

Os usos das fotografias nos Cadernos de Sociologia, parte do programa “São Paulo faz escola”.

Aluno: Maria Cristina Stello Leite

Programa: PIC/Reitoria/USP

Orientador: Marcia Aparecida Gobbi

Resumo:

A proposta da presente pesquisa é abordar a presença das imagens fotográficas nos Cadernos de Sociologia para o Ensino Médio, elaborados pelo programa “São Paulo faz escola” no ano de 2009, e utilizados por toda a rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Como relatório final o texto que segue irá tratar dos levantamentos bibliográficos e metodológicos mais as análises dos Cadernos selecionados para a pesquisa.

Palavras chaves: Ensino – Sociologia - Fotografias

Apresentação

Com o início da obrigatoriedade do ensino de Sociologia no Ensino Médio a partir do ano de 2009 no estado de São Paulo, fomenta-se novamente a discussão com relação à presença desta disciplina no currículo escolar. A pertinência ou não do ensino de Sociologia na educação básica alimenta pouca discussão nos meios acadêmicos paulistanos, mesmo que apresente idas e vindas há algumas décadas no ensino público. O resultado deste descaso se reflete nas poucas pesquisas voltadas para o estudo desta área.

O ensino de Sociologia possui seu espaço dentro das Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Porém, mesmo com sua relevância destacada no documento produzido pelo Ministério da Educação, as Orientações Curriculares Nacionais (OCN), o ensino de Sociologia se cerca de questionamentos, tanto de especialistas quanto de pessoas que possuem pouca autoridade para falar sobre o tema, expondo assim a posição instável que a disciplina ocupa no currículo.

Discussões referentes a conteúdos e metodologia de ensino estão pouco presentes no meio acadêmico das ciências sociais, o que mostra o distanciamento ou mesmo a divisão entre cientistas sociais como intelectuais e cientistas sociais dedicados a área de ensino, tidos por vezes de modo pejorativo e até preconceituoso, como aqueles que ocupam lugar inferior entre a intelectualidade. Analisando o processo de institucionalização das ciências sociais no Brasil, sua inserção aconteceu primeiramente como parte do currículo nas escolas básicas. Com a criação do primeiro curso superior de ciências sociais na década de 1930, na Fundação Escola de São Paulo (FESP), tem se início a formação de um campo de pesquisa no país. É a partir da década de 1960 que ocorre um distanciamento crescente do campo acadêmico científico dos assuntos que envolvem o ensino desta disciplina nas escolas de educação básica. Uma hipótese, que segundo Moraes (2003), “vincula-se aos trabalhos de Bourdieu sobre a hierarquia estabelecida entre os campos escolar e acadêmico-científico, de modo que aquele aparece como *inferior* e este como *superior*”.

Estas são divisões não apenas visualizadas no espaço, já que as pesquisas referentes ao ensino de sociologia acabam por ficar a cargo de pesquisadores voltados para a área de educação, mas também na hierarquização dentro do que podemos chamar os profissionais das ciências sociais, que relegam a licenciatura um papel não reconhecido como a prática sociológica.

Num cenário como este, em que pouco diálogo há entre intelectuais produtores de conhecimento no campo das ciências sociais e intelectuais voltados para o ensino, temos como consequência as escassas pesquisas sobre a disciplina Sociologia no ensino básico.

Desde 2006 o Parecer 38/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE) torna obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio de todas as escolas públicas do Brasil, dando o prazo de um ano para todos os estados se adequarem ao projeto. Esta decisão acabou por gerar inúmeros debates quanto à pertinência de se inserir disciplinas que, na opinião de alguns intelectuais, teriam seus conteúdos postos de forma interdisciplinar no currículo.

Buscando o histórico de institucionalização das ciências sociais, podemos observar o contexto de surgimento no final do século XIX como um momento em que são exigidas explicações científicas para o mundo social, na tentativa de compreender o novo homem desta sociedade. No caso do Brasil, esta institucionalização acontece no início do século XX, momento em que há “a desagregação do regime escravocrata e senhorial e a transição para um regime de classes”, na perspectiva de Jinkings, 2007, “quando concepções secularizadas da existência social, explicações racionais da atividade política, econômica e administrativa e a exploração sistemática de recursos técnicos e científicos questionam valores vinculados à ordem vigente.” As ciências sociais teriam, numa perspectiva educacional, a função de “desvendar” esta nova ordem que se configura na sociedade brasileira, desmistificando processos historicamente constituídos e possibilitando uma maior compreensão dos processos sociais. Sendo estas ciências, Sociologia, Antropologia e Política, reconhecidas como conhecimento especializado e institucionalizado, aparece aqui a necessidade de um tratamento enquanto disciplina, com seus limites

traçados e não entrelaçados com outras disciplinas, como História ou Geografia.

À época do parecer de 2006, dezessete estados brasileiros tornavam obrigatórias as disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, reconhecendo sua institucionalização. Foi só com a entrada em vigor da Lei nº 11.684, aprovada em junho de 2008, que a obrigatoriedade deveria ser acatada por todos os estados, inclusive São Paulo que havia vetado a obrigatoriedade da disciplina em todo o estado.

A partir de 2009 as disciplinas de Sociologia e Filosofia passam a compor o currículo nos três anos do Ensino Médio. Diante deste cenário, no ano de 2009 tem-se a produção, pelo governo do estado de São Paulo, dos Cadernos de Sociologia que passam a integrar o programa “São Paulo faz escola”, um material que irá guiar as aulas dos professor(a)s de toda rede pública estadual.

Neste sentido, vislumbramos com esta pesquisa uma análise sobre o material proposto para o ensino de Sociologia. Tendo como objeto de pesquisa os Cadernos do programa “São Paulo faz escola”, uma proposta curricular em aplicação desde o ano de 2008, há a necessidade de discutir alguns pontos pertinentes ao assunto, uma vez que não é possível se deter sobre os Cadernos sem questionar o processo de sua produção e aplicação. Analisar a proposta de ensino para São Paulo, que tem como meta a “qualidade”, possibilita uma reflexão do que seja o sistema “apostilado” com o qual se deseja uniformizar conteúdos, práticas docentes e pedagógicas, materiais didáticos e avaliações, com o objetivo de melhorar os resultados do estado no IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

No que se refere aos Cadernos para o ensino de Sociologia, eles estão divididos em: Antropologia para a primeira série, Sociologia para a segunda série e Política para a terceira série do Ensino Médio. Nesta proposta curricular para a disciplina, muitas vezes referida como Sociologia, que com esta denominação abarca outras ciências sociais, há uma breve justificativa sobre o porquê do retorno desta ciência como parte do ensino básico, afirmando que “a volta da Sociologia ao Ensino Médio apóia-se no reconhecimento de que a democratização do acesso ao conhecimento científico tem na Sociologia, como ciência humana produtora de conhecimentos específicos, uma mediação

indispensável para atingir o objetivo de incrementar a participação consciente, racional e bem informada dos cidadãos nos assuntos públicos”.

No desenrolar do texto é apresentado o que a disciplina Sociologia pode oferecer para a preparação do exercício da cidadania com o desenvolvimento da capacidade crítica no aluno, idéia que parece fazer referência as Orientações Curriculares do governo federal. A proposta de formar um cidadão consciente é algo presente nas OCNs, Orientações Curriculares Nacionais, quando se refere ao ensino de Sociologia, com a intenção de que por meio dos hábitos de leitura e escrita o aluno irá “conhecer, saber, no sentido de superar os preconceitos, as ideologias, o senso comum”, desenvolvendo uma postura de investigação que permita o estranhamento diante de processos constituídos historicamente.

Os Cadernos do programa “São Paulo Faz Escola”

A proposta para o ensino de Sociologia no estado de São Paulo parte do pressuposto enunciado nas Orientações Curriculares, que esta disciplina se integra ao currículo relacionando conhecimentos de Sociologia e exercício da cidadania, preocupada com uma formação política do aluno.

Com relação à elaboração dos Cadernos de Sociologia, há no material referência aos autores, profissionais reconhecidos em sua área de atuação que selecionaram temas e questões pertinentes à composição de um currículo de ciências sociais para o Ensino Médio, e quanto a isso não há dúvidas. Foi elaborado um Caderno para cada bimestre, sendo um total de quatro volumes por série do ensino médio. O material destinado ao professor(a) se difere ao do aluno, com orientações sobre como conduzir o conteúdo em sala de aula. Há um padrão de organização para os Cadernos:

[...] são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor(a) no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares.” (Proposta Curricular do estado de São Paulo, 2008).

É proposto que o professor(a) deva realizar “uma mediação pedagógica entre o conhecimento e os alunos, adequando o ensino ou traduzindo para eles os fundamentos do conhecimento científico.” Porém, o que temos é a elaboração de um currículo, e com isso todo o poder de selecionar algumas entre tantas possibilidades do conteúdo, sem o prévio ou constante estabelecimento de um diálogo com os professor(a)es que porventura iriam fazer uso do Caderno em sala de aula. Esta é uma prática um tanto quanto antiga, que trata o professor(a) como mero executor. Observando a proposta podemos ter acesso ao modo como o conteúdo deve ser conduzido e trabalhado em sala de aula pelos professor(a)s de Sociologia.

Proposta Curricular do Estado de São Paulo **Sociologia**

**Proposta Curricular do Estado de São Paulo
para a disciplina de Sociologia**
Ensino Médio

1º Bimestre	2º Bimestre
<p>O aluno na sociedade e a Sociologia</p> <ul style="list-style-type: none"> • A Sociologia e o trabalho do sociólogo. • O processo de desnaturalização ou estranhamento da realidade. • Como pensar diferentes realidades. • O homem como ser social. 	<p>O que permite ao aluno viver em sociedade?</p> <ul style="list-style-type: none"> • A inserção em grupos sociais: família, escola, vizinhança, trabalho. • Relações e interações sociais. • Socialização.
3º Bimestre	4º Bimestre
<p>O que nos une como humanos? O que nos diferencia?</p> <p>Conteúdo simbólico dos relacionamentos sociais do aluno I: a unidade do Homem e as diferenças entre os homens:</p> <ul style="list-style-type: none"> • o que nos diferencia como humanos; • conteúdos simbólicos da vida humana: cultura; • características da cultura; • a humanidade na diferença. 	<p>O que nos desiguala como humanos?</p> <p>Conteúdo simbólico dos relacionamentos sociais do aluno II: da diferença à desigualdade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • etnias; • classes sociais; • gênero; • geração.

45 Página 45 da Proposta

1º Bimestre	2º Bimestre
<p>De onde vem a diversidade social brasileira?</p> <ul style="list-style-type: none"> • A população brasileira: diversidade nacional e regional. • O estrangeiro do ponto de vista sociológico. • A formação da diversidade: <ul style="list-style-type: none"> – migração, emigração e imigração; – aculturação e assimilação. 	<p>Qual a importância da cultura na vida social?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cultura e comunicação de massa: <ul style="list-style-type: none"> – música, televisão, internet, cinema, artes, literatura.
3º Bimestre	4º Bimestre
<p>Qual a importância do trabalho na vida social brasileira?</p> <ul style="list-style-type: none"> • O trabalho como mediação. • Divisão social do trabalho: <ul style="list-style-type: none"> – divisão sexual e etária do trabalho; – divisão manufatureira do trabalho. • Processo de trabalho e relações de trabalho. • Transformações no mundo do trabalho. • Emprego e desemprego na atualidade. 	<p>O aluno em meio aos significados da violência no Brasil</p> <ul style="list-style-type: none"> • Violências simbólicas, físicas e psicológicas. • Diferentes formas de violência: doméstica, sexual e na escola. • Razões para a violência.

3º Bimestre	4º Bimestre
<p>O que é cidadania?</p> <ul style="list-style-type: none"> • O significado de ser cidadão ontem e hoje. • Direitos civis, direitos políticos, direitos sociais e direitos humanos. • A Constituição Brasileira de 1988. • A expansão da cidadania para grupos especiais: <ul style="list-style-type: none"> – crianças e adolescentes, idosos e mulheres. 	<p>Qual a importância da participação política?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formas de participação popular na história do Brasil. • Movimentos sociais contemporâneos: <ul style="list-style-type: none"> – movimento operário e sindical. – movimentos populares urbanos. – "novos" movimentos sociais: negro, feminista, ambientalista, GLBT.
3º Bimestre	4º Bimestre
<p>Qual é a organização política do Estado brasileiro?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estado e governo. • Sistemas de governo. • Organização dos poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário. • Eleições e partidos políticos. 	<p>O que é não-cidadania?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desumanização e coisificação do outro. • Reprodução da violência e da desigualdade social. • O papel social e politicamente transformador da esperança e do sonho.

Esta nova proposta curricular, “São Paulo faz escola”, chegou às escolas no ano de 2008, pouco discutida com escolas, professor(a)s da rede e entidades representativas, embora se considere que houve participação dos mesmos na elaboração. Esta desconsideração mostra o pouco caso com que os educadores são tratados pelas políticas da secretaria da educação, os distanciando de suas responsabilidades enquanto profissionais da área. Mesmo que a LDB nº 9.394/96 assegure aos professor(a)s e as escolas a possibilidade de autonomia na elaboração das propostas pedagógicas, para a secretaria da educação do estado de São Paulo os resultados desta autonomia são ineficientes, e sendo assim há esta necessidade de integrar e articular ações que organizem melhor o sistema educacional.

As “apostilas” propostas são defendidas como uma tentativa de garantir maior qualidade de ensino, criando um distanciamento cada vez maior entre quem pensa o ensino e quem ensina como parte de um processo de esvaziamento da profissão de professor(a).

Sendo alvo de constantes críticas o professorado no Brasil vem sofrendo sua desvalorização desde meados da década de 1960, com conseqüências para seu salário e condições de trabalho, que cada vez são mais precárias. Podemos entender esta situação como parte do processo que expande o ensino no Brasil a partir da metade do século XX, com a pretensão de tornar o ensino básico cada vez mais acessivo a população. Porém, sem os devidos investimentos, o sucateamento é algo inevitável.

Junto a esta situação temos a condição da escola em nossa sociedade, em que se apresenta destituída do monopólio sobre qualquer tipo de conhecimento, quando as pessoas podem recorrer a inúmeros meios de comunicação para se manterem informados. Neste processo de esvaziamento dos diplomas, as representações sobre o trabalho docente podem ser esclarecedoras sobre de que forma a imposição de um currículo impede a autonomia do professor(a) em elaborar propostas para trabalhar em sala de aula os conteúdos que lhe parecem mais pertinentes, levando em consideração tanto as especificidades dos alunos com os quais irá trabalhar como os saberes e experiências apreendidas ao longo de sua vida profissional.

O quase engessamento na manipulação dos conteúdos, mesmo que não havendo uma imposição escrita da proposta, é posto a mostra quando se exige

que o aluno domine aqueles conteúdos por meio de avaliações como o SARESP, o que impede o “resgate da práxis na construção do trabalho docente” que “possibilitaria a superação da homogeneização dos professor(a)s, que oculta as diferenças sociais, os conflitos e as contradições”, segundo Aparecida Neri de Souza (1996). Nesse sentido, o estado pretende centralizar para melhor controlar os conteúdos e descentralizar para que gestores e professor(a)s tenham um espaço de ação apenas quando são responsabilizados pelos resultados obtidos. Uma contradição que não se encerra por meio destas palavras, mas que exige maior diálogo entre formuladores de propostas, gestores, professor(a)s e comunidade, garantindo voz a todos os envolvidos com o sistema de ensino público.

A proposta de explicar sobre a situação do programa “São Paulo faz escola” tem o intuito de expor alguns aspectos que circundam o campo de pesquisa aqui selecionado. São questões relevantes para que possamos realizar uma análise mais consistente sobre aquele que será o objeto de pesquisa, o uso das fotografias nos Cadernos de Sociologia.

A obrigatoriedade do ensino de sociologia nas escolas levantou vários pontos de vista quanto a pertinência ou não desta ciência no currículo do ensino médio, discutindo quanto aos conteúdos que seriam mais apropriados para se trabalhar em sala de aula e quais métodos seriam mais adequados. Deve-se entender esta discussão referente a metodologia e currículo com relação a falta de pesquisas sobre o ensino de Sociologia, devido as idas e vindas da disciplina no currículo básico. Tal situação é abordada nas Orientações Curriculares Nacionais de 2006, que entende a ausência da disciplina com relação a “tensões ou escaramuças pedagógico-administrativa que propriamente a algum conteúdo ideológico mais explícito”. Independente do motivo pelo qual a Sociologia saiu e entrou no currículo, o certo é que as consequências sobre o ensino de tal ciência é fato, necessitando de pesquisas e discussões envolvendo um maior numero de pessoas especializadas para que assim se aproxime de algo mais consistente quanto ao ensino desta disciplina.

Procurou-se num primeiro momento desta pesquisa realizar um levantamento bibliográfico que contribuísse para a discussão, aproximando

abordagens referentes ao programa “São Paulo faz escola”, ao ensino de Sociologia no ensino médio e a problematização das fotografias nos Cadernos.

Concluída esta primeira etapa de levantamento bibliográfico, a pesquisa se voltou para a análise dos Cadernos propostos pela secretaria estadual de educação de São Paulo para o ensino de Sociologia. Com algumas idas à escola e colhendo relatos de professor(a)s da rede, a intenção de observar os usos das fotografias em sala de aula foi descartada como parte desta pesquisa, já que não foi possível encontrar algum docente que assim o fizesse.

Mesmo nos detendo sobre a presença das fotografias nos Cadernos, sua disposição, seu diálogo com os textos, suas legendas e propostas de leituras, estas nos mostram ser uma abordagem pertinente e relevante, tanto para o desenvolvimento de pesquisas em metodologias no ensino de ciências sociais, como para contribuir com uma discussão referente a produção deste recurso didático, os Cadernos, e o uso proposto pelo programa do estado de São Paulo.

Mesmo não sendo recentes as propostas de ensino de sociologia para o ensino básico, já que há mais de um século há esta discussão, a disponibilidade de material referente ao assunto, como pesquisas e levantamentos estatísticos, são em numero baixo, o que nos fez recorrer a autores que discutiram o assunto para outras disciplinas, como História. Esta sim possuindo um material vasto e consistente com relação ao ensino, metodologias, recursos e implicações.

Sendo uma pesquisa referente ao uso de imagens nos Cadernos de sociologia para o ensino médio, há a necessidade de refletir sobre a leitura de imagens num primeiro momento, principalmente no que se refere à fotografia e algumas questões que a permeiam. Uma discussão sobre recursos didáticos também se torna imprescindível para compreender as possibilidades do professor(a) diante do material que lhe é apresentado.

Tendo em vista o largo alcance dos Cadernos produzidos pelo governo do estado de São Paulo, atingindo toda a rede pública de escolas para o Ensino Médio, e também a quantidade considerável de fotografias que um Caderno dedicado a um bimestre contém, ressaltamos a relevância de um estudo como este.

1. A percepção visual, uma possibilidade de “ler” imagens.

Refletir sobre a leitura de imagens é partir da idéia de que, sejam elas fotografias, pinturas ou ilustrações, são todas portadoras de informação. Diferentemente das imagens que compõem livros infantis, que muitas vezes fazem das imagens ilustrações para a história narrada, temos como ponto inicial a imagem possuída de história, localizada no tempo e passível de interpretação em múltiplos contextos.

As narrativas que muitas das vezes acompanham as imagens, seja por meio da legenda, seja por meio do título ou de um texto explicativo, acabam por direcionar a leitura sobre o que está diante de nossos olhos. Um exemplo que podemos fazer uso é a televisão. Com surgimento no início do século XX, ela passa a substituir o lugar do rádio no espaço que este ocupava no lazer da população, quando até então ouvir e imaginar tinha seu lugar de destaque no entretenimento. Com o advento da televisão temos um verdadeiro “bombardeio” de imagens ocupando nossos olhos, sempre acompanhadas de narrativas que conduzem nossa percepção sobre o que vemos.

Diante de uma cultura que privilegia a visão em detrimento dos outros sentidos, e que, portanto, faz uso de imagens para se comunicar constantemente, há um déficit, se é que podemos expressar desta forma, no que se refere a “alfabetização visual”.

Pensando sobre as múltiplas possibilidades de leitura que uma imagem pode suscitar, e se para narrá-las faz-se uso de imagens mentais, trazendo assim elementos subjetivos, as traduções possíveis nunca serão exclusivas ou definitivas, segundo Alberto Manguel (2001), com relação a possibilidade de leitura sobre as imagens. Nesse sentido, não há um conhecimento sistematizado sobre como ler imagens. No entanto, podemos fazer uso de alguns métodos para decifrar os textos visuais, colocando-os numa condição temporal de narrativa. O que significa fazer esta leitura a partir de um tempo determinado e recorrendo a conhecimentos anteriores.

