho acadêmico de pesquisa, sobretudo, dar-se-á na questão das teorias críticas e pós-críticas do currículo, pois acredita-se no caráter radical, na mudança de perspectiva que este traz em relação à visão já bem conformada dos currículos tradicionais.

Com Althusser (1980) de fato surge o enfoque crítico ao currículo tradicional, mesmo com as teorizações de Dewey (1952), que já pensava na questão do envolvimento de questões mais próximas da realidade daqueles que estavam dentro do processo educacional ainda nas teorias tradicionais. A partir de Althusser, entende-se que na escola de fato vai existir o espaço de difusão da ideologia das classes dominantes, os conteúdos e as disciplinas passadas contribuem para espalhar visões

ideologicas, os saberes e conhecimentos que são valorizados pelas classes dominantes e que funcionam para de fato manter as posições sociais e estratos nos seus devidos lugares. Nesta concepção, o currículo se encarrega de ser um instrumento de dominação e que faz parte dos aparelhos ideológicos do Estado.

Entre outros enfoques pode-se citar Bernstein (1984)), Bourdieu e Passeron (1975), entre outros, porém é notável verificar o avanço das teorias críticas. Trabalha-se a ideia de que as relações sociais, dentro do âmbito da escola, disseminam os valores e a ideologia do sistema capitalista, criando o modo favorável de incorporação e internalização desses valores. Outra perspectiva vai dizer que os códigos culturais e conhecimentos que existem no espaço escolar favorecem a reprodução e manutenção da sociedade sem mudanças significativas, uma vez que as classes mais pobres e dominadas não dominam estes códigos desde o início do processo de socialização, o que leva os indivíduos das classes dominantes a terem uma vantagem muito maior por justamente já dominarem estes códigos antes mesmo de irem à escola. Além destes modos ainda há quem vá tocar na ideia de que a escola, como espaço de construção e modelação de identidades, esteja exercendo o papel de reproduzir a manutenção das estruturas de dominação e estratificação social, onde também a cultura vai exercer um papel fundamental de dominação, quando a classe dominante impõe seus valores e hábitos como os melhores e únicos possíveis de serem valorizados, criando assim a famosa distinção entre cultura erudita e cultura popular.

De fato as teorias críticas irão indagar pelo porquê de haverem determinados saberes e não outros no currículo. Quem define e por que define? Essas teorias são importantes, pois buscam realizar seus questionamentos enfatizando questões, como: poder, reprodução pela cultura, relações sociais de produção, emancipação, capitalismo e alienação, classes sociais antagônicas, currículo oculto e modos de resistência.

Com o passar do tempo ainda surgiu outro enfoque, o das teorias pós-críticas, que diminuirão o enfoque nas macro visões e conhecimentos polarizados, onde a compreensão agora está focada na subjetividade, em algo mais individualizado, fluido, líquido, diluído, como as ideias de multiculturalismo, subjetividade, identidade, discurso, raça, etnia, gênero, sexualidade e diferença. A pergunta central questionará o fato de os currículos se valerem de determinadas identidades e subjetividades e não outras tantas que existem. Por isso, há um refinamento em termos de uma sociologia educacional compreensiva e interpretativa.

As três concepções de teorias do currículo estão ainda hoje presentes nos currículos escolares existentes, algumas de suas características com maior ou menor presença ou ênfase. O que deve ser percebido é que hoje o mundo passa por novas modificações no cenário político, econômico, social, cultural e tecnológico. É um mundo

onde há o chamado choque de civilizações, descrito por Samuel Huntington (1997), a guerra mundial e a defasagem entre o direito e não direito, conforme apontamentos do filósofo Michel Serres (2011), a imponência dos grandes impérios econômicos, sobretudo como aponta o historiador e politólogo Luiz Alberto Moniz Bandeira (2014), que diz que estamos na vivência de uma “Segunda Guerra Fria”, onde há uma onda ultraliberal chefiada pelas Organizações Econômicas, pelas grandes corporações bancárias e pelos conglomerados de multinacionais dos setores de energia em comunhão com o governo em Washington (EUA), com a CIA, com a inteligência de países como França e Inglaterra, com apoio financeiro ou de forças paramilitares de países árabes como Arábia Saudita, Paquistão e Emirados Árabes. Na busca de uma dominação mundial em diversas áreas, a chamada dominação de espectro total, faz-se necessário, para cumprir este objetivo e tomar a “Heartland” e a “Rimland”, estimular guerras e financiamentos de milícias internas em países de posição estratégica em termos e localização e recursos, ou seja, para tomar e se apropriar de territórios com grande potencial energético e estratégico, de maneira que favoreça a expansão geopolítica dos países imperialistas liberais.

Dentro desse contexto potencializou-se a emergência através de financiamento a grupos que se utilizam do terror como o Isis (Estado Islâmico), a Al-Qaeda, entre outros. Nesse clima de desordem mundial provocada por governos como os dos Estados Unidos, França e Inglaterra, entre inúmeros outros países capitalistas que atuam de maneira indireta, de maneira dissimulada, mas participam dos ganhos produzidos por estas ferramentas, percebe-se o interesse e constata-se as ações em promover uma maior ênfase na educação que contemple para as massas ensinos voltados para a questão técnica que promova progresso econômico e diminua a atuação de disciplinas voltadas para a questão das artes e das humanidades, conforme demonstra a filósofa Martha Nussbaum (2015), no livro “Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades”. Nele, retrata que um currículo que contemple o ensino das humanidades aumenta o verdadeiro potencial democrático e emancipador, que abre possibilidade de estimular reformas, diminuição das desigualdades e revoluções sociais.

Em meio a tudo isso, há hoje, por parte destes grupos dominantes um movimento de retomada do currículo com características tradicionais e conservadoras (embora este nunca tenha desaparecido), em disputa com os currículos críticos e pós-críticos, que também estimulam ao que denomina-se “emancipação controlada” ou “libertação regulada”, pois mesmo da maneira como estão colocados certos temas, estes tem pouca possibilidade de emancipar os indivíduos devido à forma de organização de conteúdos e tempos de aula, que propositalmente não dão possibilidade de se realizar

conhecimentos aprofundados nos diversos assuntos, nem estimulam a união para a emancipação, mas sim o individualismo. Um exemplo disso é o currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro no Brasil, que é considerado por muitos especialistas como um currículo máximo, por não possibilitar aos docentes trabalhar todos os conteúdos com boa qualidade.

Nesse panorama, fica exposto que a transposição didática é fundamentalmente ligada ao campo do currículo, pois tanto aquilo que deverá ser ensinado, como o processo de transformação e recontextualização daquilo que deve ser ensinado, apresentam amarras de poder de instâncias maiores que tentam controlar estes conteúdos e sair dessas amarras demanda estratégia. Pensemos em algumas das grandes revoluções, como a Francesa, a Russa e a Chinesa, de uma maneira não institucional. Pode-se dizer que houve uma matriz daquilo que deveria ou estava sendo ensinado aos grupos revolucionários e aos que foram afetados por estes conhecimentos, modificando e formando suas identidades, e para a grande massa da população, como no caso da Revolução Chinesa, demandou-se um processo de ensino de determinados conhecimentos, tendo estes sido transpostos ou recontextualizados para que a massa pudesse aprender e assim partilhar de certos valores e objetivos comuns. Revoluções, reformas, mudanças e emancipação social, serão possíveis, portanto com a conexão fundamental entre a Transposição Didática e as Teorias do Currículo, de maneira institucionalizada ou não! Devido às disputas que hoje se intensificam por todas as áreas do globo, há a necessidade de se pensar novas teorias para o currículo e novas estratégias de transformação dos conhecimentos pensados na academia. Somente a implementação dessa conexão poderá diminuir as destruições que estão sendo e serão geradas pela dominação e controle dos grupos imperialistas destruidores da vida e do planeta.

4- Uma breve história do livro didático e do PNLD no Brasil

Para entender a existência do livro didático e sua utilização é pertinente conceituar o termo didática. A palavra didática tem origem grega, e a partir de um certo momento, sobretudo após o período medieval europeu é tida como um ramo científico que busca regular o modo de ensino e passa até a ser reconhecida como: arte do ensinar. Hoje a didática, enquanto campo científico, atua estudando questões que lidam com modos de ensino, com estratégias e articulações que buscam melhores maneiras de facilitar processos de aprendizagem, assimilação e construção de conhecimentos. A didática é de fato um ramo da pedagogia que busca voltar-se para o processo de formação dos discentes, com o intuito de conhecer as dinâmicas de ensino-aprendizagem que se dão na relação entre professor e aluno. Três elementos principais são basilares no processo didático: o professor, o aluno e o conhecimento a ser transmitido. A didática ao propor diretrizes, formas, princípios de condução e transmissão de saberes, através de métodos e técnicas traz toda uma gama de tecnologia educacional que impulsiona o desenvolvimento social, cultural e econômico de suma sociedade, ao mesmo tempo que não se reduz a uma simples atividade técnica e mecânica. Muito pelo contrário, busca a reflexão sobre as práticas com o objetivo de otimizar e aperfeiçoar os modos de construção e transmissão de conhecimento existentes na relação entre professores, alunos e conteúdos a serem ensinados. Um dos meios didáticos muito utilizado no Brasil é o livro didático.

Sobre o livro merece atenção o fato de que este nasce a partir de várias inovações que diversos grupos criaram para manter informações e permitir que estas fossem transmitidas aos grupos que os sucedessem através das gerações. Na Antiguidade serão encontradas outras formas de gravar informações em pedras, tábuas, blocos de argila. Posteriormente papiro, depois pergaminho, feito com pele de animais, entre outros métodos, o que passou a permitir maior mobilidade dessas informações. Posteriormente, surge algo mais próximo do que temos por livro o Codex, por volta do século II, depois de Cristo, mas somente por volta do século XV, com o alemão Gutemberg surge a primeira obra impressa, o que causa uma revolução na fabricação e produção de livros, pois estes sendo impressos deixaram de serem escritos à mão. A Bíblia foi além de primeiro livro impresso também o primeiro a vir para o Brasil por meio dos colonizadores. Os livros só passam a serem feitos no Brasil quando em 1808 a vinda da família real traz a máquina impressora.

Quanto ao livro didático acredita-se que surgiu como um livro auxiliar à bíblia, uma espécie de complemento para facilitar o entendimento com conteúdos auxiliares que dessem suporte ao entendimento bíblico. A partir de 1847 estes passariam a ter maior destaque na política educacional e na aprendizagem. Outros autores já colocam que o livro didático já existia na cultura escolar mesmo antes de surgir a impressa, no século XV, pois na cultura escolar os próprios estudantes produziam seus cadernos de estudos com textos, de maneira que facilitasse o entendimento e estudo dos conteúdos assimilados.

Surge em 1929 no Brasil, com o Instituto Nacional do Livro, as ideias de produção de livros didáticos no Brasil, mas somente em 1934 com Vargas é que o INL elabora a enciclopédia, o dicionário e aumenta o número de bibliotecas públicas. Em 1938 o Ministro Gustavo Capanema pensa um controle das informações que circulavam dentro das escolas, através de fiscalização de livro didático por decreto lei. Daí, a partir de 1940 nenhum livro das escolas que hoje denominamos básicas, do pré ao secundário e também o ensino profissional, passaria a ser utilizado sem aprovação do Ministério da Educação e Saúde.

Foram diversas medidas e estratégias utilizadas para que o livro didático fosse utilizado em salas de aula, mas é com o Programa Nacional do Livro didático, que a produção e distribuição em massa dos livros didáticos acontece após extinção da Fundação de Assistência ao Estudante.