Se pensarmos as imagens como meio de observarmos “a experiência do mundo que chamamos de real”, como diria Manguel, então torna-se

imprescindível que nos inclinemos para esta discussão, expondo a importância da percepção visual para nossa cultura. Mais ainda. Com o uso cada vez mais acentuado de imagens como recurso didático, em que são conduzidas por textos, elas estão informando algo mesmo quando passam “aparentemente” despercebidas aos olhos. É diante desta situação que temos numa pesquisa como esta, que se deterá sobre os usos das imagens nos Cadernos de Sociologia, parte do “Programa São Paulo faz escola”, a intenção de trazer discussões sobre os possíveis usos e leituras das fotografias. Que tipo de conhecimento o professor(a) faz uso quando manipula estes recursos visuais? De que forma o Caderno conduz a percepção de professor(a)s e alunos sobre as imagens?

Organizamos este relatório final de forma a nos determos primeiramente sobre teorias referentes à leitura de imagens, expondo a metodologia que se fará uso quando analisarmos as imagens fotográficas, transformadas ou não em recursos didáticos nas aulas, uma vez que elas estão lá e cultivam olhares e conhecimento, como afirma Kossoy (2002), mas que o professor(a) tem a possibilidade de ignorar. Em seguida o tema a ser trabalhado se refere a recursos didáticos e suas possibilidades e limitações na sala de aula, para depois iniciar a análise dos Cadernos propriamente dita.

1.1 “Ver” é “Saber”?

O que podemos ler a partir de fotografias.

A falta de domínio sobre a linguagem escrita não é um empecilho para narrar o que se vê, sendo possível construir histórias a partir de imagens. Mas tão logo as regras são aplicadas e passamos a dominar a linguagem escrita, compreendendo que há uma narrativa “certa” para aquelas imagens dentro dos livros, que elas possuem um direcionamento, e agora o que importa é se deter sobre o que está escrito. Pouca atenção é dada a uma alfabetização visual, que talvez pudesse dizer que foi iniciada na primeira infância, mas que logo em seguida passa a ser ignorada pelos educadores.

Esta citação é apenas um ilustrativo sobre a forma como somos disciplinados para privilegiar a escrita enquanto linguagem digna de nossa atenção. Mesmo sendo a visão considerada o sentido primeiro entre os outros

cinco, e as imagens serem tomadas como um meio de informação, pouco se detém no dia-a-dia sobre a leitura de imagens e ao tipo de sistematização que uma leitura possa exigir.

Um dos pressupostos para iniciar uma pesquisa como esta é ter a imagem, ou mais especificamente a fotografia, como referência de conhecimento. Não sendo apenas um registro factual, ou um testemunho do que foi escrito, a fotografia torna-se uma das possibilidades de leitura sobre fenômenos sociais.

Neste sentido, a sociologia faz da fotografia um objeto passível de leituras e análises, e a torna “matéria-prima do conhecimento”, nas palavras de José de Souza Martins, 2008. As fotografias se mostram assim como uma narrativa sobre os fatos ocorridos, informando a partir de uma interpretação da realidade vislumbrada por determinado sujeito. Seja com intenção documental ou transformada em objetos de análise posteriormente, temos como pressuposto de pesquisa que as fotografias são parte do material possível para o trabalho da sociologia, uma fonte que torna visíveis informações que as outras fontes ocultaram.

Mas para compreender o uso que a sociologia faz da fotografia temos que nos deter sobre alguns aspectos que compõe os recursos visuais. Podemos fazer da fotografia um objeto das ciências humanas, e mais especificamente da sociologia e antropologia, pelo fato de que por meio das imagens identificamos ou reconhecemos algo, confrontando conhecimento e experiência, segundo Pierre Bourdieu (1965), quando se refere as fotografias sem intenção documental, sem preocupação estética, que se tornam objeto por meio do sociólogo. É justamente por que reconhecemos algo que as fotografias nos fazem falar e até mesmo pensar. Quando a mãe retira da caixa de sapato as fotografias da família ela tem em mãos aquilo que identifica o sujeito como pertencente a um grupo. No ato de apontar e mostrar a mãe direciona o filho, ou qualquer um que a acompanhe, num processo de reconhecimento. Poderíamos refletir nesta linha pensando sobre o ato do professor(a) quando faz uso de fotografias em sala de aula. De que maneira ele conduz o reconhecimento do aluno diante do que se olha na imagem?

Em pesquisa etnográfica realizada em 1960, “O camponês e a fotografia”, Bourdieu volta para aldeia onde passou a infância com o intuito de

analisar os usos e sentidos das fotografias e da prática fotográfica na sociedade camponesa do Béarn. Nesse caso específico, em que o autor buscou as fotografias presentes neste contexto e as descobre guardadas em caixas de sapato, o objeto de análise não são os indivíduos retratados no papel e sim as relações que estão impressas, valores e comportamentos aceitos socialmente que trazem à luz a possibilidade de compreensão de contextos passados e que ainda estão guardados.

Bourdieu também ira explorar e idéia de frontalidade, uma tentativa de controle que o sujeito fotografado deseja sobre a recepção de sua imagem. O olhar de frente, a postura reta, uma posição que pretende não dar margem a subjetividades, e então uma foto de casamento imprime um ritual de importância significativa para a vida social, avivando os valores de grupo onde a presença individual está submetida às relações visualizadas.

Esta pretensão de controle sobre o receptor pode-se estender para outros sujeitos e narradores da linguagem visual. A configuração de uma determinada idéia, de um fato num papel, opera como “um corte instantâneo no mundo”, nas palavras de Bourdieu, e como corte tem por trás sujeitos que fazem uso de “técnicas” para alcançar o maior controle possível sobre a recepção da imagem produzida. É nesse sentido de controle e corte que podemos fazer da fotografia um objeto da sociologia. Sendo ela um texto visual, podemos fazer uma leitura sobre o contexto de produção, questionar sobre sua composição, seus cortes e as técnicas empregadas.

Porém, para realizarmos tamanha façanha necessitamos de certos conhecimentos referentes á análises iconográficas, ter acesso às múltiplas possibilidades de leitura e interpretação que a fotografia suscita. Um tipo de conhecimento ignorado por muitos que fazem uso de fotografias e imagens, e no caso aqui específico os professores, que relegam à imagem um mero papel de ilustração do texto, como se os elementos visuais que a compõe não interferissem na leitura da ideia apresentada.

Para nos determos sobre a análise iconográfica faremos uso principalmente de Boris Kossoy (2002) e algumas teorias sobre leitura de fotografias, partindo da ideia que ela é uma representação do real intermediada pelo fotografo, ou pelo sujeito produtor da imagem. Sendo assim, o uso de imagens e fotografias requer sensibilidade para assim alcançar o que está

oculto, e Kossoy se refere ao resgate do ausente da imagem como forma de compreendermos o sentido aparente, sendo desta perspectiva que compreendemos a ideia de se fazer uso de imagens como fonte de informação.

Refletir sobre a expressão fotográfica nos leva a pensar o “processo de construção de realidades”, usando a expressão de Kossoy, buscando compreender os componentes culturais, estéticos e ideológicos que estão presentes tanto na elaboração da imagem quanto na sua recepção. Neste sentido, na tentativa de compreender o “processo de construção de realidades”, temos a necessidade de decifrar as múltiplas interconexões possíveis entre as teorias que pretendem dar conta deste campo do conhecimento.

A fotografia, ou a expressão fotográfica, tanto pode ser vista como objeto de investigações, em estudos que se referem à História da Fotografia, quanto como fonte de informações, seguindo assim para uma Iconografia Fotográfica. Esta última nos parece ser mais pertinente no transcorrer deste relatório parcial, uma vez que temos a fotografia como fonte de informações para as mais diferentes áreas, carregando uma força documental por conter “elementos de fixação da memória histórica individual e coletiva”.

Pensar a fotografia como uma fonte de informação é pensá-la enquanto representação do mundo, por isso a necessidade de compreender seu papel cultural. O poder de informação e desinformação, sua capacidade de emocionar e transformar, de denunciar e manipular, segundo Kossoy, faz com que nos voltemos para uma reflexão referente aos usos e aplicações das imagens.

Temos diante de nós uma cultura que se estrutura na percepção visual como principal meio de apreensão da realidade, e sendo assim, problematizar o uso de fotografias e imagens é deslocá-las de um mero papel de ilustração para uma posição de destaque naquilo que constitui os meios de se alcançar o conhecimento. É neste sentido que a ideia de representação do mundo contida nas imagens é imprescindível para o tipo de abordagem proposta nesta pesquisa.

Como representação do real, passível de inúmeras interpretações, as imagens são vulneráveis a manipulações. Desde o tipo de enquadramento, no caso de fotografias, na construção da legenda, que nos foca em determinada

ideia, como também os “tratamentos” que direcionam a leitura dos receptores, são estes elementos que criam desta forma novas realidades.

No que se refere à fotografia, visualizamos no fotógrafo o papel de selecionar e interferir na realidade fixada, e por isso ela deve ser analisada num processo de construção da representação, como uma criação e não um registro de fatos. Esta ideia irá permitir pensar sobre um segundo ponto, o processo de construção da interpretação, a possibilidade de diferentes leituras, uma vez que as imagens mentais do receptor irão se confrontar com a realidade do autor. São estes dois processos que nos permitem a compreensão do processo de construção da realidade possibilitada pela desconstrução da imagem, o que implicará também na forma como alunos e alunas observarão as imagens e o que aprenderão a partir das mesmas.

1.2 Sistematizando a análise sobre as fotografias

Dentro deste pressuposto de que a fotografia por si só pode ser uma fonte de informação e conhecimento, prosseguimos neste relatório parcial de pesquisa discorrendo sobre a metodologia que será empregada para analisarmos as fotografias presentes nos Cadernos de Sociologia do programa “São Paulo Faz Escola”. Devido a já citada falta de pesquisas com relação a metodologias e práticas de ensino na área, esta pesquisa se mostra como um grande desafio já que sem referências bibliográficas houve a necessidade de realizar diferentes leituras para a sua concretização. O material pesquisado com relação ao estudo sobre fotografias não traz nenhum diálogo com o ensino de sociologia, sendo isto realizado ao longo das análises dos Cadernos.

Com o advento da fotografia no século XIX, e depois os processos de evolução desta tecnologia, o homem passa a ter acesso a outras realidades, visualizando o que até então ele apenas ouvira contar. Com a fotografia o homem tem às mãos mais uma forma de conhecer o mundo ao seu redor, se informando por meio de imagens que interpretam a realidade segundo determinada pessoa, o fotógrafo.

Sendo um fragmento do real, selecionado por um indivíduo, a fotografia desde sua concepção é manipulada, passando pelo filtro cultural do fotógrafo. Esta ideia não parece estar presente naquilo que supõe o “senso comum”, que

faz da fotografia uma prova da verdade uma vez que ela congela no papel uma situação do real. Como prova da verdade, já que é evidente e instantâneo a percepção da imagem, descarta ou se ignora o que está ausente.

Podemos nos questionar se as fotografias poderiam ser objetos de leitura, ou de que forma poderíamos sistematizar o conhecimento para que se realize a leitura de imagens. Se é possível realizar diferentes leituras sobre uma imagem, então não há nada evidente quando se depara com uma fotografia. As fotografias então podem ser tomadas como objeto de investigação e descoberta desde que sistematizada as informações e estabelecido uma metodologia adequada, segundo Kossoy (1989), em seu livro *História e Fotografia*.

Para desenvolvermos nossa pesquisa usamos como referência a metodologia de análise sugerida por Kossoy no livro acima citado. Porém, faremos algumas adaptações por não ser o nosso foco o tratamento da fotografia como documento para a História, mas sim como fonte de informação transformada em matéria-prima do conhecimento.

O autor parte do pressuposto que os elementos constitutivos do processo para se ter uma fotografia são: o assunto, o fotógrafo e a tecnologia. O assunto que orienta o fotógrafo passa pelo seu filtro cultural, selecionando apenas um fragmento desta realidade que irá se tornar expressão visual por meio da tecnologia empregada.

Pesquisar sobre os dados específicos da produção fotográfica é pensar sobre o processo que lhe deu origem. Para isso buscamos informações sobre o assunto retratado, sobre o fotógrafo que “produziu” a imagem e sobre a tecnologia utilizada para completar o processo. Investigar estas circunstâncias nos permite compreender a produção da fotografia.

No entanto, primeiramente daremos início por um exercício do olhar, observando e descrevendo o que está explícito na fotografia, relatando aquilo que vemos no primeiro plano. Uma descrição minuciosa do objeto é de grande relevância para que possamos perceber qual o *punctum*, fazendo uso do conceito de Barthes, 1984, quando se refere ao detalhe que acaba por prender nosso olhar diante de uma fotografia. Dado que este *punctum* parte da subjetividade do receptor, ele torna-se um ponto de partida para prosseguirmos na análise sobre a fotografia.

A partir desta descrição feita passamos para a busca pelo contexto e dados referentes ao tema da imagem fotográfica. Como toda a foto presente nos Cadernos contém algum tipo de informação, seja sobre o autor da imagem, seja um título ou uma legenda que a acompanha, facilita assim nossa busca por contextualização.

Buscar informações sobre o fotógrafo pode ser relevante para observar o tipo de trabalho desenvolvido por ele, comparando o estilo presente em sua obra, o que nos possibilita também pensar sobre a intenção por detrás da imagem. Buscar informação se a fotografia foi encomendada para algum meio de comunicação, como jornal, revista, periódico, livro ou site, e dentro dessa ideia, se ela era uma ilustração para algum texto ou era “lida” isoladamente. Outra possibilidade é a fotografia fazer parte de uma série de trabalhos feitos por determinado fotógrafo, e que por isso ela pode ganhar sentido diferente quando colocada ao lado das outras fotografias que compõem a obra.

São dados que não podem ser ignoradas no momento de analisar esse objeto. Assim, conseqüentemente, volta-se para o contexto do sujeito produtor da fotografia, o fotógrafo. Buscando dados sobre seu contexto de produção, como o local e a data, mas também sobre sua vida e o tema selecionado por ele.

Compreender o conteúdo da fotografia buscando referência de análise em estudiosos sobre o assunto, permitindo uma melhor observação sobre o fragmento selecionado da realidade, apreendendo o tempo e o lugar. Esta seria uma análise técnica que se cruzaria com uma análise iconográfica, o que seria uma análise que se debruçaria sobre a expressão visual.

Neste sentido refletimos sobre as manipulações/interpretações, como Kossoy sugere, que envolvem a produção da fotografia, levando em consideração tanto o fotógrafo e quem solicitou a obra quanto quem publica e quem “consome” a imagem, já que estes últimos também são manipuladores/interpretadores do objeto.

Susan Sontag (1977) escreve que “apesar da presunção de veracidade que confere autoridade, interesse e sedução a todas as fotos, a obra que os fotógrafos produzem não constitui uma exceção genérica ao comércio usualmente nebuloso entre arte e verdade.” Esta é uma questão que diálogo com a ideia acima citada, pensando a relação entre produção e

consumo da fotografia é o que a traz para um campo objetivo de análise. Porém, o ato de fotografar não se desvincilha do enquadramento artístico, aquele que seleciona o melhor ângulo, o que nos faz cruzar os dados técnicos com os dados iconográficos.

2. A disposição de recursos didáticos

Com base na ideia proposta acima, de que as imagens também são portadoras de conhecimento e que para serem utilizadas necessitamos de recursos que nos permitam desconstruir a intenção por de trás delas, passemos a analisá-las no contexto escolar, sobre seus possíveis usos no processo de aprendizagem.

Antes de iniciar a análise sobre o uso de imagens faz-se necessário se deter por um momento sobre os recursos didáticos. O que define um recurso didático? Quais recursos estão disponíveis? Que tipo de abordagem podemos fazer por meio de determinados recursos didáticos? A fotografia é um recurso didático? Quando estão nos livros o que é recurso, o livro, as fotografias, ou ambos? Compreender tais perguntas permitirá um melhor entendimento sobre os usos de imagens como recurso didático, suas possibilidades e seus limites.

Recursos ou materiais didáticos podem ser compreendidos como facilitadores do processo de aprendizagem ou mediadores na apreensão de conhecimento e informação, possuindo uma linguagem específica voltada para determinada disciplina escolar. Dentro deste universo de materiais podemos fazer uma distinção entre aqueles que possuem uma produção direcionada, como livros didáticos e paradidáticos, dicionários, apostilas, Cadernos e produções multimídias, vistos como suportes informativos, na expressão de Bittencourt, diretamente ligados a indústria cultural. São recursos dotados de preocupação com princípios pedagógicos, uma vez que sua produção é voltada para a escola. Neste sentido podemos abordar questões referentes à concepção do material, sua relação de produção e consumo e finalmente o seu uso.

Outro tipo de material didático são aqueles que não são produzidos com fim escolar, que passam a ser usados com intenção didática posteriormente. Estes são denominados de documentos por Bittencourt (2005), por possuírem a intenção de atingir um público maior que o escolar, como músicas, artigos de jornais, poemas, contos, romances, pinturas, que se tornam materiais didáticos por intermédio do professor(a) de acordo com sua opção de trabalho pedagógico.

Uma terceira possibilidade de material didático se refere àquilo que tanto professor(a)s quanto alunos produzem, como textos escritos, jogos, dissertações, resumos, maquetes, e outros materiais que podem ser tomados como recursos didáticos e que nos possibilitam pensar a escola como produtora de conhecimento, e não simples reprodutora.

Esta divisão dentro dos materiais didáticos disponíveis, proposta por Bittencourt, facilita o tipo de abordagem possível para cada um deles.

Começando pelo livro didático, uma ferramenta presente na escola há mais de dois séculos, há a possibilidade de observar um objeto com sua produção totalmente relacionada ao uso escolar. Com linguagem diferenciada dos outros livros, o didático é muitas vezes visto como referência para o ensino tradicional, um suporte para professor(a)s na elaboração de suas aulas. São inúmeras as pesquisas que se debruçaram sobre os livros didáticos, e que em sua maioria revelaram as ideologias presentes nos discursos ali reproduzidos. Neste sentido, o uso dos livros didáticos deve ser problematizado.

Como já foi dito anteriormente, este material é uma mercadoria da indústria cultural, e como tal responde as demandas do mercado consumidor. O conteúdo dos livros didáticos está de certa forma sob controle do Estado como, por exemplo, no caso brasileiro em que há um Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que realiza uma triagem entre os livros enviados pelas editoras, redistribuindo para as escolas apenas aqueles que preencherem determinados requisitos. Sendo o Estado o maior consumidor dos livros, por atingir um maior número de professor(a)s, as editoras acabam por se adequar nas exigências de currículo do governo. Tendo-se em conta o alcance dos livros didáticos, pois quando escolhidos por um professor(a) temos que ter consciência do papel que este material exerce como parte do cotidiano de vários alunos, sendo referência de conhecimento para ele e muitas vezes para seus familiares também, temos aqui uma questão política que envolve a produção do livro.

Como suporte para as aulas o livro didático é foco de críticas que observam a forma impositiva com a qual os autores expõem o conteúdo, não dando margem para questionamentos, tornando o livro uma referência para a “verdade”. Juntando isso à precária formação dos professor(a)s e as péssimas condições de trabalho que ele se encontra, sobrecarregado de horas/aula, o

livro didático é um material sem o qual o docente não consegue ficar, tornando-se completamente dependente deste suporte.

Dentro do livro didático observamos outra problemática, as imagens dispostas entre os textos. A preocupação com as imagens parte da ideia de que elas não são meras ilustrações usadas para tornar a “mercadoria” mais atraente e sim vistas com alto poder de informação, porém direcionadas para determinada interpretação quando utilizadas didaticamente.

Dotadas de legendas e textos explicativos, as imagens tornam-se um complemento do que se lê, sem propostas de atividades por parte dos autores, muitos professor(a)s acabam por ignorar a possibilidade de leitura sobre as ilustrações disponíveis no material, o que compromete de certa forma o uso do livro didático.

Perde-se, neste sentido, o uso do livro didático como instrumento de pesquisa, com o qual é necessário se preocupar com o autor, as formas de disposição dos textos, com os profissionais da edição que interferiram na produção, com data, índice, elementos que permitem um uso mais consciente e autônomo do material.

Prosseguindo nossa discussão referente aos recursos didáticos, nos voltamos agora para o uso de documentos em sala de aula, um material produzido sem fins escolares, mas que por meio do professor(a) ele se torna pedagógico. Dentro desta classificação temos os documentos escritos, jornais e literatura, e os documentos não-escritos, como imagens, filmes e músicas.

Quando se trata de recorrer a jornais para abordar determinado assunto deve-se ter em mente os aspectos que o circundam, por ser uma mercadoria o jornal responde aos interesses de quem o produz. Porém, ele não deixa de refletir questões e valores que estão presentes em nossa sociedade. Nesse sentido, fazer ressalvas quanto a parcialidade da informação ali disponível torna-se elemento imprescindível para o bom uso deste material, que não foi produzido com intenção didática, mas que direciona a informação ali apreendida.

A literatura também pode ser utilizada como recurso pedagógico. Fazer usos de textos literários pode fornecer um bom ilustrativo de como questões abordadas “academicamente” podem ser interpretadas no cotidiano de nossa

sociedade. Mas para tal uso deve-se ressaltar a possibilidade das múltiplas leituras da obra, dependendo do contexto do autor e do leitor.

No que se referem a documentos não-escritos, as imagens podem ser vistas como pinturas, fotografias, ilustrações levadas para a sala de aula como forma de informar sobre determinado assunto. Fora dos livros didáticos, a leitura sobre elas pode ser livremente direcionada pelo professor(a). Dentro desta categoria de documentos não-escritos também aparecem os filmes, um recurso bastante utilizado hoje em dia, uma vez que seu poder de entretenimento é alto. O uso deste recurso há um tempo já vem sendo problematizado, já que são inúmeros os aspectos que deveriam ser abordados quando se recorre ao filme, como por exemplo: autor, produção, roteirista, atores e, sobretudo, sua condição de mercadoria.

A música também se faz presente nas salas de aulas como um recurso didático, mas assim como o filme, seu poder de entretenimento muitas vezes impede que se observem aspectos relevantes para seu tratamento didático por meio do professor(a).

Pensar sobre os recursos didáticos contemplados pela nossa exposição também nos faz refletir sobre a excessiva escolarização que um recurso sofre quando entra no ambiente escolar. Esta é uma questão que importante quando se deseja fazer uso de fotografias como recurso didático, uma vez que elas não foram produzidas exclusivamente para compor o material ou ilustrar determinado de assunto.

Diante do acima exposto temos os Cadernos do programa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que por ser um material didático que orienta as aulas, contempla dentro dele o uso dos recursos didáticos citados. No entanto, nos interessa aqui o que se refere as imagens em sala de aula e a presença deste recurso nos Cadernos de Sociologia. A Orientação Curricular para o ensino de Sociologia afirma a disciplina como “instrumento que o professor(a) maneja em sala, por intermédio da interlocução com textos sociológicos, antropológicos e da ciência política, mas também com materiais documentais como filmes, a literatura, obras de arte e fotografias, entre outros, a fim de responder, com o aluno, às questões suscitadas por esse modo de olhar a realidade.” O professor(a) nesse caso realizaria uma mediação pedagógica entre recursos didáticos e o conteúdo.

Tendo em mente que o público presente numa sala de Ensino Médio é diferente de uma sala de aula do curso de graduação em Ciências Sociais, onde os alunos optaram por estarem lá passando por processos de seleção como o vestibular, os Cadernos possuem a preocupação de apresentar uma linguagem adequada ao público para o qual é destinado, alunos do ensino básico que são obrigados a cursarem todas as disciplinas se desejarem o diploma, fazendo dos recursos didáticos ali presentes instrumentos para a assimilação do conteúdo. Nesse sentido as fotografias ocupam este mesmo espaço, o de viabilizar a assimilação do conteúdo.

Por meio da exposição que vem em seguida pretende-se analisar o uso das fotografias dentro dos Cadernos.

3. Analisando as imagens dos Cadernos de Sociologia

Como já especificado neste relatório, os Cadernos são um tipo de material didático desenvolvido com o objetivo de ser utilizado no período de um bimestre. São quatro volumes por série do ensino médio, sendo um total de doze Cadernos desenvolvidos para a disciplina de Sociologia.

Devido ao curto tempo disponível para realização desta pesquisa, fez-se uma opção em analisar os Cadernos referentes à primeira série, num total de quatro volumes. Os conteúdos trabalhados nesta primeira série estão em diálogo constante com a antropologia, tratando de temas como identidade, cultura e desigualdades.

O número de fotografias que fazem parte dos Cadernos são em número significativo, e o objetivo de desenvolver a leitura de imagens é uma das propostas do material. Sendo assim, esta pesquisa se mostra pertinente e relevante para uma discussão sobre o ensino de sociologia.

3.1 Caderno de Sociologia, 1ª série - volume1.

O primeiro Caderno de Sociologia do programa “São Paulo Faz Escola” tem como tempo previsto de aplicação das atividades ali propostas a duração de oito aulas em sala de aula. É um Caderno planejado para o uso em um bimestre, e apesar de fazer uso do nome Caderno o material se assemelha muito a uma apostila.

O Caderno objeto desta análise se refere ao primeiro que o professor(a) teria contato no Ensino Médio, portanto, há uma preocupação em introduzir a Ciências Sociais, compreender o que a diferencia das demais disciplinas, por que apesar de no material estar impresso Sociologia há uma divisão clara em Antropologia, Sociologia e Ciência Política, correspondendo a um dos três anos que compõe o ensino médio. Sendo que o conteúdo tratado em cada série traz os temas clássicos de cada uma destas ciências. Neste primeiro Caderno usado pelo aluno do primeiro ano do ensino médio, podemos observar discussões há muito tratadas pela antropologia, como o estranhamento e a desnaturalização de valores e comportamentos estabelecidos culturalmente.

No Caderno feito para o uso do professor(a) há orientações de como conduzir o conteúdo, orientando sobre o que é mais relevante na atividade e questões pertinentes para se fazer aos alunos. Logo no início do Caderno há uma introdução presente apenas no material dos professor(a)s, indicando a intenção da proposta. Primeiramente, a intenção é expor algumas especificidades da Sociologia, sendo que o termo mais utilizado pelos autores é o olhar. O olhar sociológico como diferenciado. É a partir de um olhar que desnaturaliza e estranha a realidade que se inicia uma observação dita sociológica. O termo olhar é colocado como central para se construir um conhecimento científico, e é a partir de uma reflexão sobre a vida cotidiana do aluno que se pretende trabalhar o estranhamento da realidade.

Este olhar sociológico como diferenciado é tratado por W. Mills na sua obra clássica “A imaginação sociológica”, em que o ofício do sociólogo pressupõe algumas especificidades, como a observação. Antes de introduzir temas clássicos das ciências sociais, como os tratados por K. Marx e M. Weber, a escolha do Caderno foi de abordar os elementos que singularizam esta nova disciplina, numa tentativa de que o aluno compreenda a distinção que se estabelece, já que temas como religião, economia e estado podem ser abordados por disciplinas como história e geografia, mas com “olhares” diferenciados.

O Caderno é dividido em Situações de Aprendizagem, em que cada situação tem objetivos distintos, sendo a primeira intitulada de “O Processo de desnaturalização ou estranhamento da realidade”. A proposta de conteúdo como já foi mencionado é a construção do olhar, desenvolvendo um espírito crítico nos alunos, e a estratégia usada seria por meio de aulas dialogadas, pesquisa e interpretação de imagens, sendo um dos recursos essenciais para estas atividades o uso de imagens disponíveis no próprio Caderno.

As outras duas Situações de Aprendizagem propostas pelo Caderno são: “O homem como um ser social”, entendendo como a vida em sociedade permite a sobrevivência, e como essa vida em comum resulta em uma cultura onde o homem cria e é criado o tempo todo; e “A sociologia e o trabalho do sociólogo”, retomando a discussão do início do Caderno com relação ao que distingue a ciências sociais das outras disciplinas.

Há habilidades, e por este termo o material compreende que seja um tipo de conhecimento que se caracteriza por “saber fazer”, como argumentação e expressão oral, que não são exclusividade das ciências sociais enquanto disciplina no ensino médio. Porém, estas habilidades muitas das vezes são tratadas como se fosse um fim a ser alcançado por meio do ensino de Sociologia.

Iniciando esta primeira situação de aprendizagem, o Caderno propõe uma etapa intitulada “Sondagem e Sensibilização”, que sugere ao professor(a) falar um pouco sobre o histórico da disciplina sociologia no ensino básico. Esta etapa de sondagem entende-se como o momento em que o professor(a) teria a possibilidade de mapear aquilo que seus alunos sabem sobre o assunto, sendo a partir deste ponto que se buscaria uma sensibilização, traçando conexões com o que está sendo proposto e aquilo que os alunos trazem. No entanto, não se verifica qualquer tipo de orientação ou espaço para que se realize uma “sondagem” do conhecimento, o que nos leva a pensar a eficácia de uma sensibilização que parte do pressuposto que os alunos nada teriam a contribuir.

Com relação ao histórico sobre as idas e vindas da Sociologia no ensino médio, o Caderno apresenta algo bem sucinto, mas ao final há sugestões de textos que podem dar um panorama mais seguro sobre o assunto. A proposta caminha no sentido de mostrar aos alunos que a sociologia já esteve presente no ensino básico e que, por questões não especificadas, ela deixou por um tempo o currículo e desde dois mil e nove volta a ser obrigatória. O texto fala rapidamente sobre a importância de se estudar sociologia para a formação de qualquer pessoa, e logo em seguida apresenta as ciências que compõem as ciências sociais, dando uma definição mínima sobre Antropologia, Ciência Política e Sociologia. Esta seria uma tentativa de o professor(a) estimular seus alunos a se interessarem pela disciplina, que provavelmente é pouco conhecida entre os alunos.

Quando apresentado alguns dos temas e conteúdos das ciências sociais temos também a necessidade de distingui-la do senso comum, pelo menos é a sequência proposta pelo Caderno. É neste ponto de distinção entre o senso comum e as ciências sociais que o Caderno irá trabalhar a questão deste olhar diferenciado que a ciência faz uso para construir o conhecimento, e

compreender este olhar nos permite fazer uso destas ciências para melhor apreender a realidade.

Nesta proposta de treinar o olhar do aluno, o Caderno faz claramente uma opção por trabalhar imagens como recursos didáticos na tentativa de desenvolver uma percepção social, e neste sentido a análise das imagens que o compõe se torna uma abordagem pertinente para pesquisa.

O Caderno possui ao todo catorze imagens, sendo que todas estão concentradas nesta primeira situação de aprendizagem, nas outras duas situações de aprendizagem não há mais nenhuma imagem. As imagens são de diferentes tamanhos, sendo que há uma fotomontagem, composta por seis fotografias. Sobre a qualidade da impressão pode-se dizer que ela não compromete a leitura destas imagens, apresentando impressão colorida para as fotografias, e isso será verificado nos outros volumes dos Cadernos.

Das catorze imagens, apenas quatro serão usadas como recursos didáticos. As demais imagens entrecortam os textos, cumprindo o papel de meras ilustrações, pelo menos é isso que parece quando não há nenhuma menção a elas. Em alguns dos casos é até difícil entender como deveria usar estas imagens, uma vez que estão presentes no Caderno, entende-se que são parte do recurso pedagógico. Esta ausência de referencia ou orientação nos permite refletir sobre a presença destas imagens. Especificando um pouco mais, destas imagens oito são do artista M. C. Escher, com sete gravuras em preto e branco e uma fotografia, também em preto e branco. As outras seis imagens são fotografias coloridas, que focam apenas os olhos de pessoas diferentes. A partir desta apresentação será analisada cada uma destas imagens, como estão colocadas e em que parte do texto escrito estão entrecortando.

Como mencionado acima, o texto parte para uma etapa de construção do olhar, e logo em seguida há uma gravura do Escher chamada "Olho". Ela possui as informações de data e técnica empregada, o que permite ao aluno ter acesso as informações da imagem. Porém, abaixo dela, o texto prossegue como se nada o tivesse interrompido. As perguntas abaixo sugeridas se referem a importância de se entender a especificidade do olhar sociológico, mas como esta ideia estabelece uma relação com a gravura de Escher? O olhar sociológico se refere literalmente ao órgão do corpo humano? O que esta

imagem de um olho contendo uma caveira ao fundo pode sugerir ao aluno que está acompanhando esta discussão sobre a construção do olhar sociológico?

a explicar a *construção do olhar sociológico*. Tenha em vista que essa explicação se inicia aqui, mas que as três séries do Ensino Médio serão de *construção de um determinado olhar*. Um olhar que não é o do historiador, nem do geógrafo, ou do filósofo.



"Olho" gravura à aquarela negra, 1946 de M. C. Escher.

Você pode questionar os alunos: "Por que é importante entender a especificidade do olhar sociológico para a realidade? Qual é esse olhar?" É preciso entender que isso não será respondido nessa aula, mas ao longo do bimestre. O importante é apresentar a palavra "estranhamento" e dizer que a base de qualquer olhar sociológico é, primeiro, lançar um olhar de estranhamento para a realidade, ou seja, deve-se *desnaturalizar* o olhar. Os alunos talvez não saibam o que é isso e, assim, você pode solicitar que façam um pequeno trabalho de campo sobre o estranhamento, cujo objetivo é fazer com que eles tomem consciência de que o olhar não é *neutro, nem natural*, mas, sim, que está repleto de *preconcepções*.

Diga que é um *treino do olhar*. Nossa sugestão é a de que o trabalho seja feito em duplas ou trios. Ele consiste na ida dos alunos a um lugar no seu bairro, ou fora dele, que eles não conheçam ou não costumem frequentar. É necessário que eles façam uma pequena descrição do local e das pessoas. Ir acompanhado é uma forma de diminuir o desconforto que pos-

sam porventura sentir ao ir a um lugar diferente. Ao escolher o lugar eles podem levar em conta: diferenças de geração (jovens visitarem uma creche ou um asilo), diferenças de gênero (jovens visitarem o cabeleireiro ou o barbeiro), diferenças de religião (igreja católica, evangélica, centro espírita, terreiro de umbanda ou candomblé, templo budista, mesquita, sinagoga etc.), diferenças de origem (ir a um centro cultural de tradição diferente da própria, ou onde se realizam atividades que não costumam praticar), diferença de atividade e costumes (quem só ouve música sertaneja pode ir a um show de rock, um jovem que joga futebol pode acompanhar uma competição de judô).

O *treino do olhar* é o primeiro passo na construção de um olhar sociológico para a realidade, e este se faz com base no estranhamento do cotidiano. Estamos acostumados a *encarar tudo como natural*, como se o mundo e as coisas que nos cercam são "naturais" e sempre foram assim. Para desenvolver um olhar sociológico é preciso quebrar tal forma de encarar a realidade. Você pode dar as explicações que achar necessárias, mas o que importa é que os jovens compreendam a intenção do trabalho. Defina uma data de entrega das descrições.

Mesmo assim, as descrições devem vir repletas de *preconcepções*. Isso é o esperado para esse primeiro trabalho sobre o estranhamento. No dia da devolução dos trabalhos, estabeleça uma breve reflexão sobre o fato de que muitos mostraram grande preconceito para com o objeto escolhido. Enfatize que havia sido pedida apenas uma descrição, mas que essas *preconcepções* não são um problema, pois eram esperadas. Isso é só o início do olhar de estranhamento. Deve ser mostrado aos jovens que, mesmo indo a um lugar que *não conheçam*, lançaram um olhar repleto de preconceitos e estereótipos. E que os preconceitos diante do que eles conhecem serão trabalhados ao longo dos próximos três anos.

Prosseguindo na leitura não se encontra nenhuma referência a esta imagem, dando continuidade à necessidade de treinar o olhar. A sugestão de treino do olhar pode ser pensada como um exercício em que o aluno é treinado a olhar aquilo que se coloca para ser olhado, o que se distinguiria da ideia de um cultivo do olhar, que necessitaria de um processo de sensibilização onde o aluno é pensado como um agente mediador na construção do saber.

Diante desta opção pelo treino do olhar, com um texto que sugere determinado comportamento, o de estranhamento, e que, ao ser entrecortado por uma imagem, não faz qualquer menção a ela, ou se parte do pressuposto que o aluno já está treinando o olhar ou então que ela passou despercebida para quem escreveu o texto. O que nos faz perguntar de que forma foi

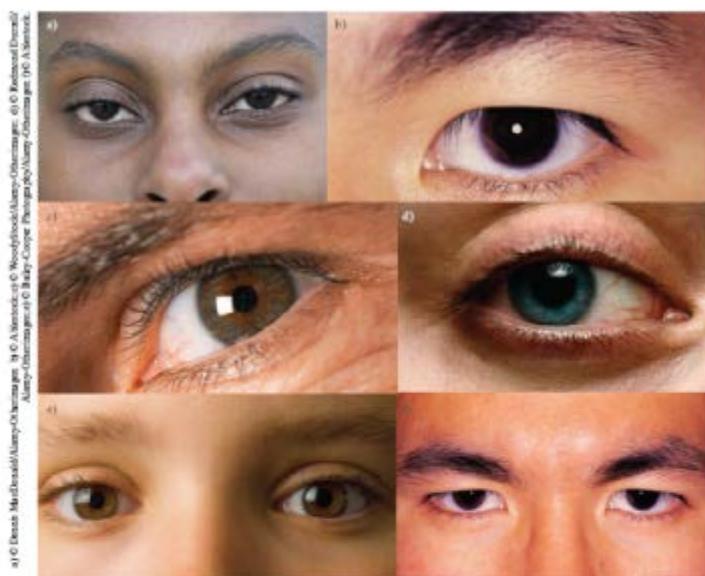
planejado o uso das imagens como um recurso didático? O que se pretendia quando se fez esta escolha? Foi um descuido o uso de imagens sem referência ou faz parte da proposta?

Como há uma sugestão de pesquisa de campo nesta etapa, o Caderno orienta o professor(a) a como conduzir seus alunos na realização desta tarefa. Eles devem treinar o olhar indo a um local de escolha própria para realizar uma descrição com relação ao que os olhos podem ver. A atividade é uma tentativa de expor os alunos ao quanto de preconceito carregamos em nosso olhar, e que é uma tarefa difícil estranhar aquilo que está ao nosso redor. O Caderno, neste sentido, parte da ideia de que os alunos não irão compreender a aula sobre estranhamento e treino do olhar, por isso pressupõe que as descrições feitas por eles chegaram cheias de preconceitos. Em nenhum momento se questiona se a pesquisa de campo é o melhor método para se treinar o olhar. Será que este treino do olhar não se torna uma familiarização do que deve ser olhado e estranhado no cotidiano do aluno?

As sugestões de atividades são excessivamente prescritivas, como se o professor(a) não estivesse hábil a perceber as necessidades de sua sala de aula. Há também uma prescrição para que o professor(a) defina uma data de entrega das pesquisas feitas pelos alunos. Causa certo desconforto pensar que os professor(a)es que irão manipular estes Cadernos não tenham noção de como conduzir uma sala de aula. As prescrições nos Cadernos parecem desejar dar conta de qualquer pessoa que possa porventura vir a ministrar as aulas de sociologia. Neste sentido, podemos observar ao longo dos volumes aqui analisados, que o tratamento dado ao professor(a) é uniforme em todos os Cadernos. O material que é de uso apenas do professor(a) quase nada se distingue do material do aluno, trazendo nele sugestões de como conduzir as aulas fazendo uso dos Cadernos.

Seguindo para a outra folha do Caderno aparece para professor(a) e aluno seis fotografias, dispostas duas lado a lado com três fileiras de fotografias, o que seria uma fotomontagem. São imagens de olhos diferentes uns dos outros, contendo embaixo delas a especificação de quem é o dono daquele olhar, como por exemplo “olho de uma pessoa negra”. Além disso, são de fotógrafos diferentes, o que nos faz pensar sobre qual foi o critério e intenção ao produzir esta fotomontagem. Ela ocupa dois terço da página,

apresentando abaixo dela um pequeno texto que não faz qualquer tipo de menção as imagens. Há ao lado apenas os nomes dos fotógrafos.



a) Olho de uma pessoa negra; b) Olho de pessoa oriental; c) Olho caucasiano de pessoa ocidental; d) Olho verde de uma pessoa ocidental; e) Olho castanho de uma criança; f) Olho de pessoa oriental.

É ainda importante que os alunos tenham alguma noção dos grandes temas a ser trabalhados no ano. Por isso, escreva na lousa:

1. O aluno na sociedade e a Sociologia.
2. O que permite ao aluno viver em sociedade?
3. O que nos une como humanos? O que nos diferencia?
4. O que nos desiguala, como humanos?

Não é preciso dar uma explicação pormenorizada de cada um deles, a ideia não é a de explorar esses temas, mas, sim, de passá-los na lousa de modo que os jovens possam saber, previamente, quais serão os assuntos debatidos. Você pode dizer, inclusive, que a explicação pormenorizada de cada tema será dada no início de cada bimestre. O importante é dizer a eles que o objetivo deste ano é estabelecer o entendimento de que o homem é um ser social e estabelecer os desafios disso para a compreensão da vida do homem em sociedade.