Com o golpe de Estado em 1964 e com a implantação do regime militar há um desmonte do ensino público com a privatização do ensino, repressão social e implementação de bases pedagógicas alicerçadas em valores não debatidos. Implementasse novos mecanismos de controle sobre o ensino, sobretudo sob o pretexto de segurança nacional, que acabou por afetar também os currículos com tais ideias e valores. A Comissão do Livro técnico e Didático com auxílio do MEC promove censura e cerceamento da liberdade em relação aos conteúdos trabalhados nos livros. O uso de livros didáticos ali na ditadura já passam a ser estimulados pelo regime como instrumento de repressão e contenção e a distribuição massiva tendeu a moldar a população dentro dos interesses ideológicos e econômicos do governo autoritário e da elite autoritária da época.

Desde o início da década de 1980 aos dias de hoje a produção de livros didáticos fomenta o lucro de todo um mercado editorial. É importante pensar que o livro didático na sua elaboração ao contrário de outros livros conta com uma equipe de pesquisadores e especialistas que ajudam em sua produção. Ao ser elaborado é encaminhado para uma edição e antes são revisados para somente após serem impressos. A cada ano são produzidos entre 100 a 150 milhões de livros didáticos a serem distribuídos para

cerca de 37 milhões de estudantes do ensino básico, através do Programa Nacional do Livro Didático ou PNLD. Cabe ressaltar que o governo custeia entre a fabricação e a distribuição, cerca de 1 bilhão de reais.

Estes livros são escolhidos por inscrição em edital público e analisados por professores especialistas escolhidos para compor uma comissão que analisa o material no intuito de encontrar problemas de conteúdo, de escrita ou mesmo de conceitos. Sendo aceito pela comissão, este livro compõem o guia dos Livros didáticos, que vai junto com outros livros para escolha das escolas. Os professores da escola são chamados a escolher os livros, de acordo com o projeto político educacional das unidades escolares. As direções enviam as escolhas para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação pertencente ao MEC e este encomenda o material. Contudo, a seleção não acontece bem dessa maneira, pois há inúmeros relatos de que os livros escolhidos nem sempre são os recebidos, sendo que isto é fácil de perceber, pois existe um número de grupos de editoras que dividem a proporção de distribuição de livros e sobretudo dos lucros, daí a escolha da equipe de professores das escolas serem lesados devido à prioridade de repartição de lucros pelas editoras, atualmente entre 30 e 20 editoras pertencentes a grupos empresariais ligados a todo tipo de atividade, desde bancos a indústrias de equipamentos de informática. A cada três anos é feita nova escolha de livros e a reposição dos livros todos os anos custa atualmente em torno de 100 milhões de reais.

4.1 - A utilização do livro didático e o processo de transposição didática

O objetivo principal neste ponto é discutir sobre algumas das vertentes epistemológicas, procurando entender uma vertente que é a abordagem dos livros didáticos de Filosofia e Sociologia sobre conteúdos específicos. Neste primeiro caso, utilizar-se-á a filosofia de Martin Heidegger e depois outros temas e pensadores diversos.

Inicialmente é importante ressaltar em que consiste o conceito de transposição didática. Este baseia-se em um processo pelo qual as instituições imprimem novas formas ao conhecimento, que acontece em diferentes etapas. A problemática que envolve o processo de transposição didática mostra-se relevante pelo fato de contribuir para a qualidade do ensino, além de ressaltar a necessidade de examinar o processo de construção e de transmissão do conhecimento escolar.

Assim também, a importância da relação entre currículo e transposição didática será abordado, indicando a possibilidade de esconder aspectos epistemológicos cruciais, como a presença do currículo oculto que comporta não apenas aspectos ideológicos explícitos, como também intenções e valores e impacta em outras instituições dentro deste processo, como o caso dos livros didáticos.

Enfim, o processo de transposição didática constitui uma discussão essencial para o próprio processo educacional, por estar presente em toda cadeia de construção da realidade escolar e também fora dela.

Dentre os assuntos pertinentes ao processo de transposição, é relevante abordar ou mesmo exemplificar como os livros didáticos estão colaborando para a formação do discente, ou seja, como o conhecimento é apresentado para este através da utilização destes materiais em sala de aula. Um dos estágios principais pelo qual este processo perpassa é justamente esse da formulação e proposição de materiais didáticos para a sala de aula, principalmente através de livros didáticos e para-didáticos, com teorias, conceitos e metodologias a serem utilizados por professores e alunos.

Tendo como foco a análise dos livros, num primeiro momento pode-se dizer que o livro didático é composto a partir de teorias e conceitos formulados no âmbito da academia e que desde este primeiro passo já ocorrem alterações no modo como o pesquisador constrói suas perguntas, hipóteses e teorias e a partir delas realiza processos reflexivos acerca do que é criado. Posteriormente ou durante o próprio processo o pesquisador adequa o seu material a normas e a um modo comum de linguagem acadêmica, que acaba sendo necessário para que haja um entendimento por parte de outros pesquisadores, professores, como também de pessoas que de alguma forma possam se interessar por determinadas investigações.

É importante salientar que o material produzido por pesquisadores, sofrerá, assim como outras instituições do processo supracitado, pressão e interferência espaço-temporal, ou seja, a conjuntura política, econômica, social e cultural impactam o pesquisador tanto a nível direto de produção, como nos processos mentais ao qual o olhar do pesquisador vai sendo concebido. Em outras palavras, é como se o estado psicológico e a própria condição de saúde mental do sujeito acabasse por ser impactada e o seu estado em si como um ser possuidor de uma identidade, que se imprime a todo instante com novos caracteres o formasse em determinadas ideias, que em outro momento de vida poderia ter diferenças no modo de olhar, ou descrever o objeto de pesquisa.

Ao pensar a formulação do material didático, ou de um livro didático, uma série de questões deverão ser levantadas. Vejamos como as coisas podem ser vistas: o livro didático será utilizado para um grupo bem específico. No caso particular da Filosofia e

Sociologia no Brasil este material é utilizado para o Ensino Médio, que contará com professores que também atuam como pesquisadores, formalmente ou não e alunos ainda em preparação tanto para a vida, para o vestibular, quanto para o mundo do trabalho, entre outras situações. O produtor do livro didático ao realizar sua tarefa muitas vezes deve levar em consideração fatores como a pluralidade de realidades vividas por diferentes alunos e que estes estão sob os impactos dos processos sócio-históricos específicos das regiões e locais onde vivem, desde suas famílias, ruas, bairros até um ambiente mais abrangente. Com isso, é recorrente que certos saberes estejam sujeitos ao que os pesquisadores supõem que o aluno queira ou precise, na tentativa de dar um ar mais antenado aos contextos aos quais o seu público fim está inserido.

Os livros didáticos, ao serem produzidos, sofrem pressões e interferências externas e tendem a ser adequados a partir do modo como a sociedade está estruturada. A divisão em classes, o objetivo das empresas dentro dos sistemas de mercado, grupos empresariais multinacionais e bancos exercem grande influência ideológica e de mercado sobre o produto didático. Governos de países emergentes, como o Brasil, adéquam-se a políticas impostas por instituições de grande influência internacional como as diretrizes do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Unesco, Tisa, OMC, entre outras. Outra questão ainda nesse eixo de reflexão são os projetos educacionais criados como moeda de troca com governos locais com o objetivo de lucro por parte de empresas e editoras que sobrevivem da predação de rendas e criam um problema chamado “predação do social”, conceito utilizado pelo cientista político Ari de Abreu Silva (1997) no livro a “Predação do Social”. O impacto de tudo isto tem introduzido de maneira sutil pequenos caracteres em materiais didáticos, voltando-os para a educação empreendedora, individualismo, modos específicos de enxergar a realidade, em que alunos e professores acabam sendo expostos de maneira irrefletida por ser de difícil percepção, pois existe de fato um projeto político-ideológico neoliberal oculto dentro de determinados modos de escrita. Partindo desta visão pode-se dar continuidade a partir do olhar da autora Martha Nussbaum (2015) em seu texto “Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades”, onde esta aponta para uma crise não percebida ou desviada pelo olhar dos governos mundiais e corporações empresariais para a crise econômica de 2008, que afetou o mundo, mas que na verdade não é a crise mais grave, pois uma outra crise não tem sido alvo de atenção, que é a crise do ensino das humanidades com foco na construção de uma educação para a democracia. A autora aponta, a partir de documentos produzidos por governos, por grupos empresariais, por meios de comunicação, e referenciais teóricos, que o ensino das disciplinas que contribuem para a formação do indivíduo crítico, que pensa o outro de maneira cuidadosa, com maior grau de sensibilidade e alteridade, que consegue

fazer uma leitura coerente da sociedade na qual está inserido, que contribui para o bom funcionamento das relações sociais, exercício da cidadania e da democracia, enfim disciplinas que formam o que ela chama de alma do sujeito, estão sendo diminuídas nas grades e currículos escolares oficiais, ou mesmo sendo substituídas pela ênfase no ensino tecnológico voltado para o progresso econômico e que isso leva ao que ela denomina embrutecimento do indivíduo. Com isso, os indivíduos de diversas sociedades, sobretudo nos países subdesenvolvidos e periféricos, tendem a tornarem-se brutalizados de tal forma, que a falta de refinamento intelectual e afetivo aumenta em uma série de problemas sociais nestas localidades, como por exemplo a violência, a corrupção, a desigualdade, pois é negado ao sujeito a formação para uma cidadania democrática e o estímulo ao autoconhecimento psicossocial, restando somente a formação para o trabalho, consumo e satisfação dos prazeres imediatos já que a possibilidade de uma melhor formação como indivíduo é precarizada ao extremo, impedindo a existência de sociedades democráticas estáveis.

A partir deste panorama foram analisados alguns livros didáticos do ensino Médio das disciplinas Filosofia e Sociologia, utilizados no ensino básico público em escolas da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, aprovados pelo Ministério da Educação e Cultura, sendo repassados pelo programa FNDE para as escolas. Não foi possível analisar todos os conteúdos presentes nos livros didáticos escolhidos, devido ao pesquisador também estar inserido numa dinâmica de vida urbana pós-moderna, em que outros fatores o impedem de se dedicar somente a sua pesquisa. Em detrimento deste fato foi realizada a escolha de alguns temas presentes nos livros escolhidos para serem postos em discussão. O primeiro tema escolhido foi a filosofia de Martin Heidegger e a retomada da questão do “Ser”.

O livro “Filosofia: experiência e pensamento” foi produzido por um filósofo conhecido dentro da tradição da filosofia educacional brasileira chamado Sílvio Gallo (2014) e nele é apresentada a teoria de Martin Heidegger acerca do existencialismo, da questão do Ser e de sua essencialização, entre outros temas discutidos pelo autor alemão. Logo de início encontra-se um primeiro ponto a ser discutido na seguinte passagem: “Para Heidegger, um ente é tudo o que existe- uma mesa, um livro, um cão, um homem; ser é aquele que tem a faculdade de questionar sobre si mesmo, isto é, o ser humano” (GALLO, 2014, p.74). O autor alemão em seus escritos não define o “Ser”, ele realiza os percursos para discutir sobre, mas não chega a definir de fato.

O livro apresenta outro ponto escorregadio no seguinte fragmento: “Heidegger adotou a fenomenologia de Husserl para investigar a existência humana”. A partir da leitura do autor alemão, é verificável um afastamento da fenomenologia de seu mestre Husserl e não uma adoção.

O livro “Iniciação à História da Filosofia” de Danilo Marcondes (2007), apresenta colocações sobre a teoria de Heidegger bem articuladas. Contudo, na passagem “Os entes são bimórficos, caracterizam-se pelo mostrar-se, pelo aparecer, pela manifestação, mas também pelo dissimular, pelo desaparecer, sendo ausentes, errantes. Os entes estão, portanto, sempre no ser (verdade) e no não-ser (não-verdade), a dissimulação, a ausência” (MARCONDES, 2007, p.270). Em nenhum momento é exposto a existência de um bimorfismo na teoria heideggeriana. A apropriação e o uso do termo bimórfico, parece estar afastado do que o autor alemão pretendia em relação a questão do ente, pois não sugere o ente como possuidor de duas formas. A passagem talvez imprima mais a subjetividade e intenção do autor de dar um caráter mais palpável à teoria, embora esta não necessariamente tenha a intenção de ser.

O material “Fundamentos de Filosofia” de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes (2013), aproxima-se da visão do Heidegger, porém, não apresenta praticamente nada do caminho percorrido ou da forma como o autor vai pensar as questões principais de seus trabalhos. Os textos desenvolvidos pelo autor alemão decorre de todo um método, um percurso feito a partir de determinados pontos e teorias anteriores existentes no campo teórico, mesmo que para uma oposição a elas.Contudo, os autores do livro resumem todo o arcabouço teórico da extensa produção do pensador alemão a uma explicação rasa de menos de duas páginas, de onde não se extrai absolutamente nada de significativo, pois ocorre uma simplificação e um esvaziamento muito forte do trabalho do Heidegger, ficando apenas um texto que pouco contribui para o conhecimento de fato.

A introdução a filosofia é vista e discutida de diversas formas nos livros didáticos, por exemplo, no livro “Iniciação à filosofia”, da autora Marilena Chauí (2016), no qual faz-se a analogia entre o filme Matrix e a vida de Sócrates, mostrando o modo como este fez um mergulho intelectual no sentido de esclarecer aos jovens de sua época que as verdades prontas e toda aquela realidade que cercava-os era passível de investigação e deveria ser questionada sobre a sua própria validade. Assim como no filme, a personagem Neo passa por esse processo ao encontrar Morpheu. Porém, logo no início encontra-se alguns problemas: o primeiro é que, embora seja um filme amplamente conhecido, nem todos os alunos tiveram contato com o filme, daí ser necessário utilizar também o recurso audiovisual e exibir a película. Para tratar o tema da realidade e do real, aparece a seguinte questão: a analogia do filme com a filosofia socrática e também platônica pode ser pensada tanto no plano da filosofia, que trata da existência de um mundo sensível e outro inteligível numa perspectiva mais idealista, como também pode ser tratado em uma perspectiva empirista ligada à filosofia de John Locke ou mesmo ao empirismo de David Hume.

Então ao falar sobre o filme surgem aspectos que hora voltam-se para uma filosofia e hora para outra, ou seja, dão a entender um olhar ou outro. Isso faz com que seja dual o processo de introdução ao que é Filosofia, pois aborda logo de cara a questão das formas em Platão e a experiência e o ceticismo em Hume.

Já no livro do autor José Antônio Vasconcelos intitulado “Reflexões: Filosofia e cotidiano” do ano de 2016, o capítulo 1(a atitude filosófica), aborda questões sobre o que é de fato a filosofia. Inicia expondo que a filosofia, enquanto conhecimento é difícil de ser definida devido a sua utilidade e sua não utilidade. Faz-se também uma comparação com outros campos do conhecimento, que são mais claros de serem definidos devido a sua objetividade. Fala-se sobre o significado da palavra filósofo e logo depois abre-se a discussão para a atitude filosófica, tratando do modo como indagamos o que são conceitos e como surgem. Para exemplificar utiliza-se a ideia de números e cálculos. As indagações a respeito do que são as coisas interessantes ajudam no entendimento do que consiste o filosofar, porém abre na página 14 um tópico(saiba mais), que tenta explicar o motivo de tantos filósofos antigos serem matemáticos. Entretanto, a explicação não dá conta da complexidade dos motivos da época e também não responde o fato de muitos dos filósofos hoje não serem, já que operam também com a lógica hoje em vários momentos.

Uma questão importante é que ao se definir a filosofia se faz um contraponto, como se o mito não possuísse as mesmas características presentes no argumento filosófico. Entre estas características está a de recorrer a acontecimentos históricos, mas o mito também explica por acontecimentos históricos, como por exemplo os feitos de grandes heróis ou a história (fatos) de determinada cultura. O mito pode ser também encarado com uma certa coerência, uma vez que a ideia do mito sem coerência é um pouco forçada e o problema se encontra muitas vezes como na página 20, na utilização da palavra ‘lógico’, pois o mito não segue o mesmo tipo de estruturação procedimental da filosofia, mas não deixa de ser um discurso também estruturado com sentido e conexão articulada.

No livro “filosofia, por uma inteligência da complexidade” do autor Celito Meier (2014), a introdução à ideia de filosofia vai aparecer após cinquenta páginas, após os capítulos trabalharem natureza e cultura e existência do mito, para só então entrar no nascimento da consciência filosófica. O questionamento em torno deste trabalho é a ordem dos assuntos. Será interessante e estimulante ao aluno fazer todo esse percurso antes de se tocar no surgimento da filosofia ou poderia ser feito de outra forma. Seria interessante pensar na ordem dos saberes ou não? Levar cinquenta páginas até de fato começar a delinear o que é filosofia faz com que o aluno desenvolva uma vontade de aprender mais forte ou desestimula? O texto é bem escrito, porém cansativo e denso

para a maioria dos alunos do Ensino Médio, sendo que é interessante o fato de trazer bastantes fragmentos dos textos próprios dos autores, o que permite um contato maior do discente com própria obra ainda que parcial.

Ao voltar meu foco para o modo como é trabalhado a vida e experiência de Sócrates ao confrontar-se com os Sofistas, verifico uma questão que trata-se do seguinte: em quase todos os livros didáticos dos caminhos percorridos por Sócrates, e de seus confrontos e oposições aos sofistas, pouco é aprofundado ao método e modo como cada um se portava ao confrontar ideias. Faz-se muito mais uma explicação histórica rasa ao invés de aprofundar no modo e nas características utilizadas para se discutir, além dos fundamentos e objetivos para tal modo de proceder. De fato é algo trabalhoso, mas é indispensável para a formação intelectual e crítica o domínio desses saberes.

No Livro “Filosofia por uma Inteligência da Complexidade” do autor Celito Meier (2014), da editora Pax, faz-se, nas páginas 96,97 e 98, a contextualização sobre como surge a figura dos sofistas em determinadas condições e logo na página 97 coloca –se trechos do diálogo Górgias e Protágoras, escrito por Platão e explica-se o porquê de a questão da virtude oratória dos sofistas ser criticada por Sócrates, por não apresentar compromisso com a verdade. Entretanto, deslocam-se nove falas para apresentar a questão da educação do homem e cidadão grego e do compromisso com a verdade e o certo ou errado, sem se contextualizar o que eram esses termos para os gregos da época antes no próprio livro.

Observo que a utilização destes trechos não é suficiente para apresentar o ponto de vista e argumentação de Sócrates e dos sofistas, pois na própria estrutura dos diálogos existe um encadeamento lógico-discursivo, que busca justificativas coerentes e os trechos deslocados para o livro didático já trazem as respostas finais, sem o percurso que justifique tais afirmações a respeito das discussão em voga, fazendo com que a reflexão e argumentos sobre os motivos das falas fique fora de plano.

Algo parecido se repete no livro intitulado “Reflexões: Filosofia e cotidiano”, de José Antônio Vasconcelos (2016), produzido pela editora SM, onde no capítulo três(Memória e História), na página 67, coloca-se a visão sobre a memória no pensamento aristotélico e platônico, tira-se dois parágrafos do texto “teeteto” de Platão para exemplificar a visão platônica sobre a memória, a qual ele via como uma espécie de lâmina de cera que é capaz de reter marcas e impressões nela inscrita. Platão ali descreve que as sensações acabam por deixar marcas em nossa alma que podem ser comparadas com o conhecimento inato, que a alma traz de uma vida pregressa, anterior, de quando a alma habitava um mundo perfeito e imaterial, conforme descreve José Antônio Vasconcelos. Então, o conhecimento se dá por meio da recordação. Portanto,

quando a forma da impressão se encaixa perfeitamente à ideia inata é que se tem o conhecimento verdadeiro como lembrança de uma vida anterior em que a alma habitava o mundo perfeito imaterial. Nos dois parágrafos de extrato em que Sócrates exemplifica e faz analogia da alma ao bloco de cera, mostra-se o principal ponto e conclusão do argumento, mas um argumento não deve ser isolado de um percurso de construção no processo educativo, pois justamente retarda ou dificulta a possibilidade de novas construções e conexões fundamentadas sobre o assunto trabalhado. O discente deve desenvolver sua capacidade crítica e argumentativa sendo auxiliado em certos momentos pelo docente, mas nenhuma parte envolvida dessa relação com o saber pode realizar o percurso de tentar formar o ponto de vista do educando. Fazer conclusões e dar um ponto de vista sem apresentar o trabalho original para uma análise crítica própria e pessoal realizada pelo discente, seria algo como deixá-lo amarrado por correntes na alegoria da caverna descrita por Platão.

A visão de Aristóteles acaba não tendo extrato de texto algum do pensador e é sintetizada em onze linhas com ênfase na ideia de tempo, onde a memória seria as percepções passadas ou referência a estas.

Ao tratar das características do senso comum, Chauí (2016) aponta que o senso comum costuma projetar nas coisas ou no mundo sentimentos de medo e angústia frente ao desconhecido e dá como exemplo que na Idade Média as pessoas viam o demônio em toda parte. Hoje, segundo ela enxergam os discos voadores. Dá para entender que ela apresenta ali a presença da insegurança disseminada pela suposta existência de elementos misteriosos e isso ser muito difundido entre as pessoas, porém não apresenta essa característica sem generalizar, dando a entender que todos passam por esse mesmo sentimento, processo e visão dos acontecimentos, criando uma espécie de estereótipo, pois mesmo hoje não é totalmente disseminada a crença em discos voadores. Por isso, pode-se concluir não ser possível uma generalização, tanto dos indivíduos da Idade Média quanto de época nenhuma.

No livro Sociologia para Jovens do Século XXI, dos autores Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa (2013), pela editora Imperial Novo Milênio, no capítulo 5 “Raça, etnia e multiculturalismo, os autores enfatizam a ideia de que preconceitos e discriminações servem de base e referência para a manutenção das desigualdades diversas. Contudo, nesse início de capítulo trata apenas da forma de discriminação dita negativa, no sentido de ser a que mantém a desigualdade social, de classe, de gênero, de raça, de etnia, entre outras e não se apresenta o conceito de discriminação positiva ligado à chamada política de discriminação positiva, que embora seja uma terminologia passível de críticas, ainda assim, é utilizada como instrumento para superar as desigualdades sociais e não as manter.

Ao tratar do conceito de segregação enfatiza-se que esta é imposta por leis, mas nem sempre isso de fato ocorre, como, por exemplo: a segregação entre classes no estado do Rio de Janeiro que em um certo momento ocorreu por conta de reformas urbanas, entre outros motivos, mas ainda há muita segregação socioespacial, mesmo a lei não obrigando a existência de separação entre grupos ou indivíduos no Rio de Janeiro. O caso da Copa do Mundo na África do Sul, em que indivíduos foram deslocados para as chamadas cidades de lata, também pode ser tomado como exemplo da segregação de populações mais pobres, como forma de esconder as populações pobres dos turistas, como também ocorreu no Brasil, mas de maneira mais velada, através de práticas como diminuição do transporte público de determinadas áreas mais carentes, para os locais dos eventos esportivos, remoção dos moradores de rua no período de duração dos jogos e preço dos ingressos elevados para que grupos mais empobrecidos não tivessem acesso à setores onde pessoas de classe econômica mais rica estivessem.