Sem qualquer tipo de menção a estas imagens que ocupam grande parte da folha o texto prossegue, sem levantar nenhum tipo de discussão diante do que se observa. Em um texto que esta trabalhando as idéias de treino do olhar, o olhar diferenciado, o que podemos pensar diante destes olhos distintos segundo etnias? Que tipo de provocação estas legendas poderia suscitar em quem esta acompanhando a discussão? Pensar olhares diferenciados, segundo uma classificação étnica, parece ser descabido quando a questão a ser trabalhada é o treino do olhar para a compreensão da análise sociológica.

Seguindo para a etapa dois desta Situação de aprendizagem, há o titulo de “Imediatismo do Olhar”, que contrapõe o olhar do senso comum ao olhar

científico. As prenoções estariam no nosso modo de olhar a realidade. São conhecimentos do senso comum que nos permitem compreender o mundo. O texto coloca em seguida o conhecimento científico como outra forma de pensamento, que parte do senso comum, mas que vai além. As ciências sociais, sendo ciência, precisariam afastar-se deste modo de olhar a realidade. A sugestão do Caderno é que o professor(a) solicite aos alunos que apontem alguns dos problemas do senso comum, e neste sentido são enumerados cinco: imediatista, superficial, acrítico, cheio de sentimento e cheio de preconceitos. O olhar de estranhamento se afasta destes problemas, e evita que a análise seja dirigida por prenoções.

Os problemas apontados como sendo próprios do olhar do senso comum serão analisados sinteticamente um a um. Logo abaixo desta discussão o texto prossegue sugerindo que, para se afastar dos problemas inerentes ao senso comum, é necessário o olhar de estranhamento, e será por meio das gravuras de Escher que terá início este treino do olhar. Neste momento podemos nos perguntar o porquê desta escolha por Escher e algumas de suas gravuras para trabalhar o estranhamento do olhar. O que na obra deste artista evidencia o estranhamento? Não haveria a possibilidade de trabalhar o estranhamento na obra de outros artistas, como por exemplo, as pinturas de Pablo Picasso?

Recorrendo a Pierre Bourdieu (1998), podemos pensar as folhas do Caderno como um campo de disputa, em que relações objetivas entre as posições ocupadas por estes agentes determinam a forma das interações. Neste sentido, o questionamento quanto a escolha de Escher permite recorrer a outros elementos que influenciam a disputa na folha do Caderno. Tendo conhecimento de quem coordenou a produção destes Cadernos de ciências sócias para o ensino médio, uma reflexão quanto à posição e classe social dos autores colabora para a compreensão. São professor(a)s universitários, do curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo, que ocupam papel de destaque no departamento de Sociologia. Profissionais reconhecidos na área em que atuam, porém, desvinculados da área de educação. Outro elemento a ser considerado é o tempo disponível para a produção dos Cadernos, o que influencia sobre o planejamento do material, que também exige uma estrutura uniforme com relação à proposta do programa São Paulo faz escola.

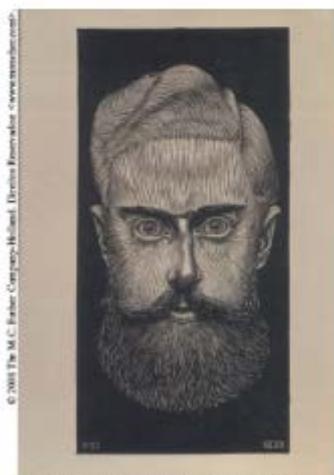
uma visão aprofundada do que vê, não questiona o que é dito.

- ▶ cheio de sentimentos: muitas vezes nossa visão da realidade é excessivamente marcada pelas nossas emoções, e as emoções normalmente tiram a objetividade da pessoa, pois são pessoais e não estão baseadas na razão. Elas podem fazer com que ajamos de forma irracional.
- ▶ cheio de preconceitos: ele muitas vezes é repleto de preconceitos. O preconceito é o conceituar antecipadamente, ou seja, é a atitude de achar que já se sabe, sem conhecer algo de verdade, pois usa explicações prontas que estão repletas de *juízos de valor*. Portanto, a atitude preconceituosa com relação à

realidade e a tudo o que a cerca é aquela da pessoa que julga sem conhecer, com base no que acredita que é ou no que deva ser.

Todas elas estão intimamente relacionadas, pois uma alimenta a outra. Se quisermos construir um conhecimento coerente e consistente, precisamos afastar as prenoções e os julgamentos de valor que estão presentes no senso comum. O olhar que evita essas posturas relacionadas ao senso comum é o *olhar do estranhamento*.

Para trabalhar isso de forma mais clara com os alunos, e mostrar que é necessário desenvolver um treino do olhar, sugerimos uma dinâmica a partir da discussão de gravuras do artista plástico holandês Maurits Cornelis Escher.



"Auto-retrato" xilogravura de 1923 de M. C. Escher.



Foto de M. C. Escher.

Mas, uma vez feita a escolha quanto a Escher e suas gravuras, damos continuidade a esta análise. A primeira é uma gravura, um auto-retrato feito em xilogravura, e a outra imagem é uma fotografia em preto e branco do próprio artista escalando uma pedra. São imagens dotadas de informações quanto a sua produção, porém, novamente o texto prossegue sem relacioná-las ao que esta sendo proposto. O que estas duas imagens têm a contribuir com uma discussão que tenta distinguir o olhar do senso comum do olhar da ciência? A impressão é de que a intenção é de apresentar esta personalidade, M. C. Escher, mostrando um auto-retrato e uma fotografia, de primeiro. Passando para a próxima página é que nos deparamos com uma caixa de texto em que há um breve histórico referente ao artista. Nesta caixa de texto são dadas informações de forma sintética, fazendo uso de uma linguagem simplista com relação a vida de Escher, sem apresentar conflitos, como se a opção de ser

artista não implicasse uma série de coisas, como se ser artista fosse uma opção entre tantas outras profissões.

Não há nenhum tipo de informação na intenção de contextualizar historicamente o artista, o que de certo traria questões pertinentes para o trabalho em sala de aula. As informações disponibilizadas parecem subjugar o aluno do ensino médio presente na rede pública, como se não houvesse espaço para tratar questões com relação à história da arte e a própria artes visuais, negando ao aluno uma discussão interdisciplinar, oferecendo apenas uma biografia que nada parece acrescentar à discussão sobre o imediatismo do olhar e a possibilidade de estranhamento.

O que estas duas imagens, um auto-retrato e uma fotografia de Escher, causam abaixo de um texto sobre senso comum? Se levarmos em consideração os problemas do senso comum, tentando afastar-se dele, provavelmente vamos desejar entender qual o significado destas duas imagens.

Logo em seguida, na mesma página onde há o breve histórico do artista plástico, há duas de suas gravuras, uma ocupando um sexto de página, e a outra, que vem logo abaixo, ocupando um quinto de página. As duas imagens apresentam título, data e autor.

A primeira, uma imagem muito conhecida, mas talvez não pelos alunos do ensino médio, apresenta logo abaixo um texto que prossegue falando sobre a superficialidade do olhar, mas em nenhum momento a imagem é mencionada. Já na imagem que está abaixo, uma gravura à maneira negra, o texto que prossegue faz uma menção à ela, mostrando que o artista está mostrando por meio dela que há várias maneiras de se ver a mesma situação. Bom, com isso temos a primeira imagem usada como recurso no Caderno, depois de passar por dez imagens.

Você pode perguntar se alguém conhece a obra de Escher e fornecer algumas informações sobre ele:

Maurits Cornelis Escher (1898-1972) era holandês e nasceu na cidade de Leeuwarden. Seu pai queria que o filho seguisse alguma carreira relacionada às Ciências Exatas. Observou que o filho tinha jeito para as artes plásticas e, achou que ele poderia tornar-se arquiteto, Escher até estudou arquitetura, mas não se formou. Gostava mesmo era de desenhar. Seus professores de Arte não o consideravam um artista. De qualquer forma, seu pai acreditava nele e o sustentou no início da carreira. Depois, sua obra foi mundialmente reconhecida, e hoje é visto como um dos grandes artistas gráficos do século XX. Fez gravuras, litografias, ilustrou livros, pintou murais, entre outros trabalhos.

Inúmeros são os sites sobre M. C. Escher. Hoje existe a Fundação M. C. Escher, cujo site oficial é: <<http://www.mcescher.com>>. Além disso, há o museu M. C. Escher na cidade de Haia, Holanda. Por meio do site <<http://www.escherinhetpaleis.nl>> é possível fazer uma visita virtual ao museu e saber mais sobre as obras de Escher.

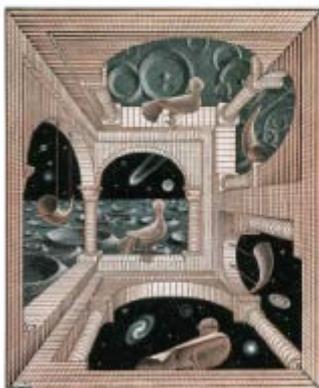
A obra de M. C. Escher o ajudará a trabalhar o tema do *imediatismo e superficialidade do olhar* de forma lúdica. Muitas vezes as pessoas olham e se contentam com o primeiro olhar para explicar algum acontecimento ou pessoa. O problema é que, por isso, não conseguem entender muito bem o que se passa, já que o olhar é ligeiro, casual e, por vezes, também repleto de sentimentos e preconceitos.

Escher gostava de brincar com o nosso olhar, com o imediatismo do olhar. Para ele, desenho é ilusão. O desenho procura mostrar em uma superfície bidimensional algo que é tridimensional.



"Desenho" litografia de 1948 de M. C. Escher.

Por meio de sua obra é possível refletir um pouco sobre a superficialidade do olhar e debater sobre a questão do "certo" e do "errado". Peça aos os alunos que observem a seguinte figura:



"Um outro mundo" gravura à matriz sugar, 1946, de M. C. Escher.

Na figura apresentada, Escher mostra, de diferentes ângulos em um mesmo desenho, uma espécie de pássaro com cabeça de ho-

Há uma opção dos criadores do Caderno em direcionar a leitura sobre a imagem, eliminando outras possibilidades de leitura para direcionar o olhar do aluno naquilo que se observa na imagem. É curioso observar que, diante de um texto que está expondo os problemas do imediatismo do olhar, a necessidade de construir um novo olhar, de repente se propõe a fazer uso de uma imagem da forma que melhor ela possa contribuir para o texto, como se realmente ela tivesse sido feita para compor este Caderno. Observar os vários pontos de vista, como sugere o Caderno ao usar esta imagem, é uma entre tantas possibilidades de olhar para a gravura. Dizer que Escher colocou a mesma situação em diferentes ângulos para se observar é uma interpretação que faz muito sentido para quem está acompanhando a proposta do Caderno, mas que poderia ser refutada por qualquer olhar atento destituído de superficialidade.

O Caderno dirigiu o modo como se deve usar a imagem, e não traz a possibilidade de se fazer outros usos, implicando criatividade docente e a perspectiva pesquisadora nas práticas docentes, o que sabe-se nem sempre estão presentes, precisando ser constantemente alimentadas. Logo abaixo desta leitura da imagem a sugestão é que os alunos tragam situações do cotidiano para apontarem os diferentes ângulos de uma mesma situação, como um mesmo fato pode ser descrito de diferentes formas, dependendo de cada um que o presenciou. Nesse sentido, a experiência do cotidiano vai reafirmar o que foi sugerido pela discussão e reafirmando pela imagem. Parece que a imagem serve apenas como um ilustrador daquilo que se está propondo aos alunos, e as interpretações não podem escapar desta análise.

Na próxima página aparece outra gravura, que ocupa um quarto de página. Ela também possui todas as informações como título data e autor. Com relação a esta gravura o texto solicita que o professor(a) faça perguntas aos alunos sobre o que está diante dos olhos. A pergunta para ser feita é com relação ao que está errado no desenho, o que eles percebem que está estranho na gravura. Há um roteiro de observações para o professor(a) acompanhar.

mem. Por meio desse desenho podemos entender que há várias formas de olhar esse pássaro-homem, e que, a cada vez que é lançado um olhar diferente, o vemos de outro ângulo: ora por cima, ora por baixo, ora da direita para a esquerda, ora da esquerda para a direita. De qualquer forma, ele nos mostra que *não há uma única forma de olhar* esse pássaro-homem, pois vários podem ser os pontos de vista. O mesmo ocorre com um fato ou um acontecimento, pode-se observá-lo de diferentes ângulos.

Peça um exemplo de acontecimento que pode ser observado sob os mais diferentes ângulos. Você pode exemplificar com algo cotidiano, como uma partida de futebol; ela pode ser descrita das mais diferentes formas. Questione-os. *Quais vocês acham que podem ser os pontos de vista possíveis?* Anote na lousa as possibilidades e indique outras. Aqui estão algumas dicas de possibilidades:

► o ângulo de observação: dos jogadores dos diferentes times; das diferentes torcidas no estádio; de quem assiste ao jogo pela televisão e que pode ver um *replay* das jogadas; dos comentaristas esportivos profissionais; dos torcedores depois de lerem as matérias nos jornais e revistas e assistirem aos canais de televisão; o ângulo do juiz; dos bandeirinhas; dos vendedores ambulantes – provavelmente para eles um bom jogo é um jogo em que podem vender muito os seus produtos e não necessariamente o que é um bom jogo do ponto de vista dos torcedores; entre outros exemplos que achar pertinente.

Infinitas são as possibilidades de observar a realidade. E todas dependem dos diferentes ângulos que adotamos. Se quisermos fazer uma análise da realidade o mais isenta possível, devemos tentar observá-la do maior número possível de ângulos e perspectivas. Acontece que muitas vezes não paramos para olhar uma situação de diferentes ângulos. Não é difícil as

pessoas aceitarem a primeira explicação dada, aquilo que um primeiro olhar mostra. Mas, para entender a realidade de um ponto de vista sociológico, *não basta lançar um único olhar*, pois o primeiro olhar, muitas vezes, não é imparcial. A análise das figuras a seguir serve justamente para debater a superficialidade do olhar, e como as pessoas podem se equivocar por não lançar um segundo olhar a elas.



"Belvedere" litografia 1958, de M. C. Escher.

Peça aos alunos que observem a imagem e pergunte: *O que vocês acham que esse desenho tem de errado?* Deixe-os especular um pouco e faça suas considerações sobre o trabalho do artista. O trabalho de Escher parece um desenho qualquer, mas são mais do que bonitos ou feios: são instigantes, pois nos fazem pensar. *Observem a escada de mão, há um problema ali: se um andar está em cima do outro, como é que uma escada de mão sai*

Ao final a conclusão é de que a realidade social apresenta-se como passível de muitos significados. As figuras de Escher fariam esse paralelo com a sociologia, mostrando os vários significados que podem surgir quando lançamos diferentes olhares para a mesma situação. Mas será que as imagens reproduzidas em um Caderno garantem o desenvolvimento desta percepção social? Não teríamos a possibilidade de trabalhar outras percepções que não a da imagem? Refletindo sobre esta "ditadura" do olhar, em que se deixam de lado os outros sentidos, é notável a contribuição que a antropologia mais recente poderia nos trazer. As Ciências Sociais percebendo esta experiência do real também por meio dos outros sentidos permitiria uma discussão do quanto nossos ouvidos, por exemplo, são educados culturalmente. Nesse sentido, a desnaturalização do cotidiano exigiria um estranhamento dos sentidos que nos permitem apreender a realidade como um todo.

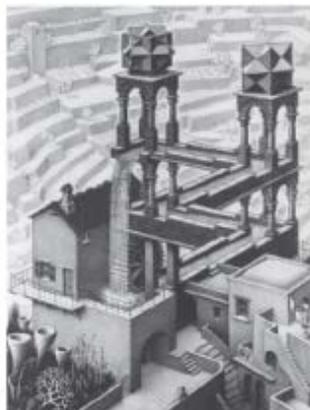
do primeiro pavimento e alcança o segundo? Ela precisa estar inclinada para ir de um andar para o outro, mas isso não é possível se um andar está acima do outro de forma paralela. Logo, como isso é possível? Deixe-os especular e mostre a eles que, na verdade, o andar de cima não está paralelo ao de baixo, ou seja, não está exatamente em cima do de baixo. Eles estão perpendiculares, pois a parte de baixo está virada de frente para o casal que vai subir as escadas, e a parte superior está virada para outra direção, ou seja, a parte de cima forma um "xis" com a parte de baixo, e, por isso, a escada pode sair do andar inferior e atingir o superior.

Peça para que reparem nas duas pessoas que estão nos andares apreciando a vista. Na parte superior há uma mulher cujo rosto nós, observadores externos, podemos ver, e na parte inferior há um homem de costas, que apoia a mão no pilar. Se o desenho não tivesse sido feito dessa forma distorcida, não poderíamos ver o rosto dela, pois ela também estaria de costas para nós, ou os dois deveriam estar de frente. Entretanto, como os andares se encontram como se estivessem "cruzados", um rosto é visível e o outro não, pois os andares apontam para diferentes direções.

Por fim, se os alunos ainda não perceberam essa disposição, mostre a eles que os pilares estão quase todos cruzados; os pilares do fundo se apoiam na parte da frente e os da frente se apoiam ao fundo.

Perceber tudo isso com um primeiro olhar é impossível. E se há algo que a Sociologia mostra às pessoas é o fato de que "a realidade social apresenta-se como possuidora de muitos significados. A descoberta de cada novo nível modifica a percepção do todo" (BERGER, 1976, p. 32-33).

Peça agora aos alunos que dirijam o olhar para a próxima imagem.

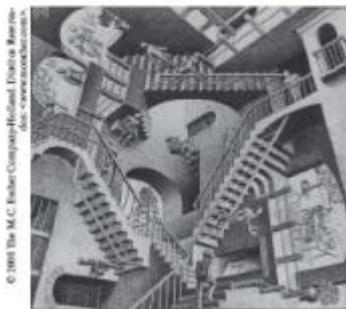


"Questão d'água" litografia 1961 de M. C. Escher.

Peça aos alunos que observem esta imagem e digam o que acham que Escher fez com ela. Mais uma vez há um desenho, talvez interessante, mas não necessariamente bonito ou feio. Mais um desenho que não chama muito a nossa atenção em um primeiro olhar, como muitos fatos e acontecimentos que ocorrem à nossa volta. Nesta figura tudo gira em torno da água. Se os alunos não decifram sozinhos a charada, questione-os. *Alguém já viu água subir? E, aqui, a água não só sobe, como sobe em ziguezague para cair no mesmo lugar de onde saiu.* O primeiro problema é que a água sobe para cair. Impossível. O segundo problema é que consegue subir em ziguezague e cair no mesmo lugar. Impossível também. Um terceiro problema: se a água sobe em ziguezague, como é que os pilares se apoiam uns nos outros? Em um percurso em ziguezague, era para uns estarem mais à frente e outros mais atrás, mas eles os deixou uns sobre os outros.

A outra gravura de Escher também atende as mesmas especificações das anteriores, contendo informações da obra, sendo que esta também ocupa um quarto de página. Os textos que fazem referência as gravuras do artista lembram que os desenhos dele não são para serem bonitos ou feios mas sim interessantes. E que para poder perceber o que há de curioso em seus desenhos é preciso olhar mais de uma vez para eles.

Mais uma vez Escher brincou com a credulidade de nosso olhar. Ele distorceu a perspectiva para fazer com que isso tudo seja possível.



"Relatividade" outra litografia 1952 de M. C. Escher.

A análise desta outra imagem ajuda na discussão sobre o que é certo e o que é errado. Ou seja, o olhar imediatista que lançamos sobre a realidade pode estar errado e repleto de preconceitos que precisam ser deixados de lado. Aquilo que parece certo de determinado ângulo, pode ser errado de outro.

Há muitas escadas. umas com figuras subindo, outras descendo, outras de ponta-cabeça, nas mais diferentes direções. Questione-os: *Quem está "certo"?* *Quem está "errado"?* *O que é certo ou errado?* Aponte para uma escada que esteja de ponta-cabeça e questione. *Está errada? Mas o que acontece se virarmos o caderno?* A escada que estava certa passa a ficar errada e a errada se torna certa. *O que é certo ou errado? E se virarmos de novo o caderno?*

Este desenho nos ajuda a refletir sobre a relatividade dos nossos pontos de vista, de nossa perspectiva, pois quando mudamos o ângulo por meio do qual vemos algo podemos

às vezes compreendê-lo de uma forma melhor. Ajuda a refletir a respeito da questão dos preconceitos. No caso da Sociologia, deve-se ter em mente que sempre será necessário fazer o esforço mental de procurar diferentes ângulos para conseguir aproximar-se da realidade. Afastar-se dos juízos de valor é um cuidado metodológico fundamental do sociólogo para entender as situações sociais.