Ao falar sobre o conceito de racismo e do mito da democracia racial, os autores na página 123 apresentam no terceiro parágrafo a ideia de que hoje há um contexto científico em que o conceito de raças foi abandonado, porém este não foi. Embora o projeto genoma humano coloque que há igualdade biológica entre os homens de agrupamentos diferentes e a antropologia dê bastante ênfase a ideia de etnia e etnicidade, há ainda muitos cientistas que utilizam o conceito de etnia, mas consideram a existência de poucas raças matrizes que estão se misturando ao longo do tempo.

Ainda no mesmo livro no capítulo 17(“Onde você esconde seu racimo?” Desnaturalizando as desigualdades raciais) é apresentada a ideia do racismo, preconceito e discriminação como manifestação majoritariamente contra negros, porém isso depende da forma e dos fatores das pesquisas levados em conta nas análises estatísticas, pois pode ser feita a análise tendo como referência números absolutos ou totais, ou a medição ser feita proporcionalmente ao tamanho populacional de cada grupo enquadrado em dadas categorias. Outra questão aparece no que tange às frases e situações de prática de racismo exemplificadas pelos autores, em que frases, como: ovelha negra da família ou uma situação divulgada pelo Jornal Nacional da emissora Globo de televisão, em novembro de 2009, informou sobre o caso de uma mulher que ofendeu um funcionário negro com termos, como: “negro”, “morto de fome” e “analfabeto” ao tentar embarcar num vôo e ser impedida por atraso. O termo negro, junto aos outros, pode sim, caracterizar prática racista. Entretanto, os termos: “analfabeto” e “morto de fome”, não necessariamente caracterizam racismo, pois parte também da nossa crença e hábito de verificar casos parecidos e associar com outros casos. Os dois termos utilizados nesse exemplo podem caracterizar tanto discriminação quanto

preconceito de classe, por exemplo, pelo viés puramente econômico. Logo, é de se pensar, que o exemplo utilizado pode induzir a um julgamento de valor prévio, generalizante e preconceituoso com relação ao fato ocorrido, repleto de crenças e posições subjetivas apresentadas como verdade, sem direito de interpretação.

O mesmo livro também coloca a ideia na seguinte passagem “Por outro lado, o racismo mata, extermina, produz ódio entre grupos e indivíduos”(OLIVEIRA, 2013, p.267). Nessa passagem, afirma-se que o racismo é determinante matando, exterminando, sendo que não necessariamente, embora na maioria das vezes seja sim. Porém, nem sempre a escravidão foi necessariamente extermínio, mas sim manutenção e dominação de pessoas que eram mantidas oprimidas e forçadas à obediência em relação àqueles que as violentavam, mas não foram eliminados ou exterminados, conforme é usado no termo extermínio.

O livro “Sociologia em Movimento”, de editora Moderna abarca de maneira bem organizada os assuntos a serem abordados dando uma sequência coesa. Uma questão me chamou atenção nesse livro didático: no capítulo 6 “Poder, política e Estado”, no último parágrafo, página 145, onde trata-se das formas de governo, os autores colocam que a monarquia e a república são as formas básicas de governo e que a categorização feita por Aristóteles, que compreendia três formas de governo, subsistiu até a sistematização feita por Maquiavel. De fato isto ocorre, porém, é necessário apresentar que outras visões igualmente importantes também foram apresentadas, como, por exemplo: a de Políbio, que embora apresente também formas de governo que coincidem com as teorias de Platão e Aristóteles, trará a ideia de governo misto, que posteriormente será reconhecido como um equilíbrio de forças. Após Maquiavel temos as formas de governo em Montesquieu e dentre todo este tempo outros pensadores igualmente importantes mereciam ser destacados de maneira a deixar a composição deste assunto mais completa e aprofundada.

Pode ser extraída dessa pequena análise o fato de haver distorções no processo de transformação do conhecimento da academia até a sala de aula. Entretanto, o que não fica evidente, mas é de suma importância, é precisar até que ponto as macro instituições políticas, educacionais e econômicas impactam no processo de transformação do conhecimento, na confecção dos livros didáticos e dos meta-textos produzidos por docentes submetidos a currículos e orientações oficiais de trabalho. Fica visível que os erros e alguns tipos de distorções enfraquecem toda a formação intelectual de alunos que ao aprender desta maneira, na maioria das vezes entenderão o tema de forma distorcida, com exceção de um número reduzido de alunos que optem por trabalhar ou estudar estas áreas do conhecimento, que tem sido alvo de ataques de grupos que pretendem lucrar com o embrutecimento dos homens. Até que ponto estas

distorções são apenas problemas de percurso? De que maneira as distorções presentes em conteúdos na sala de aula e em materiais didáticos como livros, podem estar relacionadas à vontades e projetos externos ao âmbito educacional e como isto impacta na formação da sociedade?

Não há uma única interpretação neste campo de estudo da didática das disciplinas, mas é necessário investigar minuciosamente cada uma dessas etapas e instituições para que seja possível traçar estratégias que contribuam para uma formação dos discentes qualitativamente relevante a ponto de permiti-los de fato participar e fortalecer um ambiente democrático na sociedade contemporânea.

5- A observação participante ou etnografia no processo de interações do cotidiano da escola

Um método muito utilizado na ciência antropológica e que nesta pesquisa tornou-se essencial como método de investigação de campo é a etnografia, que tem sua origem em pesquisas feitas com povos do pacífico ocidental no início do século XX, com um dos autores do funcionalismo Bronislaw Malinowski, cuja principal obra foi “Argonautas do Pacífico Ocidental”.

A etnografia, ou observação participante, consiste em uma metodologia de análise que através da observação descreve espaços, tempos e interações sociais de um grupo sob a perspectiva dos membros do grupo e do próprio olhar do pesquisador, utilizando-se do caderno de campo para posteriormente reorganizar e construir um olhar sobre dado grupo social, sobre as formas de organização, estrutura e dinâmicas sociais. Devem ser entendidas com base na interpretação e olhar do próprio grupo, porém sendo algo praticamente parcial, pois há limitações nesse processo que vão desde o modo como os indivíduos interpretam sua própria vivência até a organização, escolha e descrição do pesquisador. Nesse sentido adotou-se o caderno de campo como forma de registro e memória para embasar a descrição do período no qual estive atuando nas escolas de São Gonçalo.

Durante o período que vai do ano de 2017 ao ano de 2019, realizei a pesquisa sobre transposição didática, com o uso dos cadernos etnográficos no processo de observação participante.

Esse de fato foi um processo complexo que envolveu diversos fatores como valores, ambientes, dinâmicas sociais locais, papéis sociais, ritos de passagem, períodos limiares da formação escolar, hábitos e construção da própria identidade social individual e coletiva.

Dentre as inúmeras escolas na qual lecionei neste período, três foram responsáveis pelas minhas anotações etnográficas, devido tanto ao tempo maior de atuação semanal nelas, como na riqueza e na profundidade do trabalho realizado. São elas o Colégio Estadual Vila Guarani, o Colégio Estadual Eliza Maria Dutra e o Colégio Estadual Doutor Adino Xavier.

É interessante frisar como o ambiente, o local e o público interferem na dinâmica da realização do trabalho docente. O primeiro ambiente escolar aqui exposto será o do Colégio Estadual Doutor Adino Xavier.

Essa é uma escola maior, mais ampla e mais centralizada no centro urbano. O

número de alunos por turma encontra-se numa média de trinta e cinco à quarenta e cinco alunos por turma, chegando até há mais de cinquenta em alguns momentos, sendo que as turmas comportam alunos de zonas diferentes tanto da cidade quanto de outros municípios. Há um certo cosmopolitismo na escola, que gera uma interação baseada na estratificação de grupos, onde surgem comportamentos de disputa entre eles, inclusive fomentados pela própria direção escolar que trabalha em prol de uma formatação dos indivíduos na escola, pegando alunos de classes e socializações distintas e os direcionando num modelo de indivíduo formado para o trabalho operário, que não preza pelas individualidades culturais, mas sim de linhas ideológicas de acordo com a religião e postura ideológica dos diretores ligados à partidos políticos de direita e extrema direita gonçalense. A experiência cotidiana nesta escola é bem interessante. Minhas aulas apresentavam um ritmo próprio de acordo com o tema e a turma, que de uma certa forma dialogava com a socialização e os códigos de determinados grupos. Nesse tipo de turma o meu trabalho buscava sempre o desenvolvimento do caráter crítico dos educandos, porém notadamente estes direcionavam suas atenções justamente para os assuntos mais de acordo com suas realidades. Por haver essa seleção dos assuntos, por parte dos grupos, o trabalho geral acaba sendo pouco profundo e minucioso, mas bem direcionado o que demandou de minha parte tempo de observação até entender o modo como eles escolhiam aquilo que prestariam atenção ou não.

Ao receberem as lições e ensinamentos de como filosofar, como montar questionamentos e procurar respostas para as reflexões de maneira metódica e sistemática, boa parte dos alunos não entendia o motivo para isso, pois nesta escola cerca de cinquenta porcento dos alunos frequentavam um pré-vestibular privado famoso em São Gonçalo e nas disciplinas humanas o objetivo deste curso apenas era o de passar no vestibular das universidades públicas e privadas. O limitador do trabalho nesta escola acaba sendo o quadro retratado, no qual não se tem orientação para o filosofar, para o despertar da vontade de investigar, mas sim direcionamentos extremamente práticos e tecnicistas.

A segunda escola aqui exposta é onde possuo uma de minhas matrículas públicas o Colégio Estadual Vila Guarani. Esse colégio se situa numa área de intenso tráfico de drogas dominado pela maior facção conhecida no estado do Rio de Janeiro. As aulas neste ambiente são bem mais próximas dos alunos devido as turmas possuírem em média de quinze à vinte alunos, o que permite que a relação professor e aluno seja mais próxima e em muitos momentos quase familiar. Os alunos em sua maioria apresentam autoestima muito baixa, por conta da localidade ser de periferia e a

escola ter muito pouca verba para manutenção e projetos em relação ao que é dado para as escolas do centro urbano. Há um contentamento com a realidade social e uma crença na não mudança de realidade. Os professores tem mudado essa realidade através de um esforço conjunto em utilizar as aulas para realizar um trabalho de desnaturalização da realidade social local e apresentar diferentes perspectivas possíveis para a vida dos estudantes.

Paulo Freire dizia que a educação que problematiza, não é fixismo reacionário, é na verdade futuridade revolucionária. Ele dizia que deve-se caminhar olhando para frente, se mover, procurar conhecer o que está sendo a realidade, para melhor construir o futuro. Para construir essa relação mais próxima foi necessário descer do pedestal de professor e dialogar mostrando que no convívio escolar não existe um sujeito mais importante que o outro, que a relação professor e aluno se dá num diálogo entre iguais em importância e que um existe para mudar a vida do outro de maneira assertiva apresentando suas perspectivas e nessa interação que o conhecimento floresce.

A última escola apresentada é o Colégio Estadual Eliza Maria Dutra, que é uma escola que possui característica híbrida em relação as duas outras escolas. Está entre o centro e uma região mais periférica da cidade de São Gonçalo, local este de disputas de duas grandes facções criminosas do tráfico de drogas. Entretanto é uma escola que tem uma média de vinte alunos por turma.

Um ponto interessante que me chamou atenção durante as aulas é o interesse dos alunos em buscar explicações fora do ambiente da sala de aula. Em maio de 2019 um dos alunos da turma 3002 do turno da tarde, por exemplo, me procurou com dúvidas em relação ao pensamento político liberal, pois era a matéria da disciplina que eu estava lecionando em sua turma. Porém a inquietação do aluno era em relação a como aplicar aquele conteúdo da minha disciplina para produzir um texto de outra disciplina. O aluno teve interesse em aprender e me procurou na sala dos professores com dúvidas, expliquei parte do contexto histórico no qual se formou aquele pensamento político, mas em determinado momento o aluno trouxe informações além das que eu havia explicado, o que fez com que eu fosse buscar meu livro de filosofia, para melhor pesquisar ali com o aluno as informações necessárias para sua redação e ao mesmo tempo embasar aquilo que eu já havia demonstrado para ele. Ao tratar das bases do assunto, recorri ao período do Renascimento e o aluno me trouxe informações sobre as diversas etapas desse período que eu desconhecia, de modo que isso me forçou a ter de buscar explicações, pois o aluno me despertou a dúvida, a inquietação e me fez aprender mais sobre aquilo que eu achava saber e dominar suficientemente bem.

Um outro momento extremamente válido nessa caminhada foi quando em julho de 2018 eu estava trabalhando o conceito de alienação em Karl Marx e antes de tratar

do autor eu tratei do conceito de alienação religiosa em Feurbach de acordo com o conteúdo do livro. A explicação resumida da obra de Feurbach não foi suficiente para contentar o aprendizado do aluno e ele realizou aquilo que necessariamente é fundamental numa aula de Filosofia ou Sociologia, o estranhamento, a desnaturalização, e muito mais do que isso a vontade de saber como e quais os caminhos metodológico-reflexivos levaram determinado autor à chegar em sua explicação teórica. Ainda que socialmente estabeleça-se hierarquia entre professores e alunos, percebo que nesta escola existe uma menor dependência deste tipo de relação por parte de todos os que a integram, gerando um melhor nível de solidariedade e cooperação em um ambiente mais aberto aos princípios da democracia direta e da cidadania do que as outras escolas pesquisadas.

A des-sociologização da educação é algo bem perceptível, ao se notar no cotidiano a estrutura da Secretaria de Educação que reflete diretamente na escola, no qual o interesse maior se volta para a demonstração de dados positivos para órgãos governamentais e mídia burguesa, quando de fato a realidade demonstra a existência de um cotidiano escolar mergulhado num tecnicismo forte, fruto de governos e políticas sucessivas voltadas para essa prática, mas que acabam sendo boas para as intenções dos lobbies que controlam o governo do estado do Rio de Janeiro, que não tem a intenção de reformar o modelo de ensino de maneira a corrigir o problema atual que gira em torno da falta de condições para o aprofundamento das questões filosóficas como força motriz para mudanças culturais mais profundas.

A filosofia e a sociologia no ambiente escolar não devem ser direcionadas apenas para a reflexão do que existe fora do espaço da escola, mas devem pensar, refletir e modificar a sua própria constituição, de maneira a melhorar o exterior a partir da revolução escolar. Talvez seja hora de se retomar um movimento anárquico em relação ao que está sendo imposto atualmente de maneira a buscar uma libertação em relação a formatação intelectual e comportamental da nossa sociedade.

6- A transposição didática nos livros e nas salas de aula no contexto das escolas públicas estaduais do município de São Gonçalo: “percepção do pesquisador, a partir da experiência de observação participante nas escolas de massa”

Esta etapa de pesquisa está pautada em três questões que se relacionam com a base deste estudo. A primeira das questões é se o processo de transposição didática, que ocorre dentro das salas de aula, com a utilização dos livros didáticos presentes no PNLD, chega ao ponto de “vulgarizar” os conteúdos; a segunda direciona-se a entender como se dá a utilização dos livros didáticos fornecidos pelo governo, nas escolas estaduais do município de São Gonçalo e a terceira procura entender que problemas e benefícios podem ser encontrados na utilização dos livros didáticos na prática cotidiana em sala de aula.

A partir da observação ocorrida no período vigente da pesquisa, que durou de abril de 2017 a abril de 2019, percebi uma série de fatores na relação e na dinâmica existente entre o conhecimento produzido na academia e transposto para o livro didático, o professor e os alunos.

O primeiro fator se relaciona com a primeira questão explicitada acima. O que pude perceber é que o que se tem de fato são adaptações. Por exemplo: na aula de Sociologia ao tratar dos processos que levaram ao surgimento deste campo científico, recorro ao conhecimento da disciplina História no que se refere ao período de expansão marítima, mercantilismo e desenvolvimento do capitalismo. Entretanto, os livros didáticos ao retratarem a formação da América, sobretudo a colonização portuguesa, adaptam a existência da escola de Sagres como se realmente existisse uma escola fundada pelo rei de Portugal, quando hoje o meio acadêmico traz a visão de que a escola de Sagres, na verdade, foi um grupo de cartógrafos que estudavam especificamente como aprimorar a navegação portuguesa. Mas esta não era uma escola técnica ou uma universidade, por exemplo. Já em relação à existência da Escola de Frankfurt, se o professor não prestar a devida atenção, o conhecimento sobre a existência desta pode passar modificado, e a partir disso ser apreendido de maneira distorcida, dependendo do livro didático adotado pela escola e pelo professor.

Então, têm-se inúmeras adaptações ocorrendo, na escala que, alguns indivíduos chegam na academia, verificam que aquilo que aprenderam no Ensino Médio é na

realidade um pouco ou completamente diferente. Isso irá ocorrer como um recurso pedagógico para facilitar a aprendizagem do aluno. Contudo, em alguns momentos, pode levar o educando a estar aprendendo um conhecimento distorcido, fantasioso ou até mesmo ilusório. Então, no caso da disciplina História, por exemplo, nunca existiu Escola de Sagres. Haverá uma certa transformação, que de uma certa forma pode até, em alguns casos, ser entendida como um tipo de vulgarização, principalmente em alguns pontos em que nós professores trabalhamos ao utilizar o livro. Isso é de fato muito presente na transposição encontrada nos livros didáticos. Na Filosofia e na Sociologia, quando os alunos e eu estudamos os conceitos referentes ao pensador Karl Marx, isso ocorre porque há ali uma simplificação muito grande dos conteúdos, principalmente nos exemplos, visando que o aluno aprenda de uma maneira específica. De maneira auxiliar eu levo sempre um texto complementar ou dou uma explicação além do que consta no livro, porque Marx não se resume a luta de classes. Isso é basicamente o que é abordado de forma rápida. Já os modos de produção é um conteúdo que aparece pincelado, por isso o aluno muitas vezes não consegue entender o que está sendo apresentado. Como professor eu acabo precisando explicar o que são os modos de produção e fico mais apegado a questão de explicação das classes do capitalismo, que são: a burguesia e o proletariado, que é da linha do marxismo clássico, mas que não pega outros pensadores marxistas, que pensam a partir da ideia de fração de classes. Ainda aparecem outros problemas, como o autor do livro didático, que obviamente não é isento politicamente. Dependendo do autor, acabo utilizando livros que tem uma abordagem pró Karl Marx no livro em detrimento das visões positivistas de Auguste Comte ou Émile Durkheim e ao mesmo tempo deixam Max Weber num patamar inferior. O que estou dizendo é que tem livros em que só irei encontrar o ponto de vista positivista e a teoria compreensiva do Max Weber no primeiro capítulo, que é a introdução e um resquício teórico destes autores em poucas partes do livro. Quando pego os demais capítulos e as abordagens que são realizadas, são apenas abordagens marxistas. Em outros casos, encontro autores com uma visão política mais conservadora, e que direcionam sua escrita para a vertente positivista. Não se encontra um livro equilibrado em termos de ênfase nas correntes teóricas divergentes. Enfim, os livros não possuem uma visão mais abrangente e de igual peso em relação à exposição dos teóricos, o que gera certo choque de ideias, mas com pesos desiguais na hora de construir conhecimentos em sala com os discentes.

Antes de mais nada vala frisar, que o que fica muito claro, é que é de fato necessário uma forma de mediação entre o conhecimento acadêmico e o aluno do Ensino Médio. A mediação tem de existir para o aluno, pois a cada aula trabalhar com o texto integral é por demais complicado. Nas escolas em que leciono e empreendo esta

pesquisa, os alunos quase que na totalidade chegam ao final do Ensino Médio com sérias deficiências de leitura e interpretação. Alguns estando no limiar do analfabetismo funcional. Nesse sentido, as modificações que ocorrem no processo de transposição, como já foi mencionado anteriormente, comportam em termos uma suposta vulgarização, mas não creio ser a palavra mais adequada para descrever este processo. Como o Ensino Médio acaba sendo um nível inicial do contato dos alunos com as disciplinas Filosofia e Sociologia, não há como partir de um nível de maior complexidade, pois a inicialização sempre omite passos mais densos, para retomá-los em outro momento. Na verdade este não é o problema principal. Boa parte dos textos são por demais lacunares, mal escritos e os exercícios estão distante da realidade do alunado da rede estadual de ensino. Na verdade, todos os conteúdos deveriam tocar mais diretamente nessa realidade, numa gradação progressiva de complexidade. O que existe neste âmbito é uma repetição dos textos didáticos iniciais. Uma espécie de repetição da repetição, com algumas contribuições e não uma forma de se fazer um passo a passo dos conteúdos fundamentais, utilizando sempre que necessário o texto integral com os devidos cuidados, como também outros instrumentos, tais como: vídeos, jornais, revistas, entre outros.

De acordo com a segunda questão, tenho observado que há uma cultura muito voltada para a utilização única dos livros didáticos dentro das escolas e uma grande resistência ao ensino que não seja considerado tradicional. Por isso, faço abordagens com aulas diferenciadas, mas se as faço semanalmente, os alunos, principalmente os do Ensino Médio, ficam contra essa prática, pois em sua socialização muitas vezes eles tem a ideia de que estão ali para decorar os conceitos e fazer o Enem. Mesmo o sujeito que só quer terminar o Ensino Médio, porque é de classe popular e quer ir para um trabalho com carteira assinada, acaba entendendo a educação da área de ciências humanas da seguinte maneira: o professor deve colocar o conteúdo no quadro, explicar, passar um questionário e colocar o aluno para fazer os exercícios. Eles têm uma grande resistência a desenvolver debate, desenvolver questionamento ou analisar o que está no livro. Para muitos deles o que está no livro é a verdade e ponto. Assim como o que eles escutam no jornal ou no canal de youtube é a verdade daquele tema ou assunto. Então, esse alunado destas escolas observadas, em grande maioria, têm uma grande dificuldade de fazer a autocrítica até do que o professor está colocando em aula. Os alunos acabam muitas das vezes aceitando o que é trabalhado para eles. A questão é que, quando o professor tenta criar um livre pensador, uma pessoa com autocrítica, eles não compreendem muito bem. Quando, por exemplo: expõe-se o pensamento de Comte, Durkheim, Max Weber e Karl Marx, os alunos querem saber qual daqueles pensadores está certo, qual cairá na prova. Como professor, preciso mostrar para os

discentes que são quatro perspectivas, ainda que com alguns pontos diferentes. Os pensadores discordam uns dos outros em vários pontos, embora tenham alguns pontos em que convergem. Os alunos, num primeiro momento, ficam perdidos, porque eu digo a eles que pode haver perspectivas diferentes sobre como a sociedade é formada. Perspectiva de como é que você vai fazer pra transformar o caos social, que sempre existirá em qualquer época. Esse público acaba ficando muito dependente do docente apontar o caminho, e é nas aulas de Filosofia e Sociologia que se põe em questão os caminhos apresentados e muitos deles acabam encontrando dificuldades em trabalhar com questionamentos e perspectivas distintas.