Muitas vezes, as pessoas não querem fazer isso, ou seja, não querem assumir outro ângulo para observar um fato ou acontecimento. Questione-os. *Por que vocês acham que muitas pessoas não querem adotar um novo ponto de vista?* Primeiro, porque às vezes acham que estão sempre certas e os outros, errados. Mas isso não é possível, pois não existe ninguém que está sempre certo. Em segundo lugar, por que se a pessoa está certa, então o outro está errado, e assim ela não precisará rever seu ponto de vista. Logo, é cômodo para muitos não lançar outro olhar para analisar uma questão, pois assim não terão de mudar de opinião. Não se pensa sociologicamente a partir de uma atitude comodista.

Dê exemplos do cotidiano para o fechamento desta Situação de Aprendizagem, por exemplo, um desentendimento em casa. Muitas vezes, quando há um desentendimento em casa, ele ocorre porque as pessoas não conseguem se colocar umas no lugar das outras. Os pais parecem se esquecer de que já foram jovens e os filhos, por sua vez, não tentam se colocar no lugar dos pais para entender suas preocupações. Acontece o mesmo na escola, nas relações entre alunos e professores ou entre os alunos.

Depois, peça aos alunos outros exemplos, agora pensando na realidade social mais ampla, como nos interesses divergentes entre diferentes categorias profissionais, ou entre países, ou ainda entre grupos em uma cidade.

A última gravura que aparece na situação de aprendizagem, e conseqüentemente no Caderno, ocupa um sexto de página, apresentando as informações da obra. A proposta de trabalho com esta imagem final é colocar uma discussão sobre relatividade, que dependendo do modo como a olhamos podemos pensar que a pessoa sobe ou desce as escadas. Olhando para esta gravura, com mais cuidado, o aluno perceberia que quando focamos em uma das pessoas na escada todo o resto será observado com relação aquele que escolhemos como referência. Uma atividade que teria relação com a proposta de se colocar no lugar dos outros para relativizarmos aquilo que pensamos ser natural. O texto que prossegue também tenta trazer a questão do preconceito, o comodismo que não permite observar a realidade de outros ângulos. Mas se realizássemos uma leitura da imagem perceberíamos que é impossível se

colocar no lugar de todos ao mesmo tempo, quando elegemos um ponto de referência faremos toda a leitura com base nele.

Nesta primeira Situação de aprendizagem, que se propõe discutir o imediatismo do olhar como primeiro tema para se introduzir as Ciências Sociais, estão todas as imagens concentradas do Caderno. São catorze imagens ao todo, sendo apenas quatro as mencionadas e trabalhadas pelos autores do Caderno. As outras dez imagens entrecortam os textos sem ao menos serem mencionadas. Quando acompanhamos a análise das quatro imagens parece que a intenção é o treino do olhar, aquele citado no início do Caderno, e o que se observa é o direcionamento, uma padronização que parece guiar o olhar naquilo que deve ser estranhado pelo aluno quando olha as imagens, selecionando também quais são as que devem ser estranhadas, já que a maioria passa "despercebidas".

Um ponto importante deixado de lado no Caderno é pensar sobre a técnica empregada pelo artista plástico, que poderia proporcionar outros tipos de leitura diante da imagem, como por exemplo, o estudo realizado por ele antes de produzir seus trabalhos. Que tipo de técnica é a xilogravura? E a litogravura? O que significa uma gravura à maneira negra? São questões que podem ser levantadas ao observar as gravuras dispostas no Caderno. Porém, qualquer destas possibilidades foi anulada pela proposta, escolhendo fazer das imagens um ilustrativo do que o texto estava tratando. Isso nos leva a refletir sobre a proposta desta Situação de aprendizagem que pretende tornar o olhar do aluno mais crítico diante do que o cerca.

As outras duas Situações de aprendizagem não apresentam imagens como parte da proposta. Chega a ser um tanto quanto estranho acompanhar uma discussão sobre o treino do olhar e se deparar com a ausência de imagens pelo restante deste volume do Caderno.

3.2 Caderno de Sociologia, 1ª série – volume2.

Levando em consideração algumas das questões abordadas damos continuidade à pesquisa, nos voltando para o segundo volume dos Cadernos de Sociologia produzidos para a primeira série do ensino médio.

Neste segundo volume, com o objetivo de ser “consumido” durante dois meses, a proposta do Caderno é trabalhar com os alunos a questão “o que nos permite viver em sociedade?” A partir desta questão a intenção é fazer com que os alunos possam estranhar a vida cotidiana, rediscutindo questões apresentadas no volume anterior e ampliando o repertório intelectual, abordando diferentes fenômenos humanos da vida em sociedade. A ideia de estranhamento voltará a ser discutida, sendo possível, a partir dela, desnaturalizar papéis que incorporamos na vida em sociedade e compreender o caráter processual da construção da identidade.

Os termos usados acima são correspondentes aos usados na apresentação do Caderno, assim é possível, ao analisar as três Situações de aprendizagem que compõem o material, discutir o que está sendo proposto de acordo com o objetivo da proposta.

Outra proposta do Caderno é apresentar uma diversidade de assuntos “que atende à necessidade comum de ler, interpretar e dar significado ao mundo que nos rodeia.” Esta última proposta deixa clara a intenção de desenvolver habilidades entre os alunos, usando os termos das Orientações Curriculares Nacionais, que não necessariamente sejam das ciências sociais. Nesse sentido, poderíamos nos perguntar se esta disciplina no ensino médio é vista como mais um “meio” de alfabetizar os alunos, já que ler e interpretar são essenciais para qualquer disciplina e deveriam ser “desenvolvidas” ao longo do ensino fundamental. Analisando as Situações de aprendizagem propostas poderemos verificar as problemáticas que circundam esta disciplina.

Esclarecendo que, faz-se necessário analisar as propostas dos Cadernos para analisarmos o uso das fotografias inseridas no material.

Iniciando este segundo volume com a Situação de aprendizagem intitulada “Socialização”, o objetivo é de entender a necessidade de se viver em sociedade. A primeira atividade apresentada ao aluno é identificar datas e localizações, do tipo: Eu nasci no século....., Moro na cidade.....

Discutir socialização por meio das ideias de espaço e tempo parece pertinente, já que somos pessoas dentro de um contexto social, histórico, cultural, econômico, e são estes elementos que contribuem para o início da proposta. Porém, a atividade se encerra por aí, e não é apresentada

uma discussão sobre o que se fez. Nem um tipo de texto acompanha a atividade, o que deixa uma margem para perguntas: qual a intenção desta atividade? Preencher um quadro destes, sem nenhuma orientação ou discussão com relação a tempo e espaço, torna a atividade um tanto quanto infantil, se assemelhando àquelas atividades de completar o quadro, sem nenhuma problematização posterior.

Logo em seguida é apresentada a primeira Etapa, com a pergunta “Quem somos”? A proposta do Caderno é que o aluno identifique, por meio das datas colocadas nas folhas do Caderno, experiências vividas por ele que de alguma forma mudaram a sua vida. Os períodos destas experiências são estipulados pelo Caderno: De 0 a 5 anos, de 6 a 10 anos e de 11 a 15 anos. Para cada um destes três períodos há uma folha do Caderno pautada para que o aluno escreva suas experiências, fazendo deste espaço um diário.

Ao término desta atividade há uma caixa de texto solicitando que se faça uma análise. O texto se refere à origem do termo pedagogo, que surgiu na Grécia Antiga e denominava àquele que conduzia os jovens ao mestre. Com esta abordagem o texto trata sucintamente sobre a educação na Grécia Antiga, sendo que a próxima atividade solicita ao aluno falar das semelhanças e diferenças desta com a educação dos jovens no Brasil. A atividade se encerra assim, não há nenhuma problematização quanto aos contextos diferenciados, por exemplo, sobre quem teria acesso à educação na antiguidade, e mais especificamente, em Atenas. Já que se iniciou a Situação de aprendizagem com a contextualização do aluno, solicitando dele localização no tempo e no espaço, seria interessante fazer este tipo de exercício refletindo sobre outro contexto, dando sequência ao que se propõe. Contexto social, político e econômico são deixados de lado, como se não fornecessem a base para uma discussão relacionada à socialização.

A mesma ideia prossegue quando há uma sugestão de lição de casa, fazendo uso desta expressão. Aqui novamente é possível observar o uso de uma linguagem infantilizada, na qual aparentemente desconsie, sugerindo que o aluno elabore um álbum pessoal, com fotos, textos, pinturas, recortes, para registrar experiências de sua vida, tendo como referência a divisão proposta anteriormente: de 0 a 5 anos, de 6 a 10 anos e de 11 a 15 anos. A ideia é que o aluno utilize as páginas do Caderno para construir este álbum, fazendo deste

recurso didático uma espécie de portfólio, com registros pessoais. Parece uma tentativa de que o aluno perceba e faça uso do Caderno, um recurso didático elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo como parte do programa “São Paulo faz escola”, como algo que seja próximo dele, conduzido por ele.

O que fazer depois com álbum pronto? Ninguém sabe ao certo, embora não caiba neste trabalho o caráter prescritivo, acredito que talvez transformar o Caderno num diário individual de classe. Lembrando que estamos falando de alunos que já completaram ou estão na iminência de completar quinze anos, sendo este o único fator que podemos ver como comum, já que todos os outros fatores que diferenciam estes jovens não são nem citados.

Na etapa seguinte desta Situação de aprendizagem, temos a frase “O que aprendemos”. Um texto de dez linhas introduz o aluno em uma discussão quanto a observar a socialização como um processo de aprendizagem, onde interiorizamos normas, regras, valores, modo de pensar, saberes para se viver em sociedade. Nesse sentido, faz uso de um conceito de *socialização primária*, usado por Peter Berger e Thomas Luckmann no livro *A construção social da realidade*. Esta informação bibliográfica está disponível no Caderno, e as atividades que seguem se referem à este conceito.

Seguindo para a terceira etapa temos a frase “Como pensamos”, onde é solicitado ao aluno que consulte o álbum elaborado na lição de casa. Mas verificando as questões colocadas, não necessariamente o aluno precise consultar o álbum para responder. Refletir sobre as fases da própria vida, segundo a ordenação do Caderno, não exige consultar registros, até por que é uma narração construída pelo aluno. Se voltarmos às orientações da lição de casa para construir o álbum, as orientações são com relação às experiências do aluno retratadas por meio de outras linguagens para expressar que não somente a escrita. As reflexões que seguem nesta terceira etapa solicitam comparações que não necessariamente o aluno tenha explicitado no álbum, por exemplo, como a forma de pensar e agir se modificaram.

Ao final destas questões aparece o tópico *Você aprendeu?*, em que se pede que o aluno escreva um texto dissertativo analisando seu processo de socialização, saindo do contexto familiar para experiências vividas em outros contextos, como escola e trabalho. Para orientar esta atividade uma caixa de

texto sugere leitura e análise de texto, falando sinteticamente sobre socialização secundária. Finalizando esta primeira Situação de aprendizagem podemos observar que em nenhum momento é solicitado ao aluno voltar a textos lidos anteriormente, tudo que é sugerido segue com uma orientação. Estas orientações são textos de no máximo dez linhas, em que se fala diretamente para o aluno. Até que ponto estes textos auxiliam no processo de desnaturalização proposto no início do Caderno? Um texto de cunho pessoal, que não delimita a perspectiva de que se parte para iniciar uma discussão referente à socialização, não dá margem à contra argumentação. O aluno é orientado a estranhar àquilo que se deseja que estranhe, não fornecendo conceitos que lhe permita questionar para além do que é explicitado no material. Nesse sentido, não podemos verificar qualquer intenção de desenvolver autonomia por meio deste recurso didático.

Passemos para a segunda Situação de aprendizagem, que propõe como tema as Relações e interações sociais na vida cotidiana, relacionando-as com um contexto específico.

Fazendo uso do termo estratégia o Caderno se refere a algumas que, consciente ou inconscientemente, empregamos em nosso dia a dia. Nos textos subsequentes parece ficar claro que o indivíduo possui certa autonomia para “criar” uma imagem pessoal. A ideia apresentada se refere a preocupação com a imagem pessoal, na intenção de interagir nos diferentes contextos, e que nesse sentido precisamos ter conhecimento das regras do grupo. Interessante observar esta ideia de estratégia como se pudessemos planejar, programar nossas práticas na vida cotidiana, porém, o que verificamos empiricamente em nosso dia a dia são práticas que nada parecem ter relação com um planejamento. Em seu livro “A invenção do Cotidiano”, Michel de Certeau faz uso do termo tática para expressar aquelas práticas que se utilizam de uma lógica própria do inconsciente.

Deste modo, podemos observar em nosso cotidiano práticas que não empregamos qualquer tipo de cálculo consciente, não planejamos o modo como caminhamos pelas ruas ou o modo como cozinhamos, são aparentemente ações automáticas. Quando o Caderno propõe que se deve ter conhecimento das regras do grupo para assim empregar uma estratégia, ignora fatores externos que nos influenciam e interferem no nosso modo de pensar e

fazer. Mais adiante voltarei a esta questão para melhor ilustrar com exemplos do próprio Caderno, que faz uso de fotografias para tal.

O tema a ser discutido logo após esta introdução é uma entrevista de emprego, apontando como aprendemos e utilizamos as regras do contexto em que vamos “atuar”. Nesta Situação de aprendizagem figuras de linguagem com relação ao teatro será utilizada, se aproximando da própria linguagem que E. Goffman faz uso em seus trabalhos sobre cotidiano e a representação do “eu”.

A primeira etapa se propõe a discutir a representação de papéis sociais em situações específicas. A interação leva em consideração uma observação sobre o contexto, uma simulação de entrevista de emprego, e a imagem que desejamos transmitir, já que de acordo com o Caderno nós podemos manipular estas imagens segundo o contexto apresentado, mas também, e por último, as experiências vividas.

A execução de um papel social, determinado pela sociedade ou grupo social, como ser aluno ou professor(a), envolvem questões do tipo classe social e gênero, ou questões como o habitus e capital social e cultural. São questões determinantes na execução de nossos papéis sociais, e trabalhar a ideia de manipulação da própria imagem como guiada por um contexto determinado faz com que as ações possam ser vistas como uma escolha consciente, ou então, como uma prova de entendimento ou não das regras estipuladas.

Ser aluno não diz muito sobre o papel a ser executado em sala de aula. De qual sala de aula estamos falando? Onde está localizada? Qual o professor(a)? O aluno é no masculino ou é uma forma escolhida para tratar meninos e meninas na sala de aula? Será que meninos e meninas se comportam igualmente quando na sala de aula? O professor(a) faz distinções entre alunos e alunas?

A execução de um papel, assim como o ator de teatro, não parte de uma simples observação de experiências passadas e imitação do que é presenciado. Ser aluno ou aluna, na periferia ou no centro da cidade, de pais analfabetos ou de família classe média faz toda diferença na maneira como iremos “atuar” na sala de aula.

Este talvez pudesse ser um momento de abordar relações de gênero, já que o processo de construção da identidade é a questão a ser trabalhada neste volume dos Cadernos. As exigências sobre uma menina são muito

distintas daquilo que se espera de um menino dentro do ambiente escolar. Por que meninos aparecem como mais indisciplinados e meninas como mais estudiosas? Esta é uma verdade incontestável ou precisamos recorrer a fatores externos ao do contexto escolar para compreender os diferentes comportamentos? Porém, isso será discutido no último volume desta primeira série.

Em uma discussão quanto aos diferentes comportamentos e papéis sociais faz-se necessário, quando estamos no campo da sociologia, nos afastar de qualquer tipo de essencialismo. Nesse sentido, problematizar a “atuação” dos indivíduos, dando continuação aqui a linguagem “interacionista” do teatro, requer estranhar as práticas mais naturalizadas do cotidiano. Retomando o exemplo do próprio Caderno, a entrevista de emprego, discutir o porquê alguém se sai melhor que outro não significa dizer que um conseguiu apreender melhor as regras do contexto que o outro. Discutir que trabalho era esse, quem era o entrevistador, se os entrevistados eram do mesmo sexo, mesma etnia, mesmo grupo social, altera completamente uma discussão com relação a modos de agir.

Claro que o Caderno fez uma escolha entre as diferentes perspectivas possíveis para se tratar o tema, porém, a forma simplificada com que o conteúdo é tratado o expõe como inquestionável. Trazer Erving Goffman para os alunos não é a questão a ser criticada aqui, mas sim a forma como se dá esta apresentação.

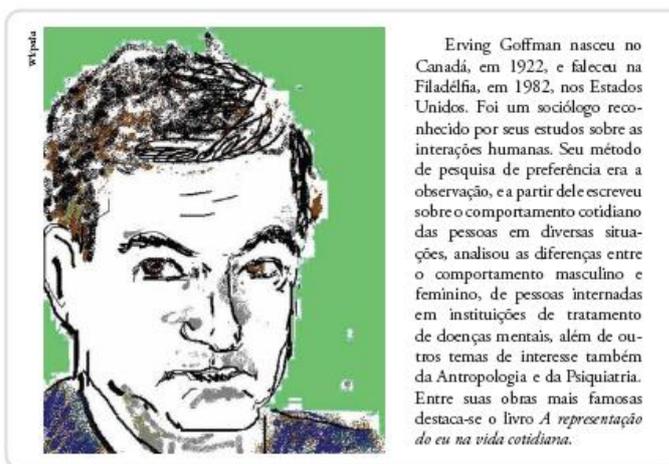
Com a intenção de apresentar Goffman aos alunos tem-se uma caixa de texto, ocupando metade da folha do Caderno, contendo a primeira imagem, um desenho, representando o autor. Ao lado há um texto informando datas e locais com relação a biografia dele, objetivo e metodologia de pesquisa. Qual a relevância de se conhecer um autor por meio de um desenho para uma discussão referente às relações e interações sociais, já que não há a preocupação em trazer conceitos para o tema?

Mas o que vem a ser um "papel", do ponto de vista da Sociologia?

"Um papel, portanto, pode ser definido como uma resposta tipificada a uma expectativa tipificada. A sociedade predefiniu a tipologia fundamental. Usando a linguagem do teatro, do qual se derivou o conceito de papel, podemos dizer que a sociedade proporciona o *script* (roteiro) para todos os personagens. Por conseguinte, tudo quanto os atores têm a fazer é assumir os papéis que lhes foram distribuídos antes de levantar o pano. Desde que desempenhem seus papéis como estabelecido no *script*, o drama social pode ir adiante como planejado. O papel oferece o padrão segundo o qual o indivíduo deve agir na situação. Tanto na sociedade quanto no teatro, variará a exatidão com que os papéis fornecem instruções ao ator."

BERGER, Peter. *Proposições sociológicas: uma visão humanística*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 108-109.

Para entender o modo como os papéis sociais são representados na vida cotidiana, utilizaremos as metáforas empregadas pelo sociólogo canadense Erving Goffman sobre a representação social do "eu" nas interações sociais. Você pode saber mais sobre esse importante autor lendo as informações a seguir.



19

Na página seguinte é usado um termo do próprio Goffman, "teatro imaginário", explicando para os alunos os termos retirados da linguagem teatral, se referindo aos dramas sociais.

Logo abaixo, nesta mesma página, há a segunda imagem do Caderno e a primeira fotografia. Ela ocupa um terço da folha, localizando-se ao centro. O texto orienta o aluno a observar a imagem e identificar o que ela representa. Sendo um exercício de observação, em que o aluno deveria ler a imagem, o que se verifica são orientações quanto ao que se deve observar na fotografia.

A fotografia é de um auditório, com platéia e palco vazios. O fotógrafo provavelmente estava no mezanino, já que é possível observar nos cantos da imagem lugares que estaria em outro nível, e o que poderia ser tratado como uma questão quanto as diferentes posições que podem ser ocupadas pelos indivíduos neste "teatro imaginário", que implicaria na diferentes formas de ver

e ser visto. Também poderíamos problematizar o que confere aos indivíduos estas posições diferenciadas no teatro. São estas questões que poderiam surgir de uma leitura feita pelos próprios alunos da imagem, mas quando colocamos um foco no olhar dificilmente conseguimos problematizar, já que a questão a ser trabalhada já está dada e o que o aluno deve fazer é apenas constatar.

Para entender como nos relacionamos com as outras pessoas no dia a dia, Goffman propôs que pensássemos as interações como se elas estivessem ocorrendo no espaço de um "teatro imaginário". Desse modo, ele utiliza as mesmas denominações retiradas da linguagem teatral para se referir aos dramas sociais.