A partir deste panorama, minha pratica em sala de aula tem sido pautada pela utilização dos conhecimentos filosóficos e sociológicos para o questionamento pelos alunos em suas vidas e cotidiano, não sendo apenas uma questão de preparação para provas, trabalho ou algo mais tecnicista.

Durante essa pesquisa nem sempre tenho utilizado os capítulos dos livros integralmente. Eu os relaciono muitas vezes com outros capítulos, de acordo com a proposta curricular do bimestre, como muitas vezes relaciono com passagens ou capítulos de outras disciplinas. Realizo dessa forma para que os alunos possam ter uma perspectiva mais ampla de totalidade. Faço observar que, mais do que a compreensão dos conceitos que estão em jogo, é mais importante a sua operacionalização, buscando a possível relação com o dia a dia. A utilização de jornais, letras de música, poesia, vídeos, entre outras coisas, são complementares a estas práticas, sem perder de vista o que é fundamental: o cotidiano do aluno e de sua comunidade, as coisas que lhe são mais caras. Também realizo a leitura com eles dos livros e das passagens mais densas que eles identificam, com a ajuda do dicionário, de modo que eles agreguem mais vocabulário. Já as videoaulas fornecem um excelente suporte nestas horas. Pesquiso, muitas vezes, vários livros didáticos das disciplinas ao mesmo tempo, principalmente pelas dificuldades enfrentadas em encontrar um bom texto didático que possa ser trabalhado em totalidade.

Ao observar minha prática em sala de aula com os livros didáticos no dia a dia, durante o período de pesquisa, percebi que quanto aos benefícios, os alunos precisam de uma referência palpável, um texto bem amarrado, que lhes dê um caminho (princípio, meio e fim), para que eles possam manusear nos momentos específicos e quando estiverem em casa, observando o contexto teórico em sua relação com a estrutura histórico-social e com o seu cotidiano. Isto poderia ser feito de outra forma? Sim, mas demanda tempo, que os professores da rede estadual acabam não dispondo, devido à falta de estrutura do Estado e o instrumental necessário para tal. O eixo temático disciplinar precisa ficar bem visível e esta demanda é percebida nas solicitações feitas

pelo alunado, como nas reclamações, principalmente em um contexto em que a formação dos mesmos é cada vez mais precária. Logo, os elementos norteadores se fazem mais do que necessários, o que não quer dizer pura e simplesmente vulgarização ao extremo, mas sim uma retomada progressiva, dadas as dificuldades reinantes. Vejo que se precisa do livro didático também como um texto de referência, mesmo que não se venha a utilizá-lo integralmente. Nos livros geralmente encontram-se questões minimamente amarradas à grade curricular. Mesmo que seja necessário reordená-las mais adiante, acaba sendo um norte mínimo, dada a celeridade do ano letivo e suas complicações. Todavia, mesmo este livro servindo como uma direção, apresenta sérias deficiências, ainda ressaltando, que os alunos recebem estes livros e não é uma simples opção utilizá-los ou não. A escolha tem que ser feita por um deles e mal ou bem, é daí que o professor acaba partindo, pelo menos inicialmente.

Considerações Finais

Percebo, após percorrer um trajeto de análise de livros didáticos da educação básica pública e privada brasileira, de realizar a pesquisa bibliográfica e analisar a partir da técnica de observação participante minhas aulas no município de São Gonçalo situado no estado do Rio de Janeiro, que sobre o processo de transposição didática na etapa da utilização do livro didático em sala de aula aparecem situações que podem tanto não prejudicar de maneira grave a transferência e construção do conhecimento, como podem também prejudicar de maneira gravíssima e como consequência gerar problemas a nível social no que tange à utilização de conceitos e conteúdos no âmbito da sala de aula e da sociedade como um todo, extrapolando os limites políticos e gerando ou mantendo até mesmo problemas de ordem psíquica e emocional nos indivíduos. Basta realizar uma breve reflexão final, detalhando alguns dos problemas encontrados nos livros, que foram os seguintes:

O encadeamento das exposições de conteúdos e conceitos por certos autores não seguem uma linha que prepare o aluno para receber tal conhecimento e ele simplesmente se depara com um tipo de conhecimento sem, no entanto, ter conhecimentos chaves para a compreensão do que está sendo exposto. Por exemplo, se um autor apresentar na introdução de seu livro um filme com pelo menos duas perspectivas filosóficas temporalmente diferentes e com analogias e metáforas que remetem a personagens filosóficos e mitológicos, para um alunado que no município pesquisado em sua maioria nunca tiveram contato com a filosofia e muito poucos detém conhecimentos de mitologias, gera-se todo um trabalho de ter que voltar e explicar todo o conteúdo. Só que, além de gerar um trabalho e ter pouco tempo de acordo com a grade curricular, que por bimestre gira em torno de 10 a 12 dias com duas horas de aula, não se constrói um conhecimento sólido para fazer com que os alunos tenham grande domínio deste conteúdo. Neste caso especificamente o que se percebe é que pode haver má distribuição ou ordenação dos temas e conteúdos, seria como um curso de música, por exemplo, onde no primeiro dia de aula o aluno já recebesse uma partitura e a partir dali tivesse que descobrir as escalas entre outros conhecimentos mais avançados, o que acarretaria problemas de assimilação de acordo com o tempo disponível para trabalho.

Outro problema encontrado são questões filosóficas e sociológicas com respostas rasas ou incompletas, na qual não se chega a explicar o que se propõe ou mesmo não se tem como explicar. Um exemplo disso é um autor tentar explicar o motivo

do porquê de tantos filósofos na Antiguidade exercerem a atividade de matemáticos, momento em que cria-se uma explicação rasa que não dá conta da complexidade da época e trabalha-se basicamente através da crença do autor, sem um embasamento mais sólido e cientificamente reconhecido que justifique as afirmações formuladas.

Os erros conceituais também são outro ponto crucial que aparece em diversas obras analisadas. Um autor diz que o mito não comporta narrativa histórica e que issosó se encontra no pensamento filosófico. Contudo, ao analisar a obra de mitólogos como Vernant ou lendo Homero e Hesíodo, é possível ver claramente a menção à histórias de grandes heróis que viveram na sociedade grega antiga, por exemplo, obviamente pode não serem fantásticos como aparecem nas narrativas mitológicas, o que é algo a se discutir, mas ainda sim narram a própria história da sociedade. O mito também é posto algumas vezes como algo sem coerência, sem estrutura, porém hoje já existem diversas abordagens que se contrapõem a esse argumento, no sentido de haver sim, no mito, certos caracteres que aparecem também no argumento filosófico, como a estrutura em si, por exemplo, e a coerência. A história mitológica do Minotauro no labirinto é um bom exemplo disso, pois apresenta em sua linguagem a ideia de haver um fio condutor que seria a razão a ajudar os indivíduos a solucionarem seus problemas.

Outro fator problemático é a linguagem e as referências que se trabalham com os alunos. Há livros em que a linguagem não se adequa a simplificar o conteúdo para uma melhor aprendizagem do aluno, o que dificulta muito o trabalho do professor. Não é que não deva haver uma escrita formal e utilização dos conceitos como são, mas há de haver uma espécie de tradução de modo a facilitar a compreensão das ideias em suas fontes supostamente originais. A linguagem pode se aproximar da linguagem do dia a dia do educando, sem alterar sua significação. As referências do cotidiano dos alunos são um ponto chave, pois ao trabalhar um capítulo sobre tribos urbanas, por exemplo, cujo termo é apresentado por volta de 1985, pelo filósofo Michel Maffesoli, numa cidade como São Gonçalo em que não se encontra uma tribo punk, só se apresenta um exemplo: o de uma tribo de punk´s, é importante apresentar, mas não só, pois existem diversas outras tribos urbanas, como: skatistas, rastas, entre outros, que o aluno pode identificar no dia a dia, ou a qual pertence, mas não é apresentada.

Ao abordar metodologias e técnicas utilizadas por diferentes filósofos, os livros didáticos também apresentam falhas que acabam prejudicando o indivíduo de adquirir plenamente conhecimentos e habilidades, justamente por não serem passados os procedimentos que estes filósofos utilizavam de maneira mais profunda, ou como chegavam a tais conclusões e devido a que chegavam, mas se mostra apenas um panorama geral e histórico, ficando o aluno em diversos momentos somente com um procedimento superficial, sem saber manejá-lo ou o porquê de existir.

Muitas vezes os argumentos dos autores clássicos ou não, das ciências sociais e da filosofia, são extraídos e apresentados com explicações dos autores dos livros didáticos, facilitando a aprendizagem. O que é excelente, desde que o livro didático não ocupe o lugar das obras originais, pois ao ter apenas a explicação do livro didático ligada aos fragmentos de textos destacados sem dar ao aluno o material original para que leia e reflita sobre o texto, forma-se um conhecimento incompleto da obra ou pode ser o caso de formar-se uma simulacro de tal conhecimento, no sentido de que o livro didático juntamente com o professor e toda a noosfera, todas as instituições envolvidas no processo de transposição didática acabam tomando o lugar do texto real que fora produzido na íntegra e que muitas vezes já passa por modificações em sua própria tecitura. Então, toda reflexão do aluno passa a ser feita em cima do que não é o trabalho verdadeiro, e sim em cima de todo o arcabouço de construções e modificações impressas em determinado saber pelas diferentes instâncias a que este conhecimento foi submetido.

Após pautar alguns dos principais problemas, constato que estes são gerados, por vezes, intencionalmente, percebidos, permitidos, e controlados por grupos que pretendem impor seus valores e garantir a manutenção do status quo, ou seja, do poder concentrado nas mãos de certos grupos poderosos economicamente dentro do sistema capitalista (as elites dominantes), impedindo o avanço e o progresso de setores e camadas sociais mais pobres, em âmbito internacional. Sabe-se que o Councilon Foreign Relations (CFR), por exemplo, desde a década de 1920, vem planejando ações articuladas para os campos social, político e econômico, a fim de formar um grupo empresarial hegemônico que possa controlar o planeta, que é a linha a qual o governo estadunidense segue em suas relações diplomáticas hoje. Uma das maneiras de se fazer isto é como já se tem visto na história em diversos momentos: impedir o ensino eficaz da sociologia e da filosofia em países em desenvolvimento. Percebe-se que estas duas disciplinas, quando bem apresentadas, criam as bases para diversas revoluções e reformas de curta, média e longa duração e que é a partir do plano das ideias filosóficas e das análises sociais que as bases da política, da economia, da cultura e dos valores em âmbito mundial mudam de trajetória ou mantém-se. Os grupos das elites, tanto mundial como locais, sabem da importância destes conhecimentos e investem no ensino destes para seu próprio grupo. Entretanto, o currículo, a metodologia, os materiais e as condições oferecidas para as camadas pobres ou para a massa de trabalhadores, que são a maioria no mundo, apresentam precariedade material, que é de conhecimento das grandes instituições, mas que não são corrigidas visto ser parte do negócio lucrativo. Racismo, problemas emocionais, problemas afetivos, violência, vícios, consumo, enfim, problemas tanto sociais quanto de saúde

geram lucro, pois as pessoas consomem remédios, seguros, produtos, podem ganhar muito menos e trabalhar de maneira exploratória ou mesmo análoga à escravidão sem perceberem ou sem terem forças para lutar por si mesmas coletivamente, se não souberem fazer uma reflexão crítica, aprofundada do mundo e do local em que vivem e das circunstâncias a que são submetidas. Em detrimento disso, grupos empresariais nacionais e internacionais, aliados a governos locais e internacionais mantém seu espectro de dominação e geram ainda mais fortuna. A teoria da superestrutura no sentido marxista se encaixa perfeitamente neste panorama da transposição didática efetuada nos livros didáticos do PNLD e que tem sido utilizados por professores, no município de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro. O que se tem são materiais que são analisados por equipes muito preparadas dos governos e das editoras, mas que necessariamente não tem o controle nem a autonomia para restringir os devidos problemas. Sendo assim, a transposição didática, que é um processo fundamental na vida social, basta lembrar, por exemplo, que leituras de filósofos tiveram de ser transpostas para pessoas leigas no interior da China durante anos até se fazer a Revolução Chinesa. Dada a importância da transposição didática na vida cotidiana dos indivíduos, o desenvolvimento destes impacta na sociedade, através das micro e das macro relações e a aprendizagem mal realizada ou concebida com certos problemas, impede que se crie organismos de combate às desigualdades mais consistentes, mantendo assim a hegemonia dos grupos das elites dominantes. E me baseando na leitura de Horkheimer, Adorno e Michel Foucault, creio que as massas de trabalhadores e os diversos grupos culturais estão sendo submetidos à uma formatação social, à uma homogeneização com ares de multiculturalidade em essência, através da utilização do biopoder, atrelado ao uso do poder disciplinar inspirado na ideia da formação de uma paz democrática que é falsa e torna os indivíduos fracos, submissos e envoltos na alienação social. Então, a maneira de revolucionar e permitir que o homem se aproxime mais de sua autonomia no sentido de ter a lei dentro de si e se auto governar seria avançar na resolução destes problemas de transposição, formando os cidadãos não para o trabalho, mas para a reflexão e a emancipação política. Caso os mesmos problemas não sejam solucionados, o que se tem são os simulacros do ensino de sociologia e filosofia que pouco adiantam na construção de uma sociedade mais sólida e sofisticada em termos de sensibilidade e política.

Referências

ASTOLFI, Jean-Pierre; Develay, Michel. *A Didática das Ciências***.** Campinas, SP: Papirus, 1990.

BACHELARD, Gaston. *A formação do Espírito científico*. Rio de Janeiro, Contraponto, 1996.

BAUDRILLARD, Jean. *Simulacros e Simulação*. Lisboa, Relógio D'água, 1991.

BAUMAN, Zygmunt. Identidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Curso de filosofia do direito/ Eduardo C. B. Bittar, Guilherme Assis de Almeida. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2005.

BOURDIEU, Pierre. CHAMBOREDON, Jean-Claude. PASSERON, Jean-Claude. *A profissão de sociólogo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº 11684/08, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília, 1999.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCNs e Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 2002.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias. Volume 3. Brasília, Ministério da Educação, 2006.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org.). *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio*. Ijuí, Ed. Unijuí, 2004.

CHÀTELET, François (Org). *História da filosofia. Ideias, doutrinas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

CHAUI, Marilena. *Iniciação à filosofia***:** volume único, ensino médio/ Marilena Chaui. 3. ed. São Paulo: Ática, 2016.

CHEVALLIER, Jean-Jacques. História do Pensamento Político. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1982.

CHEVALLARD, Yves. *A TranspositionDidactique*: Du Savoir Savantau Savoir Ensigné. Grenoble, Le pensée Sauvage, 1991.

COTRIM, Gilberto. Fundamentos de filosofia / Gilberto Cotrim, Mirna Fernandes. São Paulo: Saraiva, 2013.

DALLEK, Robert. Nixon e Kissinger: parceiros no poder. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

DEBORD, Guy. *A Sociedade do Espetáculo*. Belo Horizonte, Contraponto, 2008.

DECARTES, René. Discurso do método. São Paulo, Escala Educacional, 2006.

DEMO, Pedro. Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro,1996.

FREUD, Sigmund. *Cinco lições de psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GALLO, Sílvio. Filosofia: experiência do pensamento. São Paulo: Scipione, 2014.

HANDFAS, Anita. MAÇAIRA, Julia Polessa (Orgs.). FRAGA, Alexandre Barbosa... [et al.]. *Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica***.** Rio de Janeiro, E-papers, 2012.

HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Org*.). A Sociologia Vai à Escola*: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009.

HARVEY, David. Condição Pós-Moderna: Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural. São Paulo, Loyola, 1993.

HEIDEGGER, Martin. *Introdução à metafísica*; apresentação e tradução de Emmanuel carneiro Leão. 3. Ed. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1987.

HOLLANDA, Cristina Buarque de. Teoria das Elites. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

HUME, David. Tratados Filosóficos II: Dissertação sobre as Paixões. Investigação sobre os Princípios da moral. Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005

JONNAERT, Philippe. *Dévolution versus contre-dévolution! Un tandem incontournable pour le contratdidactique* In: RAISKY, Claude; CAILLOT, Michel (éds) *Au-delà des didactiques, le didactique:débatsautour de concepts fédérateur*. Belgium: De Boeck&Larcier S.A. 1996.

LISBOA, Roseane de Aguiar. *Sociologia***.** Belo horizonte: FEAD, 2009.

LOWY, Michael. Revoluções. São Paulo: Boitempo, 2009.

MARCONDES, Danilo. Iniciação à história da filosofia: dos pré- socráticos à Wittgenstein. Rio de Janeiro, Zahar, 2007.

MEIER, Celito. Filosofia: por uma inteligência da complexidade. Belo Horizonte, Pax, 2014.

MILLS, C. Wright. *A imaginação sociológica*. 4ª edição. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

MONIZ BANDEIRA, Luiz Alberto. *A segunda guerra fria: geopolítica e dimensão estratégica dos Estados Unidos- Das rebeliões na Eurásia à África do Norte e ao Oriente Médio.* 2. Ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2014.

MONIZ BANDEIRA, Luiz Alberto. Cartéis e Desnacionalização (A experiência brasileira: 1964-1974). 2ª edição. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículo: Questões Atuais*. São Paulo:Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo: tradução de Maura Ribeiro Sardinha. 5ª ed. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1981.

NAJJAR, Jorge. *O Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação como sujeito político e transformador: trajetória, problemas e perspectivas*. In: SEMERARO, Giovanni (Org.), 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte, Autêntica,2009.

NOVAES, Carlos Eduardo. Capitalismo para principiantes: a história dos privilégios econômicos. 1. ed. São Paulo: Ática, 2008.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Sociologia para jovens do século XXI / Luiz Fernandes de Oliveira, Ricardo Cesar Rocha da Costa. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2007.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Sociologia para jovens do século XXI / Luiz Fernandes de Oliveira, Ricardo Cesar Rocha da Costa. 3. ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2013.

PASCAL, Georges. Compreender Kant / Georges Pascal, introdução e tradução de Raimundo Vier. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Maria Januária Vilela. *História antiga e medieval*. São Paulo, Ática,1981.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. 2ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SERRES, Michel. A guerra mundial. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

SHIROMA, Oto Eneida; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Ari de Abreu. A predação do social. Niterói: Eduff, 1997.

TARDIFF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Carlos Gustavo Poggio. O pensamento neoconservador em política externa nos Estados Unidos. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

TOMAZI, Nelson Dacio. Sociologia para o ensino médio. 3. Ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

TOMAZINI Daniela Aparecida; GUIMARÃES Elisabeth da Fonseca. *Sociologia no Ensino Médio: historicidade e perspectiva da ciência da sociedade***.** Relatório de Pesqyuisa. In: CARVALHO, Lejeune (org.). *Sociologia e Ensino em Debate*: experiências e discussões de sociologia no ensino médio. Ijuí: Unijuí, 2004.

TORRES, Rosana Maria;TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge. HADDAD; Sérgio (Organizadores). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortes, 2000.

VASCONCELOS, José Antonio. *Reflexões: filosofia e cotidiano*: filosofia: ensino médio, volume único. São Paulo, Edições SM, 2016.

VERHAEGHE, Jean-Claude. et al. *Praticar a Epistemologia*. São Paulo, Loyola, 2010.

APÊNDICE A – CULTURA? O QUE É?

Este capítulo de livro didático propõe-se a apresentar um olhar sobre os conceitos de natureza e cultura, tema ainda atual e abstruso dentro do ambiente de ensino das disciplinas Filosofia e Sociologia.

1. INTRODUÇÃO

Ao observarmos nossa vida cotidiana percebemos que algo nos diferencia dos modos de agir de outras espécies de animais, fazendo com que até mesmo não nos enxerguemos como animais comuns. Em outros momentos percebemos grandes diferenças entre os distintos povos que habitam o nosso planeta, não é mesmo? São muitas as expressões artísticas, os hábitos, até as formas de se organizarem, relacionarem e comunicar-se. Existem diversos rituais pelos quais passamos, desde o nosso nascimento até a hora de nossa morte, que acabam por definir muitas vezes os papéis que exercemos dentro dos grupos e comunidades dos quais participamos.

Muitas vezes é comum ouvirmos dizer que determinadas coisas são naturais, como, por exemplo: que as mulheres são naturalmente frágeis; que os homens são mais fortes e racionais por natureza; que é natural a mulher sentir vontade de ser mãe; que os pobres são violentos naturalmente; que o negro e o índio são indolentes; que os ingleses são mais frios por natureza. Em outras palavras é como se o ser humano tivesse predisposições naturais para exercer determinados comportamentos e se seu modo de agir, pensar e sentir fosse determinado por uma suposta natureza humana. Ao refletir sobre as afirmações expostas acima, verificaremos que não se sustentam as ideias que afirmam a existência de uma suposta essência natural padronizadora dos comportamentos e pensamentos humanos.

2. OS SENTIDOS DOS TERMOS NATUREZA E CULTURA

2.1 NATUREZA

- Seria um princípio que dá movimento ao universo, ou seja, que dá ânimo aos seres e que é responsável por tudo aquilo que nela passa a existir.
- Seria uma essência, ou seja, qualidades e propriedades próprias das coisas e que não foram adquiridas de fora, mas, sim são constitutivas e próprias dos seres e das coisas.

- Seria tudo aquilo que está no universo sem a intervenção, a produção e a criação dos seres humanos, ou seja, que existem sem a execução da ação e da vontade do homem.
- Seria o conjunto de tudo que está aí e é perceptível a nós humanos, tudo que está fora de nós humanos. O mar, os rios, o sol, o céu, as estrelas, etc.

Em síntese, define-se por natureza humana uma essência biológica conectada aos fenômenos físico-químicos externos que moldam e determinam nossos sentimentos e comportamentos dentro de um determinado espaço-tempo.

2.2 CULTURA

O filósofo francês Félix Gattari (1986**)** aponta para três utilizações da palavra cultura no cotidiano. São elas:

- Cultura valor - é aquela usada no sentido de cultivar o espírito, onde se classifica as pessoas entre quem possui cultura ou não, quem é culta ou inculta. Por exemplo, quando consideramos cultas pessoas que dominam determinado idioma, como, por exemplo: o brasileiro que fala francês ou que tem conhecimento e contato maior com obras de arte eruditas de padrão europeu ou aquele que domina a norma culta da língua portuguesa, geralmente sendo visto como mais culto do que quem não possui determinados conhecimentos.