Observe a próxima imagem. *Você reconhece o que ela representa?* Com a ajuda do professor, identifique cada um dos elementos indicados a seguir.



- **Palco:** é onde os atores, ou seja, as pessoas que participam ativamente da representação, desenvolvem a interação. É composto de um "cenário", compreendendo a mobília, a decoração, a distribuição das pessoas, e dos objetos no espaço e outros elementos que compõem o "pano de fundo" para o desenrolar da ação humana executada dentro dele.
- **Platéia:** é onde ficam os observadores, ou seja, as pessoas que observam a interação, mas não atuam diretamente. Elas são parte importante da representação, porque as ações sempre são influenciadas por quem está nos assistindo.
- **Fachada:** é a parte da frente do palco, onde se desenvolve a representação. Goffman também utiliza esse termo para se referir ao tipo de comportamento que adotamos quando estamos diante de outras pessoas, ou, em outras palavras, o papel.

"Fachada, portanto, é o equipamento expressivo de tipo padronizado intencional ou inconscientemente empregado pelo indivíduo durante sua representação."

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1989. p. 29.

O exercício de observação apresenta quatro elementos que devem ser identificados, palco, platéia, fachada e bastidores, como se estivessem "naturalmente" separados e diferenciados. Como diferenciar o papel representado na fachada daquele representado nos bastidores da vida social? Como acontece a interação da platéia com o palco? Os atores são influenciados pela platéia?

A metáfora do teatro não seria um problema, se ela fosse esmiuçada e estranhada para a discussão. O problema é que o Caderno não problematiza questões de enorme relevância para a sociologia. O palco de estilo italiano é um dos tantos modelos que temos disponíveis, já que há outros modos de atuar no teatro, outras maneiras de interação entre espectador e ator. O teatro de rua desconsidera todas estas divisões, os bastidores acontecem aos olhos do público, que também interage e participa do espetáculo. Esta seria uma possibilidade de trazer o relativismo cultural, como modos de analisar a vida social.

Antes de prosseguir com as encenações da vida social, o Caderno prescreve uma lição de casa, que traz uma charge. Esta seria a terceira imagem que o Caderno faz uso. O aluno deverá fazer uma análise da charge a partir da discussão feita em sala sobre as representações sociais.

- **Bastidores:** é a parte que fica detrás do palco, que não pode ser vista pelo público que está na plateia. Justamente porque não pode ser vista, é o local ideal para que os comportamentos que precisam ser manipulados para uma plateia deixem de se-lo. É nos bastidores que os atores podem ficar mais à vontade, sair do papel, relaxar, enfim, deixar de representar.



LIÇÃO DE CASA



Um exemplo de como o esquema proposto por Goffman funciona na vida real é ilustrado no quadrinho a seguir. Analise o quadrinho, a fala dos personagens e, em seguida, responda às questões.



“Sr. Farinha, o presidente de nossa empresa vem nos visitar, portanto, trate de limpar a sua mesa.”

1. O que o homem de terno listrado pretende com isso?

2. O que você imagina que acontecerá quando o presidente da empresa chegar?

A charge é de Harley Schwadron, que está em inglês e logo abaixo apresenta uma tradução para o português. Ela sugere a manipulação da imagem pessoal dentro do local de trabalho, em que é necessário ocultar do dono da empresa certos comportamentos. Há duas questões que orientam a análise do aluno sobre a charge, porém, nenhuma se detém sobre a ideia central. Seria necessário refletir sobre o que uma charge se propõe, em que normalmente a intenção é sintetizar uma ideia. A partir disso, pensar para que tipo de público esta charge foi produzida faria todo sentido para uma observação da imagem. Porém, o que é possível observar é o uso da charge para reafirmar as questões trabalhadas em sala de aula, sem nenhuma abertura para cultivar um olhar crítico sobre esta nova linguagem apresentada aos alunos.

Passando para a segunda etapa, temos a discussão sobre relações e interações sociais na prática cotidiana. O texto retoma a discussão sobre dramatização da vida social, sugerindo que os alunos se reúnam em grupos e organizem encenações. São propostas cinco dramatizações, cada uma composta de duas cenas, na tentativa de evidenciar a ideia de fachada e o papel que exercemos nela, e bastidores, mostrando aquilo que foi ocultado segundo o contexto representado. Por exemplo, na dramatização que se refere ao ambiente da escola há uma primeira cena sugerida em que os alunos/atores encenam de forma a causar boa impressão ao professor(a)/ator. Na segunda cena, o professor(a)/ator sai da sala de aula e os alunos/atores começam a bagunçar, fazendo brincadeiras e falando alto, evidenciando os diferentes comportamentos entre as cenas. As outras dramatizações sugeridas têm como contexto um comércio, outra uma festa e a última aconteceria em um *cyber café*, expressão do próprio Caderno. As dramatizações sugeridas são compostas de duas cenas, segundo o modelo explicitado acima.

Há uma clara intenção de se aproximar daquilo que seria parte do cotidiano dos jovens estudantes da rede estadual de ensino de São Paulo, ignorando que neste estado temos diferenças culturais, sociais e econômicas, elementos indispensáveis para se pensar as diversas culturas juvenis. Quem melhor que o professor(a) para se interar da vida de seus alunos? Qual o sentido de falar *cyber café* em regiões rurais, onde o acesso à internet será determinado pela escola? Provavelmente os alunos discordariam sobre estas

divisões entre fachada e bastidores, e poderiam apontar o que observam como sendo um comportamento típico de fachada e outro comum aos bastidores de um determinado contexto, familiar a eles.

Passando para a terceira e última Situação de aprendizagem, temos “A construção social da identidade”. O objetivo é que o aluno compreenda o caráter processual de toda construção identitária. Se a intenção nas outras duas Situações de aprendizagem era mostrar que a sociedade define o homem, esta última mostrará como o homem modifica a sociedade.

O texto de introdução do tema busca, como no primeiro volume, fazer uma oposição entre senso comum e sociologia. Segundo o texto, para a Sociologia a personalidade de uma pessoa só se fecha na sua morte. A sugestão é que, em grupo, os alunos montem um painel com um herói, mostrando as duas personalidades que possui, do estilo Clark Kent e Super-Homem. O objetivo é mostrar a construção da identidade de um personagem fictício, na tentativa de expor suas possíveis escolhas. Mesmo lembrando sobre a relação com os outros e as experiências vividas, a impressão é de uma possibilidade enorme de escolha quando pensamos na “construção” da personalidade.

Como se não bastasse sugerir o tema, há também uma prescrição de como realizar a atividade. O Caderno orienta o aluno sobre como deve proceder na hora de montar o painel e quais as perguntas que ele deve fazer para pensar o personagem. Nesse momento o professor(a) é completamente dispensável, as orientações do Caderno são feitas diretamente aos alunos.

A ideia é traçar uma personalidade própria do herói e outra própria do homem-comum, com um texto escrito que fala sobre a transformação por meio de processos de socialização. Nesse sentido, o texto faz uma divisão na construção da identidade, tendo uma dimensão individual e outra social. Para esta divisão não se faz referência a nenhuma corrente ou pensador da sociologia, apenas é dada esta informação.

A primeira etapa desta Situação de aprendizagem é discutir sobre os processos de construção da identidade. Antes de qualquer texto é colocada uma questão para o aluno, solicitando que ele identifique símbolos que diferenciam as pessoas entre si. Na outra página há uma caixa de texto falando sobre a diferença entre a imagem que temos de nós mesmo e aquela que o

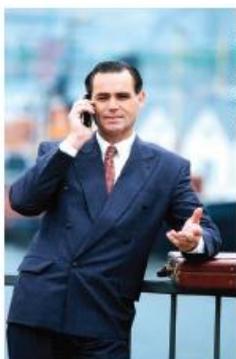
Outro tem de nós. Nesse sentido, é solicitado ao aluno que observe o modo como seus familiares o identificam, contrastando do modo como ele se identifica. A experiência pessoal aqui é usada apenas para constatar que há uma diferença nas identidades, sendo que esta questão em nenhum momento é problematizada, solicitando aos alunos que identifiquem aquilo que lhes parece ser diferente e por que.

Logo na página seguinte é sugerida outra atividade em grupo. O objetivo é que os alunos analisem quatro fotografias e respondam duas questões: a) o que supõe que cada uma das pessoas das imagens faz; b) como deve ser a sua personalidade. São duas fotografias em cada página, todas informando a fonte de onde foram retiradas, possuindo o mesmo tamanho e apresentado ao lado um espaço para responder as duas questões propostas pelo Caderno.

Atividade em grupo

Cada grupo deve discutir entre si e anotar ao lado de cada imagem:

- o que supõe que cada uma das pessoas das imagens faz;
- como deve ser a sua personalidade.





A primeira fotografia é de um homem branco de terno, falando ao telefone móvel e apoiado com um dos braços numa pasta de couro. Na questão de supor o que este homem faz está ocultado a ideia de trabalho, o que esta pessoa executa no mercado de trabalho. Identificar a relação do personagem da foto com o mercado de trabalho, para depois identificar como deve ser sua personalidade. Podemos identificar isso sem apresentar outras questões? De que modo lançar um olhar sociológico sobre estas fotografias e o que elas representam?

A segunda fotografia é de uma mulher branca, de vestido preto, posando para a foto. A mulher da imagem parece ser uma modelo, já que não carrega nada às mãos e faz uma pose típica, com maquiagem e penteado. De que forma a imagem da mulher é colocada? Se este é um tipo de “atuação”, para usar os termos empregados pelo Caderno, própria da mulher em nossa sociedade, o que se pode pensar com relação ao uso do corpo?

Estas duas fotografias, que ocupam a mesma página do Caderno, podem trazer muitas das discussões presentes nas Ciências Sociais, como relações de gênero. Temos um homem e uma mulher indicando papéis diferentes na vida social, é o que parece insinuar as imagens. Se o objetivo é discutir construção de identidade como não abordar as questões de gênero?

Refletir sobre gênero com uma categoria social imposta, é observar as origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres. Recorrendo ao texto de Joan Scott, “Gênero: uma categoria útil para a análise histórica”, temos que: “O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as construções sociais, a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres.”

Como não colocar em evidencia questões de extrema relevância como papéis executados por homens e papéis executados por mulheres? O que nos tem a dizer as pesquisas recentes que apontam as desigualdades no mercado de trabalho quanto aos sexos? Mulheres que executam as mesmas atividades que os homens são remuneradas com salários inferiores, e este é um dado que não podemos ignorar numa atividade que se propõe a discutir os “fazer” e a personalidade das pessoas. A sociologia se utiliza de vários recursos para sistematizar seus saberes, um deles são as pesquisas quantitativas, que servem de dados para evidenciar problemas sociais. O que observamos até o

presente volume é a ocultação destes fatores, do diálogo da sociologia com outras ciências.

Na próxima página temos a fotografia de uma senhora da terceira idade, com óculos, sorrindo e segurando um bolo nas mãos. Na última fotografia temos um homem negro, de boné, com uma roupa que muito se assemelha à um uniforme de fábrica. Ele está sorrindo para a foto.

Sociologia - 1ª série - Volume 2






LIÇÃO DE CASA
1

A identidade está sempre se desenvolvendo. De fato, nunca somos, sempre estamos, ou seja, a identidade é eterna construção e reconstrução.

O texto a seguir fala justamente sobre isso. Ele nos mostra que, à medida que envelhecemos, nós nos tornamos diferentes. Apesar de muitas vezes achamos que nos mantemos os mesmos, nossa estrutura de personalidade muda e isso interfere na nossa construção identitária.

Observando as duas figuras masculinas apresentadas temos a clara diferença de funções: um executivo e outro operário. A questão evidente que deveria ser problematizada seria em relação a hierarquização das funções, vistas como manuais e outras como intelectuais. Ou então refletir sobre as diferenças com relação à cor, já que no Brasil temos uma sociedade racista que tenta maquiagem seus preconceitos. Por que os negros apresentam escolaridade mais baixa que os brancos no Brasil? Como é possível identificar

um negro e um branco na nossa sociedade miscigenada? Como estas marcas de cor interferem na construção da personalidade?

Quanto as duas figuras femininas, o que podemos observar é a execução de papéis colados à imagem da mulher. O trabalho doméstico muitas vezes é desconsiderado como trabalho, sendo no caso da senhora retratada o ato de cozinhar o símbolo deste papel. No caso da mulher posando para a fotografia, há a exibição do corpo como símbolo desta atividade que não exigiria nenhum esforço intelectual, carregada de estereótipos.

O problema não está nas fotografias, mas sim numa ausência de problematização quanto as possíveis hipóteses insustentáveis que podem surgir da observação das imagens sobre a personalidade destas pessoas retratadas. O Caderno apenas quer constatar por meio das fotografias a ideia de que há símbolos que nos diferenciam, sem levar em consideração uma leitura dos alunos sobre estas imagens.

Mais uma vez podemos observar a contradição quando se refere à possibilidade de se usar textos escritos e imagens para as aulas. Se a intenção era fazer uso das imagens para o “treino” do olhar, o que se pode notar é o sub uso delas.

Logo em seguida o Caderno propõe uma lição de casa que traz um trecho do livro *A sociedade dos indivíduos*, do Norbert Elias, falando sobre a modificação que o tempo causa em nossa personalidade. A ideia é discutir a questão de que a experiência não pode ser descartada.

Este segundo volume termina assim, com espaços para o aluno preencher quanto ao caráter relacional da identidade, indicando textos que estão no livro *O que é Sociologia?*, de Henri Mendras.

3.3 Caderno de Sociologia, 1ª série – volume 3.

Neste terceiro volume dos Cadernos serão tratados alguns temas próprios das leituras de antropologia, a relação do Homem com a Natureza. Fazendo uso de expressões como etnocentrismo e relativismo cultural, o objetivo é tratar das relações que os homens estabelecem entre si em diferentes momentos e lugares. Os alunos deverão refletir sobre o porquê somos diferentes, na tentativa de compreender a variação nos diferentes processos de socialização observada entre as culturas.

O Caderno também tem a intenção de trabalhar com atividades que servirão ao aluno de referência para analisar sua realidade, e nesse sentido ele poderia fazer uso do que foi exposto pelo material em outras situações. Tratando de assuntos variados, segundo o que está no texto de apresentação do Caderno, o objetivo é “atender à necessidade comum de ler, interpretar e dar significado ao mundo que nos rodeia.”

Este volume é composto por três Situações de Aprendizagem, a primeira tratando “o caráter culturalmente construído da humanidade”, a segunda “Por que somos diferentes?” e a terceira “Como o Homem se tornou Homem”. Há neste volume um número significativo de fotografias, sendo um total de vinte e seis, sendo que elas se concentram na primeira e segunda Situação de Aprendizagem. Dos quatro volumes propostos para análise nesta pesquisa, este é o que possui o maior número de fotografias e também é aquele que apresenta um maior número de exercícios que fazem uso delas.

Logo no início da primeira Situação de Aprendizagem, que tem como tema o caráter culturalmente construído da humanidade, há um texto de uma linha falando sobre o homem como ser social e o processo de aprendizagem pelo qual ele passa para poder viver em grupo. Abaixo deste texto há uma fotomontagem de quatro imagens, todas do mesmo tamanho. Cada fotografia mostra um grupo de mamíferos específico, um de elefantes, outro de macacos, outro de girafas e o último de zebras. A legenda que acompanha a fotomontagem é “Grupos de animais”.

permitindo qualquer discussão quanto ao tipo de socialização pela qual os animais passam, diferenciando estes animais entre si. Poderíamos pensar em outros grupos de animais e as diferentes formas de se viver em sociedade, tentando trazer para a discussão aquilo que os alunos têm de conhecimento com relação à questão. Poderíamos pensar com relação ao que faz com que os animais formem grupos para viver, numa tentativa de aproximar os homens a sua condição de animal, que possui instintos e que em determinado momento da história alguns grupos iniciam um processo de “construção da cultura”. Apesar de iniciar com o tema o caráter culturalmente construído da humanidade, pelas fotografias temos uma tentativa de diferenciar homens de animais numa visão dualista, como se fosse uma divisão natural do mundo. Homens e animais formam duas categorias que não se misturam, como se a própria construção de natureza também não fosse parte da cultura.

Claro que a intenção do Caderno não é formar cientistas sociais, quanto a isso não há dúvidas. Porém, se a intenção é o desenvolvimento de um olhar sociológico e tratar de assuntos como etnocentrismo e relativismo cultural, que tipo de leitura deve ser direcionado sobre estas imagens de grupos de animais? Parece algo muito natural constatar que em nada nos assemelhamos a estes grupos.

Passando para a primeira etapa desta situação de aprendizagem, o assunto proposto é “Os homens e a natureza”, com um texto que define os homens com uma capacidade de se diferenciar uns dos outros. O que uniria os homens seria o **ser humano** em diferentes culturas. Logo em seguida é abordada a cultura como uma construção histórica e social, que varia no tempo e que é compartilhada por um grupo. O texto também aborda a questão do que é natural ao ser humano mostrando que, se algo nos parece natural e para outras culturas não, então isso é cultural. Apenas características compartilhadas por todos os humanos podem ser consideradas naturais.

No Caderno do professor(a) as orientações são em trazer a discussão do que é natural ao homem, prescrevendo como deve acontecer a aula, como escrever a pergunta “O que é natural no ser humano?” na lousa para não dispersar a atenção dos jovens. Logo em seguida o texto diz para o professor(a) que esta pergunta não será respondida nesta aula, e que o

homem de terno, com uma legenda “casar de branco”. E ao lado desta há uma fotografia de cemitério, com vários mausoléus floridos, apresentando a legenda “enterrar os mortos”.

Para o aluno que estava acompanhando o texto da página anterior, sobre a cultura como uma construção e que tudo aquilo que achamos natural e que não é compartilhado por outros grupos deve ser visto como cultural, as fotografias seriam uma tentativa de ilustrar aquilo que possivelmente temos como natural. Dizer que as imagens estão como ilustração se deve ao fato de que elas são acompanhadas por legendas que informam o aluno. Também está numa tentativa de prever aquilo que os alunos, do estado de São Paulo como um todo, enxergariam como natural, novamente temos representações de supostos alunos e alunas do ensino médio, que talvez, não correspondam exatamente aos alunos deste nível de ensino. Merece considerá-los também em sua diversidade regional, econômica, cultural como ponto fundamental para se pensar e propor atividades.

Primeiro que estas fotografias já são intituladas de “não é natural:”. Segundo que elas são acompanhadas de legendas que informam, caso o aluno não entenda, o que é para ser estranhado nas fotografias. Será que são estas as práticas que os alunos levariam para a sala de aula como sendo aquelas que eles enxergam como natural? Será que são estas as práticas mais interessantes para serem abordadas e estranhadas pelos professor(a)s de todas as escolas da rede estadual de ensino? Não seria mais pertinente fazer com que os alunos realizassem pesquisas de imagens com relação àquilo que denominam como natural e aquilo que pensam ser cultural? Ou mesmo trazer para a classe relatos de costumes e práticas que pensam serem naturais ao homem, na tentativa de iniciar um processo de estranhamento juntamente com os alunos.

As fotografias colocadas são uma referência à vestimenta, alimentação, casamento e morte, elementos que podem ser verificados em outras culturas com formas diferentes ou com significados distintos ao nosso. Mas o que está posto para ser estranhado, o uso da calça jeans por uma menina, por exemplo, pode ser considerado como algo inadequado em alguns cultos religiosos e, portanto, não seria considerado como natural por alunos participantes de determinadas religiões. Na tentativa de encontrar elementos

que nos une enquanto cultura nacional o Caderno traz imagens que parecem fazer parte de um imaginário sobre o que é considerado natural, no entanto, ignora a possibilidade de inúmeras interpretações e leituras com relação ao formato no qual os costumes são apresentados.

Para traçar um contraste com relação àquilo que parece natural, o Caderno intitula o próximo quadro de fotografias com “Em outras culturas:”, colocando a imagem de uma mulher vestindo um sári e, ao lado, a imagem de um grupo indígena. Logo abaixo destas fotografias há uma legenda com os seguintes dizeres: “O jeans e a camiseta não são roupas naturais para o ser humano. Na Índia, por exemplo, é comum as mulheres usarem o sári; já no Brasil, muitos povos indígenas andam nus.” Como se pode observar, a análise sobre as fotografias já está pronta, não exigindo do aluno o mínimo de sensibilidade diante do que lhe é apresentado. Se uma das propostas metodológicas é a realização de leitura de imagens, como está especificado no Caderno do professor(a) deste volume terceiro, não é isso que se verifica na construção da Situação de Aprendizagem. Que tipo de capacidade de observação sobre a sociedade, pretende-se desenvolver nesta proposta? A desnaturalização dos costumes foi dada pelo Caderno de antemão, sem levar em consideração a diversidade de costumes e práticas cotidianas.