- Cultura alma coletiva (que também chamamos de civilização) - é quando identificamos um grupo ou indivíduos pelas suas características identitárias, no sentido de existir um conjunto de características que torna possível sua identificação. Exemplo disso é quando observamos um grupo e pelas características sabemos se sua cultura é chinesa, negra, ou alemã. Se um grupo é de roqueiros ou funkeiros, pelas suas características e traços culturais que dão a estes uma alma de coletividade e identidade comum.

- Cultura mercadoria (é o que descrevemos como cultura de massa) - significam os bens e equipamentos culturais, além das pessoas que neles atuam, assim como conteúdos teóricos e ideológicos de produtos criados para serem consumidos, como: cinemas, bibliotecas, teatros, livros, filmes, cd´s, entre outros. Nessa perspectiva um mp3 com músicas pode ser comprado e consumido como quando o indivíduo vai comprar batatas em uma quitanda.

3 CULTURA NO SENTIDO ANTROPOLÓGICO

Falar de cultura é falar de um conceito amplamente discutido na antropologia e com inúmeras definições. A cultura abarca tudo aquilo que existe no universo construído pelos humanos, pois só o homem é capaz de trabalhar materiais, fabricar instrumentos, utensílios e objetos necessários para sua sobrevivência e reprodução. Esse universo de coisas criadas seria em parte a própria cultura. Cada habitat ou lugar onde um homem ou grupo vive e se instala, lhe oferece uma gama de recursos ou falta deles, que faz com que o agrupamento humano se desenvolva de forma particular.

Cultura é uma palavra que tem origem latina, vêm de “colere”, que significa cultivar a terra, plantar e colher, cultivar a educação das crianças e transmitir saberes, mas também adquiriu um sentido sociológico e antropológico que abarca uma gama de coisas e para tal também se utilizou o termo “Kultur” que descreve características não materiais, como características intelectuais no plano das ideias, características religiosas, mitológicas e artísticas de uma sociedade.

Cultura então pode ser descrita como a parte do ambiente feita pelo homem. Ela compreende a maneira de viver de um grupo como sua religião, língua, costumes, tradições, regras jurídicas, utilização de alimentos, organização econômica, tradições, lendas e símbolos.

Partindo de certas teorias, que na verdade são crenças de estudiosos, que dizem que as culturas surgiram a partir do momento em que o homem se tornou sedentário, a instalação em um certo local seria a deixa para o homem cultivar, se estabelecer e criar explicações para a sua vida, ou seja cria-se cultura.

4 ABORDAGENS DE DIFERENTES AUTORES:

4.1 EDWARD B. TYLOR

Segundo Edward Tylor, cultura pode ser descrita como uma reunião de conhecimentos, direito, moral, arte, crença, hábitos e costumes de uma sociedade. Tylor apresenta uma visão universalista dos conjuntos de agrupamentos humanos, onde as culturas evoluíram com o passar do tempo.

4.2 FRANZ BOAS

Franz Boas busca demonstrar que os grupos humanos são diferentes pelo seu viés cultural e não pelo biológico. Em outras palavras, os homens se diferem uns dos outros devido aos seus hábitos, costumes, visões entre outras coisas, porém são geneticamente iguais como hoje aponta a tecnologia do mapeamento genético humano.

A visão do boas era particularista devido a conceber as diferenças como fundamentais para a existência de diversos grupos.

4.3 CLAUDE LÉVI-STRAUSS

Para Claude Lévi-Strauss, a cultura seria um conjunto de sistemas simbólicos que vai ter presente ali, a religião, a ciência, as regras de matrimônio, a arte, as estruturas e regras econômicas, além da linguagem. Ele é considerado um grande expoente da antropologia estrutural e mostrou que em todas sociedades consideradas primitivas encontram-se componentes primordiais de grande parte das histórias mitológicas.

5. TRABALHO COMO FONTE DE CULTURA

Para muitos pensadores, historiadores, filósofos, entre outros, a cultura está essencialmente ligada ao trabalho humano, pois consideram que esta aparece no momento em que o homem modifica a natureza com sua ação de trabalho. Os homens produzem uma realidade diferente da natural, criando objetos, formas de relacionamento, organização, crenças entre inúmeras outras que não existiam na natureza.

Em resumo, pode-se constatar que existem diferentes definições do termo cultura e cada um possui sentido para momentos e situações diversas. Entretanto, a filosofia e a antropologia apresentam conceitos que permitem entender de maneira mais aprofundada a dinâmica das relações e comportamentos da sociedades humanas. O conceito de cultura não está definido e não se sabe se é possível fazê-lo. Não se tem uma única explicação para o que é cultura, pois por mais investigações que tenhamos realizado ao longo da história, ainda discutimos cientificamente o que é cultura. A pergunta fica em aberto. Cultura? Oque é?

6. QUESTÕES DE VESTIBULAR

6.1 UPE: SEGUNDO DIA 2015

1. Leia o texto a seguir:

   A cultura reflete a alma de uma nação e o Brasil, a par de uma natureza das mais belas e ricas do planeta, tem motivo para se orgulhar das suas

manifestações culturais, representativas das diversificações regionais que formam esse continente tropical. As influências afro-europeias, que marcaram o nosso processo de colonização, foram sendo absorvidas pelo jeito de ser do povo, o imaginário coletivo, base de um folclore dos mais expressivos do mundo e que confirma e projeta os valores e tipos de cada região. E Olinda, reduto de resistência e criatividade, com suas danças, ritmos e espetáculos populares, tem no carnaval a festa maior, síntese do espírito de irreverência e espontaneidade da sua gente.

(Teixeira, Manoel Neto. Olinda: das colinas à planície. Olinda: Polys Editora, 2004, p.227.)

Nas sociedades, encontram-se vários sistemas complexos, que apresentam um conjunto de aspectos interdependentes e inter-relacionados, formando a cultura. Sobre isso, o texto apresenta um elemento cultural caracterizado como:

a) Comparação cultural.
b) Complexo cultural.
c) Traço cultural.
d) Contracultura.
e) Subcultura.

6.2 UPE: SEGUNDO DIA 2014

1-Leia o texto a seguir:

A identidade cultural é um conjunto vivo de relações sociais e patrimônios simbólicos historicamente compartilhados, que estabelece a comunhão de determinados valores entre os membros de uma sociedade. Sendo um conceito de trânsito intenso e tamanha complexidade, podemos compreender a constituição de uma identidade em manifestações que podem envolver um amplo número de situações que vão desde a fala até a participação em certos eventos. (Disponível em: http://www.mundoeducacao.com.br/sociologia)

A Sociologia tem grande interesse pelo assunto discutido no texto, pois, na vida social os indivíduos compartilham a mesma cultura, e isso os caracteriza como membros do grupo social.

Sobre esse tema, assinale a alternativa ***INCORRETA***.

a) As discussões sobre desigualdade de gênero e diversidade sexual são importantes para se compreender a identidade cultural de um grupo social.
b) A cultura tem um papel importante na compreensão das personalidades, nos padrões de conduta e nas características próprias de cada indivíduo ou grupo.
c) A cultura como mercadoria é um elemento importante para a formação da identidade cultural de um indivíduo ou grupo, pois diferencia os que possuem e os que não possuem cultura por meio do acúmulo intelectual.

d) A identidade cultural contribui para que o indivíduo possa se adaptar à organização de seu grupo social e isso permite um equilíbrio entre o mundo sociocultural e os indivíduos que vivem nele.
e) A capacidade de um indivíduo de se identificar com sua cultura não pode ser compreendida como um fenômeno composto por valores morais fixos, pois estes devem ser associados às transformações históricas do grupo.

Gabarito (Questões de vestibular)

1-b
2-c

6.3 EXERCÍCIO DE REFLEXÃO

Pesquise frases que afirmam a existência de uma natureza humana. Em seguida, discuta com os colegas sobre a veracidade das afirmações, se podem ser consideradas universais ou utilizadas para todos os grupos humanos da mesma maneira.

6.3.1 Leituras auxiliares

CASSIER, Ernst. Antropologia filosófica.2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
GUATTARI, Félix. *Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional*. Aparecida, SP: Idéias & Letras,2004. (Original publicado em 1972).
LÉVI-STRAUSS. Raça e História. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.
_____. Estruturas Elementares do Parentesco. Petrópolis: Vozes,1982.

BOAS, Franz. A Mente do Ser Humano Primitivo.2º ed. Petrópolis: Vozes, 2011(Coleção Antropologia).

MALINOWSKI, Bronislaw. Os Argonautas do Pacífico Ocidental. 2º Ed.São Paulo:Abril Cultural, 1978.

GEERTZ, Clifford. A Interpretação das Culturas.Rio de Janeiro:LTC, 2008.

LARAIA, Roque. Cultura: um conceito antropológico. 14º ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

6.3.2 Filmes recomendados

O Enigma de KasparHauser. Direção de Werner Herzog. Alemanha, 1974.

O terminal. Direção de Steven Spielberg. Estados Unidos,2004.

7. MANUAL DO PROFESSOR

Este manual contém questões de vestibular corrigidas, leituras e filmes recomendados para maior embasamento da matéria, além de sugestão de como realizar o trabalho docente a partir do material produzido.

7.1 LEITURAS RECOMENDADAS PARA O APROFUNDAMENTO DO PROFESSOR

CASSIER, Ernst. Antropologia filosófica.2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

GUATTARI, Félix. *Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional*. Aparecida, SP: Idéias & Letras,2004. (Original publicado em 1972).

LÉVI-STRAUSS. Raça e História. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.

_____. Estruturas Elementares do Parentesco. Petrópolis: Vozes,1982.

BOAS, Franz. A Mente do Ser Humano Primitivo.2º ed. Petrópolis: Vozes, 2011(Coleção Antropologia).

MALINOWSKI, Bronislaw. Os Argonautas do Pacífico Ocidental. 2º Ed.São Paulo:Abril Cultural, 1978.

GEERTZ, Clifford. A Interpretação das Culturas.Rio de Janeiro:LTC, 2008.

LARAIA, Roque. Cultura: um conceito antropológico. 14º ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

7.2 FILMES RECOMENDADOS PARA O APROFUNDAMENTO DO PROFESSOR

O Enigma de KasparHauser. Direção de Werner Herzog. Alemanha, 1974.

O terminal. Direção de Steven Spielberg. Estados Unidos,2004.

7.3 RECOMENDAÇÕES AO PROFESSOR

O professor pode realizar discussões sobre os conceitos e exemplos apresentados no texto, partindo de exemplos do cotidiano dos alunos e sugerindo que eles pesquisem em revistas, jornais, e sites de internet informações que tenham ligação com o tema desenvolvido no capítulo. É necessário que os alunos sejam estimulados a realizar a leitura dos livros recomendados, podendo o professor escolher que leiam trechos, capítulos ou as obras completas, com o intuito de elaborarem um fichamento, um resumo e uma resenha. Após a elaboração da resenha, os alunos deverão discutir suas visões em sala de aula com base no trabalho autoral realizado por eles. Após este processo o professor deve amarrar todos os itens trabalhados no capítulo, juntamente com a correção das questões de vestibular e finalizar o conteúdo com uma síntese. O professor deve ficar livre para utilizar a metodologia que achar adequada. Aqui está sendo apresentada apenas uma sugestão de trabalho.

Bibliografia

CASSIER, Ernest. Antropologia filosófica.2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas.1.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Raça e História. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.

MORIN, Edgar. Cultura e barbárie na Europa. Rio de Janeiro: Bertand Brasil,2009.

TOMAZI, Nelson Dacio. Sociologia para o ensino médio. 3. Ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

WITTGENSTEIN, Ludwig. Tratado lógico-filosófico. São Paulo: Edusp,1994.