Na outra página prossegue o contraponto, com uma fotografia de uma panela ao fogo, improvisado num chão de areia, fritando um tipo de comida. Abaixo da imagem acompanha a legenda: “Comer arroz e feijão também não é algo natural. Existem grupos no deserto que se alimentam de gafanhotos, e o *escargot* (tipo de lesma) é uma iguaria na França.” Finalizando o quadro de fotografias, estão duas imagens lado a lado. Uma é de um casal, diante de uma mesa enfeitada, em que a mulher está com uma roupa vermelha e o homem ao seu lado está com uma roupa branca. A legenda que acompanha a imagem é: “Na nossa sociedade, a noiva veste-se de branco, mas em muitas sociedades a cor da roupa da noiva não é o branco.” Por último, ao lado desta fotografia há a imagem de uma fogueira, em que podemos ver apenas os pés de uma pessoa que está sendo queimada. A legenda que está abaixo desta fotografia diz: “Não são todos os povos que enterram seus mortos. Os indianos, por exemplo, costumam queimá-los.”



Comer arroz e feijão também não é algo natural. Existem grupos no deserto que se alimentam de gafanhotos, e o *ouagou* (tipo de lema) é uma iguaria na França.

Na nossa sociedade, a noiva veste-se de branco, mas em muitas sociedades a cor da roupa da noiva não é o branco.

Não são todos os povos que criaram seus mitos. Os indianos, por exemplo, costumam queimá-los.

Elaborado especialmente para o *São Paulo faz escola*.

Escreva o que cada uma das cores a seguir pode usualmente simbolizar no Brasil:

Nesse sentido, a única orientação dada ao professor(a) com relação às imagens é para que ele leia suas legendas em voz alta, de resto, nada mais é abordado. Os alunos não são orientados a interpretá-las, mesmo sendo esta uma das estratégias colocadas no início do Caderno. Mais uma vez as imagens estão ilustrando e constatando o que o texto que as precedia estava propondo.

A atividade que irá complementar esta discussão, sobre as diferenças inerentes aos grupos humanos, pressupõe que os alunos terão dificuldade em entender que maneiras de pensar, agir e sentir são próprias da cultura da qual pertence, por isso o Caderno orienta um trabalho com relação ao simbolismo das cores, pedindo que os alunos preencham os possíveis significados delas. No Caderno do professor(a) os significados das cores já estão dados, não exigindo dele nenhuma tentativa de pesquisa junto com seus alunos.

Há mais alguns exercícios nesta etapa para que o aluno entenda a construção da cultura, pedindo uma pesquisa individual sobre o que o aluno encontrou de roupas ou adereços próprios de outras culturas e hábitos diferentes dos praticados pelos brasileiros. É interessante notar a delimitação de um espaço, o país, como produtor de uma cultura homogênea.

Na segunda etapa desta situação de aprendizagem, o tema tratado será etnocentrismo e relativismo cultural. O Caderno usa uma frase de Michel de Montaigne para iniciar a discussão, “[...] cada qual denomina de bárbaro o costume que não pratica na própria terra.” Mesmo o material do aluno apresentando esta citação, o Caderno do professor(a) o orienta a escrever esta frase na lousa e, prevendo que os alunos não entenderam o significado da palavra bárbaro, um exercício de complete a frase é proposto. (I): a roupa é bárbara porque é... (II): o que o homem fez é um ato bárbaro por que...

Prosseguindo, há outro texto que retoma a discussão de Montaigne por meio da explicação do que é etnocentrismo. O texto discute a ideia de que todos nós somos etnocêntricos, mas é uma postura que devemos evitar se desejamos conhecer o que é diferente. Nesse sentido, devemos nos distanciar do nosso modo de pensar e agir, na tentativa de compreender o outro, nos aproximando de uma postura metodológica como o relativismo cultural. Entender o outro na sua diferença nos faz pensar sobre nós mesmo, nossa existência. O texto é todo neste tom de psicologia social, mostrando o relativismo cultural como uma postura que as pessoas podem assumir diante do mundo que a cerca.

As perguntas que seguirem são possíveis de serem respondidas recorrendo apenas ao texto que está no Caderno. Para discutir melhor e de maneira mais adequada este tratamento direcionado ao professor(a) seria necessário um tempo maior de pesquisa, tanto para leituras específicas quanto para uma sistematização de dados e observações que colaborassem para esta análise. Infelizmente não há tempo para esta discussão neste relatório final, apenas deixo alguns dados para que se possa acompanhar a construção do Caderno.

Em seguida são colocadas discussões com relação ao medo e o de que forma este sentimento é responsável por uma postura etnocêntrica. Tenho minhas ressalvas quanto ao tratamento dado ao medo nestes textos, já que

mostra o medo como responsável por esta postura, que faz com que classifiquemos as pessoas de inferiores ou superiores. Tratar de questões como etnocentrismo e relativismo cultural exige um mínimo de contexto histórico para trazer questões pertinentes à discussão, como colonialismo, expansão de mercados e imperialismo.

Esta primeira situação de aprendizagem termina com um texto de Claude Lévi-Strauss, adaptado para o Caderno, falando sobre relativismo cultural com base no texto “Raça e História”, de 1952.

Partindo para a segunda Situação de aprendizagem, o tema proposto é “Por que somos diferentes?” O objetivo é afastar as idéias de determinismo geográfico e biológico. Nas estratégias e recurso para a serem usados nesta situação de aprendizagem não foi especificado o uso e leitura de imagens, mas vamos observar que elas estão como parte da proposta.

Novamente o professor(a) é orientado a escrever na lousa a frase de introdução “Por que somos diferentes?” para, a partir dela, sensibilizar os alunos para uma discussão com relação ao tema. O texto que segue no material irá definir o que é determinismo geográfico, mostrando a limitação que o meio físico exerce sobre as culturas.

Na página seguinte, outro texto irá mostrar que alguns costumes não estão de acordo com o meio geográfico, como por exemplo, o uso de terno e gravata no Brasil. O texto é entrecortado por três fotografias, todas do mesmo tamanho e colocadas paralelamente uma à outra. Todas são referências para o uso de terno e gravata, como um homem de pasta nas mãos, o uso desta roupa por motivos de trabalho, outra é um homem casando na igreja ao lado de sua noiva, e a terceira é de um homem lendo a bíblia. As fotografias não são mencionadas nem pelo Caderno do aluno e nem pelo do professor(a). Então elas seriam apenas uma ilustração do uso do terno em diferentes situações? Por que o terno é considerado uma roupa com status social? O Caderno sugere que o status do terno se deve pelo fato de não ser uma roupa barata. Não há outras implicações por trás do uso do terno? Se a referência do terno é algo distante do aluno, já que deve ser por este motivo que colocaram imagens de homens usando, então por que não problematizar um costume que seja familiar?

2. Além dos exemplos contidos no texto, apresente outros de como o meio físico pode condicionar, em parte, a nossa cultura.



Leitura e Análise de Texto

Toda cultura age seletivamente em relação ao meio físico em que ela se desenvolve e, por isso, existem elementos culturais que, apesar de aceitos, não estão de acordo com o meio geográfico. Um exemplo notório é o uso do terno e da gravata em um país quente como é o Brasil na maioria dos meses do ano. Essa roupa é adequada aos países de clima temperado, mas totalmente inadequada, na maior parte do ano, ao clima do nosso país.

Colagem em português e nas imagens: Obtenção do conteúdo: Ladin/Saave/Cap/Ingra e Imagem/Invento



O uso do terno

Mesmo assim, os homens, seja por razões de trabalho, seja porque têm de comparecer a um determinado evento social, muitas vezes usam terno e gravata. Por que eles fazem isso? Não é porque essa roupa seja adequada ao nosso clima, mas, sim, porque ela tem um significado cultural. Trata-se do exemplo de uma vestimenta mais formal. Ela proporciona certo *status* social para quem a veste, pois não é uma roupa barata.

16

Logo em seguida, o texto continua falando sobre os hábitos alimentares, e mais uma vez ele é entrecortado por três fotografias. Na mesma formatação que da primeira vez, as três paralelas uma à outra, apresentando o mesmo tamanho. O que surpreende desta vez é o que mostra as imagens. Na primeira há um prato, com garfo e faca ao lado, em cima de uma toalha xadrez. A legenda é apenas “alimentação”. Na segunda fotografia há um pequeno rato com um fundo azul. E por último, há dois meninos diante de uma panela se servindo de macarrão, sendo que um deles é loiro e o outro negro.

Acompanhando o texto não há qualquer menção as fotografias, ele prossegue falando de alimentação. Novamente as imagens estão com a função de ilustrar o que está sendo dito. Se esta falando de alimentação então o que se coloca para representar é um prato junto com garfo e faca. Ao mesmo tempo em que o objetivo é fazer com que o aluno estranhe seus costumes,

usa-se um prato para falar de alimentação, ignorando o fato de que este é um símbolo comum a nossa sociedade.

Sociologia - 1ª série - Volume 3

Se o meio físico influenciasse totalmente as culturas, como querem acreditar os adeptos do determinismo geográfico, os homens usariam roupas adequadas ao nosso clima.

Essa mesma reflexão pode ser feita em relação aos hábitos de alimentação.





Alimentação

Existem animais que habitam o Brasil e outros países, como a China, o Camboja, a Tailândia, o Vietnã e o México, por exemplo, mas isso não significa que eles sejam considerados passíveis de servir como alimento aqui e lá. É o caso, por exemplo, do rato. No Brasil, é praticamente impensável para uma pessoa se alimentar da carne de ratos. Já na China, no Camboja, no Vietnã e na Tailândia, esses animais são normalmente consumidos como alimento. Na Tailândia também é comum comer espetos de certas larvas na rua, assim como aqui se come churrasco. Há ainda o caso do México: é possível comer tacos (prato típico mexicano feito de farinha de milho, parecido com uma panqueca, com vários tipos de recheios e molhos) recheados com certo tipo de grilo comestível. Se o determinismo geográfico realmente existisse, nós nos alimentaríamos igualmente desses animais também existentes em nosso território.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

Com base na leitura do texto apresentado, responda às seguintes questões:

1. Segundo o texto, de que maneira a cultura age em relação ao meio físico?

2. Cite um exemplo do texto que mostre isso e explique por quê.

No caso da imagem do rato, o texto faz menção a ele como alimento em países como China e Camboja, mostrando que um animal presente em diferentes países é visto de modos distintos, já que está presente no Brasil e nós não nos alimentamos da carne deste roedor. Mesmo assim, a fotografia está apenas como um ilustrativo do que seja um rato, como se eles não fossem diferentes entre si.

Na última fotografia há a imagem mais intrigante. O que se pretende dizer com estas duas crianças se servindo de macarrão? No texto não há nada que possa ser relacionado à imagem, apenas a ideia de alimentação. A ideia de um olhar sociológico também deve ser aplicada neste momento? Parece que há momentos determinados para estranharmos as imagens, quando nada

for dito faz-se uso delas como meras ilustrações para confirmar o que está sendo proposto. A ideia de colocar duas crianças, uma loira e outra negra, acompanhando o raciocínio do texto, é que certos tipos de alimentos são consumidos por grupos diferentes. O macarrão seria consumido tanto por negros como por brancos, numa tentativa de refutar o determinismo geográfico. Esta seria uma tentativa de leitura sobre a imagem, já que ela está como parte do texto escrito e essa é a lógica proposta.

Logo em seguida são colocadas duas questões aos alunos sobre o determinismo geográfico, com respostas que podem ser coladas do texto.

Sociologia - 1ª série - Volume 3



© Christian/Pixabay.com/imagoe

Padeiro

Mas, mesmo assim, há aquelas velhas questões: Se isso é verdade, então por que tantos portugueses são padeiros? Por que tantos descendentes de árabes são comerciantes? Isso não está mesmo no seu sangue?

É claro que não. Acha isso quem ainda não viajou pelo mundo ou quem não leu sobre outros lugares do mundo. Afinal de contas, se isso fosse verdade, então Portugal seria um país de padeiros e em todos os lugares onde os portugueses fossem morar eles seriam padeiros. Isso acontece? Não.

Se aqui há muitos descendentes de portugueses que são padeiros, isso se deve ao fato de que essa foi uma profissão em que vários imigrantes se deram bem, e que eles a ensinaram a outros imigrantes, mas não porque estava no sangue deles ser padeiro.

O pão é um alimento de consumo em todas as regiões do mundo, mas isso não quer dizer que só os portugueses façam pão, ou que o façam melhor do que outros povos. Há padeiros chineses, malaio, indianos, botsuanos, alemães, franceses, gregos, espanhóis, russos, chilenos, bolivianos, argentinos, holandeses, japoneses, australianos, moçambicanos etc. E não só portugueses. Há padeiros em todas as sociedades, em todas as culturas. E, se há portugueses em todos esses lugares citados, isso não significa que eles sejam padeiros. Em outras regiões do mundo, eles podem ter se especializado em outras profissões. Logo, é equivocado achar que profissões tenham uma determinação biológica e que exista o determinismo biológico.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola

1. Com base na discussão feita em sala de aula, nas explicações de seu professor e na leitura do texto apresentado, responda: O que é o determinismo biológico e por que essa é uma postura que deve ser evitada?

Segue na outra página um texto sobre determinismo biológico, tratando de questões como genética e raça, afirmando a inexistência de diferentes raças de humanos. E continuando na outra página, o texto é entrecortado pela fotografia de um homem fazendo pão, com uma legenda “padeiro”, dando o

exemplo de que muitas pessoas acham que é “natural” português ser dono de padaria, já que é tão comum. A conclusão do texto é de que só “acha isso quem ainda não viajou pelo mundo ou quem não leu sobre outros lugares do mundo.” Interessante que o determinismo biológico é tratado de forma muito simplista, como se esta ideologia não estivesse em questões mais relevantes, mascarada por meio de outras linguagens. E a imagem de um padeiro com bigodes e chapéu para ilustrar o exemplo? É para ser estranhada? Faz parte da leitura? O que ela tem a contribuir com uma discussão referente ao determinismo biológico?

Mais adiante, uma caixa de texto trata de exemplos de que o determinismo biológico é uma postura equivocada, como os hábitos de falar e se comportar são determinados pela cultura. Um bebê que nasce na Inglaterra e é transportado para a Bolívia, sendo criado por país deste novo país, não irá manifestar qualquer costume que não os de seus pais.



Exemplos de que o determinismo biológico é uma postura equivocada

Toda criança ao nascer é fruto da combinação de elementos genéticos do pai e da mãe. Isso é verdade, mas a sua maneira de agir, pensar e sentir não está relacionada com esse código genético. Na verdade, se transportarmos para a Bolívia um bebê inglês e o criarmos ali com outros pais, ele desenvolverá os hábitos, a maneira de falar e de raciocinar típicos do lugar. Não gostará de comer a comida que seus pais biológicos ingleses apreciam e nem pensará como um inglês, pois assumirá os hábitos e costumes da família boliviana que o criou. A carga genética vinda de seus pais não influenciará seu comportamento.

Mesmo determinadas doenças, para as quais de porventura tenha predisposição genética, poderão não se manifestar, impedidas possivelmente pelos hábitos alimentares e de vida adquiridos no novo país.

Isso demonstra, mais uma vez, que o determinismo biológico é uma postura equivocada a ser evitada, pois a cultura pode interferir no plano biológico. Do ponto de vista biológico, em geral os homens são mais fortes do que as mulheres, mas em várias culturas é a mulher quem realiza o trabalho braçal e não o homem. A Antropologia tem mostrado que muitas atividades atribuídas aos homens em determinadas culturas são realizadas pelas mulheres em outras. Portanto, apesar de existirem diferenças biológicas entre homens e mulheres, a cultura pode interferir no plano biológico.

2. Retire do texto e explique um exemplo que mostre por que a postura do determinismo biológico é equivocada.



Outro exemplo de que determinismo biológico é uma postura equivocada é o do riso.



Coleção em parceria com a Editora Cengage.
 Foto: Orlan/Ag. Orlan/Ag. Orlan/Ag. Orlan/Ag.

Logo em seguida outra caixa de texto dará um exemplo sobre o equívoco do determinismo biológico, com relação ao riso. Para isso apresentam um conjunto de seis fotografias, três lado a lado na primeira página, e mais três lado a lado na segunda página. A legenda que está de baixo do quadro com as seis fotografias é: O riso.

Na primeira fotografia há uma mulher de tranças no cabelo, usando um chapéu de palha. Ela está com um leve sorriso na boca. A imagem ao lado mostra um homem e uma mulher rindo com a boca aberta. E completando a fileira, há a imagem de uma menina negra, vestindo uma roupa de miçangas, fazendo sinal de jóia para quem a está fotografando.

Sociologia - 1ª série - Volume 3



O riso

O riso é uma propriedade do homem e dos primatas mais desenvolvidos. Mas o que é considerado risível varia de cultura para cultura: para os americanos, por exemplo, o engraçado é o gênero pastedão com tortas na cara; na Itália, é a piada picante, com duplo sentido. Ou seja, o riso é totalmente condicionado pelos padrões culturais, apesar de toda a sua fisiologia (LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 23 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. p. 50-51).

3. Com base nas leituras e na explicação de seu professor, descreva um exemplo diferente dos apresentados para mostrar o problema do determinismo biológico.



LIÇÃO DE CASA

Até o que é engraçado varia de uma cultura para outra. O que é considerado engraçado no Brasil, pode não ser, e provavelmente não é, considerado engraçado em outros lugares. Escolha um programa humorístico da TV brasileira e traga para a sala de aula um comentário crítico discutindo o conceito de engraçado. Para isso, você precisa descrever os personagens e a situação criada para provocar o riso. Use uma folha avulsa de seu caderno para essa atividade.



VOCE APRENDEU?

Explique o que você entendeu sobre o que é o determinismo biológico e o determinismo geográfico e quais os problemas de cada uma dessas posturas.

Seguindo para a outra fileira, há a imagem de uma senhora sentada em um sofá sorrindo para a fotografia. Ao lado desta imagem há um grupo de jovens reunidos para tirar a foto, sorrindo. E por ultimo, há a imagem do rosto

de um jovem negro sorrindo. O texto prossegue sem mencionar nenhuma das seis fotografias que o entrecortaram. A ideia exposta é que o que parece ser engraçado para algumas culturas pode soar sem sentido para outras. No exemplo, para americanos “o engraçado é o gênero pastelão com tortas na cara; na Itália, é a piada picante, com duplo sentido.” O riso condicionado por padrões culturais, e entenda padrões culturais como delimitado pela nacionalidade. Mas o que as fotografias nos dizem sobre o riso? Se as observarmos, elas estão apresentando biótipos distintos, ou então, que poderíamos classificar como distintos, segundo o senso comum. Nesse sentido, levando em consideração o texto e as imagens, a leitura a ser feita é que aquilo que consideramos os tipos variados de culturas apresentam o riso como elemento característico, porém, os motivos que levam ao riso são distintos de acordo com o país ao qual pertencem. É o país que determina a cultura? Nesta ideia não estaria escamoteado o determinismo biológico e geográfico ao mesmo tempo? As pessoas das fotografias parecem estar colocadas como representantes de alguns tipos físicos, uma menina de traços orientais, um casal de pele clara e cabelos escuros, uma criança negra vestida com uma roupa “exótica”, uma senhora de cabelos brancos, jovens loiros e um jovem negro com blusa.

É provável que a intenção de colocar diferentes tipos físicos de pessoas sorrindo seja uma tentativa de mostrar que o riso é uma característica inerente ao ser humano, e o que varia são os motivos do riso. Mas não faz sentido, quando desenvolver um olhar sociológico no aluno é um dos objetivos da proposta curricular do ensino de sociologia, por meio de métodos como o estranhamento e a desnaturalização, colocar um quadro de seis fotografias apenas como ilustração.

3.4 Caderno de Sociologia, 1ª série – volume 4.

Com a análise deste último volume dos Cadernos, planejados para a primeira série do ensino médio, chega-se ao fim da pesquisa.

O objetivo apresentado no início do Caderno é fazer uma reflexão voltada “para as diferenças que situam indivíduos e grupos em posições hierarquicamente superiores e inferiores na estrutura social.” O recurso de

estranhamento será usado para possibilitar esta reflexão, segundo o Caderno, com a intenção de observar a existência de desigualdades com base em atributos sociais. A questão central das três Situações de aprendizagem que compõe o Caderno é “O que nos desiguala como humanos?” Mais uma vez o material enfatiza a necessidade de estabelecer um olhar de distanciamento e estranhamento, com o objetivo de compreender o outro e seus valores. No Caderno do professor(a) há uma especificação com relação a temas e conteúdos a serem trabalhados neste último bimestre, sendo a distinção entre os conceitos de diferença e desigualdade, tratando das desigualdades de classe, racial, étnica e de gênero.

Neste quarto volume há um total de onze fotografias, apresentando também o uso de gráficos e tabelas, porém que não fazem parte do objeto de pesquisa e por isso estão fora desta abordagem. Destas onze fotografias, apenas cinco serão usadas diretamente como recurso de aprendizagem.

A primeira Situação de aprendizagem, que tem como tema “Desigualdade de classes”, aponta como objetivo o direcionamento do olhar do aluno para as “diferenças que colocam as pessoas em posições desiguais no interior da mesma sociedade”. Nesse sentido, para iniciar a discussão, o Caderno traz duas imagens com a proposta de que se leia e analise.

A primeira fotografia, como se pode notar ao olhar o referido Caderno, é colocada em tamanho maior em relação à outra. Esta fotografia nos mostra um homem com traços orientais, vestindo terno e gravata, no banco de trás de um carro olhando para seu relógio. Observando com cuidado a imagem pode-se perceber, olhando para o vidro de fundo do carro, alguns prédios iluminados que lembram aquilo que se pode qualificar como grande cidade. Poderíamos ver neste homem uma ilustração de alguém que trabalha em área administrativa, e que provavelmente não exerce trabalhos manuais. O detalhe de olhar para o relógio lembra uma ideia de pressa, falta de tempo para realizar todas as atividades que lhe são exigidas, e o que motivaria pensar que ele ocupa um alto cargo é o fato de ele estar no banco de trás de um carro, sendo conduzido por um motorista.



1. Em sua opinião, qual é a profissão das pessoas representadas nessas imagens?

2. Quanto você acha que cada uma delas recebe pelo trabalho que faz?

3. Que diferenças você diria que existem entre as condições de vida da pessoa da Imagem 1 e da pessoa da Imagem 2? Explique.

Etapa 1 – Desigualdade e diferença

No dia a dia, convivemos com pessoas que exercem atividades variadas e recebem rendimentos diversos para cada trabalho realizado. Dependendo da posição ocupada no mercado de trabalho, do grau de especialização da atividade exercida e da competitividade naquela área de atuação, os ganhos serão maiores ou menores. Isso faz com que cada pessoa tenha acesso a benefícios e oportunidades de mobilidade social diferenciadas.

Mobilidade social: refere-se ao movimento de indivíduos e grupos entre diferentes posições econômicas. A mobilidade social pode ser vertical, ou seja, quando os indivíduos sobem ou descem na escala socioeconômica; ou horizontal, quando se mudam de bairro, cidade, Estado ou país.

A segunda fotografia, como já mencionado, está em tamanho menor e também traz um homem. Este homem poderia ser classificado como pardo ou negro, dependendo do lugar de onde se fala, e está carregando uma carrocinha de lixo com papelões usados. O homem e sua carrocinha estão parados numa rua movimentada, próximos da calçada, de onde se enxerga alguns edifícios que podem insinuar a ideia de grande cidade. Enquanto carros dão a impressão de correrem pela rua, o homem carrega sua carrocinha com as próprias mãos, o que traz um contraponto para alguém que acompanha a discussão e já observou a primeira imagem. Vale lembrar que no Caderno do aluno as imagens estão acompanhadas de legendas como “Imagem 1” e “Imagem 2”. No Caderno digitalizado do professor(a) a primeira fotografia traz a legenda “Figura 1- Executivo no carro”, e a outra “Figura 2- Catador de papel”.

Com esta rápida leitura sobre as duas fotografias já podemos observar alguns elementos possíveis para uma discussão com relação a posições desiguais dentro da mesma sociedade, contemplando a intenção de discutir estratificação social. Porém, logo abaixo destas imagens, que se fecham numa caixa, há três questões que pretendem direcionar o olhar sobre as fotografias. Na primeira questão é perguntada a opinião sobre que tipo de profissão estas duas pessoas aparentam exercer. Em seguida questiona-se quanto o aluno acha que eles recebem pelo trabalho que fazem. Por último, é perguntada qual a diferença de condições de vida entre as duas pessoas.

O Caderno prossegue para a outra etapa sem discutir as imagens, e tanto no Caderno do professor(a) quanto do aluno não há mais nenhuma menção as fotografias e que tipos de leituras poderiam fazer sobre elas. Se um dos objetivos do material é permitir ao aluno discutir a partir de imagens, realizando leituras e analisando o que olha, então o Caderno não dá conta. As respostas que os alunos colocaram não poderiam ser um ponto de partida para uma discussão com relação a desigualdades e diferenças, realizando uma situação de aprendizagem em que se estranharia a visão que se tem sobre o tema?

Quando não se problematiza o que se lê a partir das imagens, ou quando as mesmas já estão com uma leitura direcionada, podemos pensar que elas estão cumprindo a função de ilustração, caso o aluno não saiba o que é desigualdade. Refletindo sobre desigualdade de posições ocupadas poderíamos estranhar o próprio Caderno, no sentido de pensar por que para os textos visuais é dada pouca importância, muitas vezes até ignorado, e para textos escritos se dedica maior tempo de discussão? Não há outros sentidos que permitem estranhar as desigualdades? O som, o corpo, o paladar e o olfato também permitem apreender a ideia de que há desigualdades e hierarquização nas posições ocupadas?

Mas feita a escolha das imagens para sensibilizar os alunos, usando o termo presente no Caderno, não é possível observar que se parte do que o aluno traz. Para o professor(a) a única orientação é que chame a atenção dos alunos para as imagens.

Seguindo para a primeira etapa, parte desta Situação de aprendizagem, é apresentado o tema “Desigualdade e diferença”. O texto

escrito que discute mobilidade social, diferenciando aqueles que detêm os meios de produção daqueles que vendem sua mão de obra, o que os torna desiguais diante da possibilidade de gerar renda. Para “ilustrar” a questão o Caderno coloca um gráfico que se refere à distribuição de renda no Brasil.

Na segunda etapa, o tema é “Classe e estratificação”, que tem início com a sugestão de leitura e análise de texto.

Sociologia - 1ª série - Volume 4

a) O maior percentual, _____, refere-se a pessoas com idades entre 10 e 60 anos ou mais, que _____ na ocasião da pesquisa.

b) _____ dos brasileiros recebiam menos de um a dois salários mínimos.

c) Cerca de 2% recebiam de _____ salários mínimos e apenas _____ da população recebia mais de 20 salários mínimos.

2. Discuta por que a distribuição da renda é tão desigual no Brasil.

Etapa 2 – Classe e estratificação



Leitura e Análise de Texto

“A Classe C é a classe central, abaixo da A e B e acima da D e E. A fim de quantificar as faixas, calculamos a renda domiciliar *per capita* do trabalho e depois a expressamos em termos equivalentes de renda domiciliar total de todas as fontes. A faixa C central está compreendida entre os R\$ 1 064,00 e R\$ 4 561,00 a preços de hoje na Grande São Paulo. A nossa classe C está compreendida entre os imediatamente acima dos 50% mais pobres e os 10% mais ricos na virada do século.

[...]

O que é ser de Classe C? Computador, celular, carro, casa financiada, crédito em geral e produtivo em particular, conta própria e empregadores, contribuição previdenciária complementar, se sairmos daquelas iniciadas com C ainda temos diploma universitário, escola privada, plano de saúde, seguro de vida. Mas de todas, a volta da carteira



© BRIT/Marky/Outimage



© Igor Angelo/Contrasto

O texto apresentado são recortes de uma pesquisa coordenada por Marcelo Neri, intitulada “A nova classe média”, Rio de Janeiro: FGV, publicada em 2008. A ideia que os recortes sugere é que a classe C, com renda de 2 a 5 salários mínimos, representaria a nova classe média brasileira, apresentando um aumento de empregos formais, e por isso de renda. Por ser uma classe em ascensão, esta camada da população está chamando a atenção de inúmeros especialistas, não apenas de sociólogos. No Caderno do professor(a) há uma

introdução para orientá-lo antes de fazer uso desta reportagem, apontando como objetivo “sensibilizar os alunos para uma das diversas formas com que podemos diferenciar os membros de uma população segundo a classe econômica.”

Sociologia - 1ª série - Volume 4

de trabalho talvez seja o elemento mais representativo de ressurgimento de uma nova classe média brasileira. O passo final foi analisar o emprego formal no país. Esta informação é particularmente importante, já que o emprego com carteira assinada é uma das fortes características da classe média. Nesse contexto, as informações mais recentes são animadoras, com 309 mil empregos em apenas um mês, atingimos o recorde da história brasileira agora em junho de 2008, somando 1,8 milhão de novos postos de trabalho formais nos últimos 12 meses.”

NERI, Marcelo C. (Coord.) *A nova classe média*. Rio de Janeiro: FGV IBRE, CPS, 2008, p. 5-41. Disponível em <http://www.fgv.br/esp/dane_medias>. Acesso em: 3 maio 2010.





LIÇÃO DE CASA



1. De acordo com o texto, quais são as características da classe C?

2. Para pertencer à classe C é preciso ter todos os elementos relacionados no texto? Justifique sua resposta.

3. Qual foi o principal fator associado ao aumento da classe C?

Etapa 3 – Teorias de classe e estratificação

As primeiras ideias desenvolvidas sobre como as sociedades se organizavam remontam ao final do século XIX e ao início do século XX. Dois dos principais autores estudados pela Sociologia, Karl Marx e Max Weber, formaram a base para a maioria das teorias sociológicas de classe e estratificação. Nesta etapa, estudaremos como Marx e Weber pensavam a organização da sociedade em estratos e classes.

7

Como se pode observar na imagem acima há um conjunto de quatro fotografias que acompanham o texto. São imagens selecionadas pelo Caderno, compondo uma montagem que está em diálogo com os recortes da pesquisa de Marcelo Neri.

A primeira imagem é de um computador portátil, a segunda de um celular, a terceira de um carro popular e a última é de uma casa. No Caderno dos alunos não há nenhuma referência as imagens, já o do professor(a) apenas traz uma orientação para que ele chame a atenção de seus alunos para as imagens. Com esta observação entende-se que as fotografias

colocadas juntamente ao texto não são meras ilustrações, e que foram selecionadas intencionalmente. Sendo assim, é possível que se discuta este pequeno texto fazendo uma leitura destas imagens. O Caderno fez uma opção diante desta pesquisa, desejou mostrar os bens de consumo que representam esta nova classe média. O que é possível discutir a partir desta composição? O que diferencia uma classe social da outra é sua renda, que resulta no poder de compra e é nesse sentido que as imagens fazem parte da leitura?

Ao término desta composição para leitura, há uma sugestão de lição de casa com três perguntas referentes ao texto escrito, em que podem ser encontradas as respostas. Qualquer possibilidade de trazer um diálogo entre imagens e texto escrito foi podada, e interessante que o professor(a) é orientado a chamar a atenção de seus alunos para as imagens. Isso é para caso o aluno não identifique o que seja a classe C, mesmo depois de ler o texto? Se a associação não é imediata, do que se esta tratando, seria necessária uma conversa para que os alunos apontassem elementos que identificam como sendo de classe média. Se este material tem como intenção trabalhar com adolescentes com mais de quinze anos, não seria uma dificuldade questionar os alunos com relação ao que pensam distinguir as pessoas em classes.

Um detalhe que pode ser visto como menor é as fotografias utilizadas para mostrar os bens de consumo, como celular e computador, que são dois aparelhos com alta tecnologia e que constantemente saem de linha devido à defasagem do produto. Os Cadernos, que terminaram de ser produzidos no início de 2009, apresentam imagens que em 2010 podem ser vistas como pouco representativa do que seja a classe média, ou mesmo não causem muita identificação entre os alunos. Como todo recurso didático, os Cadernos também deveriam passar por atualizações, levando em consideração a opinião daqueles que fazem uso do material. Mesmo quando a preocupação é apenas uniformizar o ensino há a necessidade de atualizações, correndo o risco de se transformar em um material inviável para o uso em sala de aula.

Na próxima etapa, a última desta Situação de aprendizagem, será tratada de “Teorias de classe e estratificação”. Para este conteúdo o Caderno faz uso dos dois autores mais estudados na Sociologia, Karl Marx e Max Weber, para estudar organização da sociedade em estratos e classes.

Antes de iniciar uma discussão com relação às teorias destes autores, o Caderno orienta o professor(a) a apresentar K. Marx por meio deste quadro.

Sociologia - 1ª série - Volume 4



© Alamy/Arquivo Lamech

Karl Marx, quando jovem

Karl Heinrich Marx (1818-1883) foi um filósofo e sociólogo alemão cujas ideias foram fundamentais para a formação da Sociologia. Escreveu sobre economia, política, socialismo e história. Vivendo no século XIX, Marx testemunhou o crescimento das fábricas e da produção industrial, bem como as desigualdades que resultaram da exploração do trabalho nessa época. Uma de suas principais preocupações foi explicar as mudanças na sociedade durante a Revolução Industrial. Marx adotou posições políticas radicais em relação à situação enfrentada pelos trabalhadores de sua época e se tornou um dos grandes defensores do comunismo.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.



Leitura e Análise de Texto

"Para Marx, uma classe é um grupo de pessoas que se encontram em uma relação comum com os meios de produção – os meios pelos quais elas extraem o seu sustento. Antes do avanço da indústria moderna, os meios de produção consistiam primeiramente na terra e nos instrumentos utilizados para cuidar das colheitas ou dos animais no campo. Logo, nas sociedades pré-industriais, as duas classes principais eram aquelas que possuíam a terra (os aristocratas, a pequena nobreza ou os donos de escravos) e aqueles que se envolviam ativamente na produção a partir da terra (os servos, os escravos e os camponeses livres). Nas sociedades industriais modernas, as fábricas, os escritórios, o maquinário e a riqueza, ou o capital necessário para comprá-los, tornaram-se mais importantes. As duas classes principais são formadas por aqueles que possuem esses novos meios de produção – os industrialistas ou capitalistas – e aqueles que ganham a vida vendendo seu trabalho para eles – a classe operária, ou, no termo hoje em dia um tanto arcaico às vezes preferido por Marx, o 'proletariado'."

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 235.

O que você entendeu do texto?

Há nesta caixa de texto uma imagem do autor, em preto e branco, com uma legenda "Karl Marx, quando jovem". Ao lado da imagem há uma breve biografia do filósofo alemão, citando sobre seus escritos e as temáticas abordadas por ele. Sendo assim, a imagem do autor tem a intenção de apresentá-lo? O que podemos apreender de um autor por meio de sua imagem? Qual a contribuição da leitura sobre esta imagem para compreender as teorias com relação à divisão de classes?

No Caderno do professor(a) há algumas orientações de como abordar o tema com os alunos, pontuando o fato de que a análise Marx é histórica, portanto, dirigida para sociedades historicamente determinadas. Não há nenhum tipo de discussão sugerida com relação direta ao contexto histórico do

autor, e tão pouco algo relacionado à imagem que o ilustra. Neste sentido, a pergunta que fica é de qual seria a intenção ao colocar uma imagem de Marx ainda jovem? Ela colabora no processo de apresentação do autor e o entendimento de sua teoria? Ou esta imagem está apenas como ilustração? Já que ao decorrer do Caderno não há referência a imagem, a hipótese de que seja uma mera ilustração permanece.

Abaixo desta apresentação há outra caixa de texto, mas agora com um trecho de Anthony Giddens explicando qual o sentido de classe para Marx. No material do professor(a) há sugestões do que deve ser mais enfatizado na sala de aula, finalizando com uma pergunta dirigida aos alunos sobre “O que você entendeu do texto?”



Max Weber (1864-1920), nascido na Alemanha, escreveu sobre os mais variados campos do conhecimento, desde economia, direito, filosofia, religião, história e principalmente sociologia. Preocupou-se ainda com o desenvolvimento do capitalismo moderno e com a maneira como a sociedade moderna se organizava socialmente em comparação com as sociedades do passado. Seu método de análise é conhecido como *compreensivo* e tem como um dos objetos centrais de investigação a *ação social* e seus significados.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.



Leitura e Análise de Texto

Texto 1

"Assim como Marx, Weber percebia as classes como categorias econômicas (Weber, 1946 [1922]:180-95). Entretanto, ele não achava que um critério único – posse ou falta de propriedade – determinasse a posição de classe. A posição de classe, escreveu, é determinada pela 'situação de mercado' da pessoa, o que inclui a posse de bens, o nível de educação e o grau de habilidade técnica. Nessa perspectiva, Weber definiu quatro classes principais: grandes proprietários; pequenos proprietários; empregados sem propriedade, mas altamente educados e bem pagos; e trabalhadores manuais não proprietários. Dessa forma, empregados de colarinho branco e profissionais especializados surgem como uma grande classe no esquema de Weber. Weber não apenas ampliou a ideia de classe de Marx como também reconheceu que dois outros tipos de grupos, que não a classe, têm relação com a maneira como a sociedade é estratificada: grupos de *status* e partidos."

BRYM, R.; LEE, J. et al. *Sociologia: sua história para um novo mundo*. São Paulo: Cengage Learning, 2008. p. 192.

Texto 2

"Na teoria de Weber, o *status* refere-se às diferenças existentes entre os grupos sociais quanto à honra e ao prestígio social conferido pelos demais. Nas sociedades tradicionais, o *status* era, em geral, determinado com base no conhecimento direto de uma pessoa, adquirido por múltiplas interações em diferentes contextos ao longo de um período de anos. No entanto, com o aumento da complexidade das sociedades, criou-se a impossibilidade de o *status* ser sempre concedido dessa forma e, em vez disso, de acordo com Weber, o *status* passou a ser expresso por meio dos estilos de vida das pessoas. Sinais e símbolos de *status* – como moradia, o vestir, o modo de falar e a ocupação – ajudam a moldar a posição social do indivíduo aos olhos dos outros. As pessoas que compartilham do mesmo *status* formam uma comunidade na qual existe uma noção de identidade conjunta."

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 237.

Em folha avulsa, escreva seu entendimento a partir da leitura dos dois últimos textos.

Logo na página seguinte à apresentação de Marx, o Caderno apresenta Max Weber no mesmo formato, como mostra a imagem acima.

Numa pequena caixa de texto há uma fotografia do autor, com uma breve biografia ao lado.

Observando a imagem do Caderno é possível notar que o formato de apresentação dos dois autores acontece de maneira semelhante. Do mesmo jeito que, no material do professor(a) também são apontados alguns elementos a serem enfatizados com relação à teoria de Weber. Sendo assim, as mesmas questões destinadas à apresentação de Marx também podem ser feitas neste momento. Só difere com relação aos textos que, no caso de Marx se colocou um trecho do livro de Giddens para explicar classe social. Já para explicar o que Weber entendia por status se coloca um trecho de Giddens, mas para distinguir este de Marx faz uso de um trecho de R. Bryn e J. Lie.

Discutir a pertinência de se tratar Marx e Weber em uma mesma aula, como parte da mesma Situação de aprendizagem que tem como tema desigualdade social exigiria maior atenção sobre o currículo. Os conteúdos selecionados para compor os Cadernos de Sociologia são parte de uma pesquisa mais ampla e complexa com relação ao assunto, porém, a composição de um currículo deve ser discutida e reformulada em diálogo constante com aqueles professor(a)s que fazem uso do material. Não há nenhuma espécie de verificação sobre a maneira que estes conteúdos são aprendidos, mais que isso, se fazem sentido quando se está tratando de desigualdade social por meio de textos escritos por terceiros.

Não há consenso entre cientistas sociais com relação ao papel da sociologia no ensino médio. Na proposta do estado de São Paulo esta nova disciplina contribui para a formação de um cidadão crítico, na medida em que o aluno tem a possibilidade de “estranhar” seu cotidiano, desenvolvendo a habilidade de argumentação. Portanto, não é necessário que o aluno se aproprie das ciências sociais, mas sim de alguns dos métodos utilizados por ela, como o “olhar” sociológico.

Seguindo este raciocínio podemos nos questionar quanto à intenção de trazer dois teóricos como Marx e Weber para a sala de aula. A intenção é de que os alunos compreendam estas teorias ou que apenas tenham a informação de que existiram estes autores? Quando se destina uma página do Caderno para cada um destes autores é possível notar a importância dada a cada um deles, já que este espaço não será destinado a nenhum outro autor.

Passando para a segunda Situação de aprendizagem do Caderno, em que o tema é “Desigualdade racial”, há uma fotografia que é para ler e ser analisada, dando início à discussão.

 **SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2**
DESIGUALDADE RACIAL



Leitura e Análise de Imagem

Observe atentamente a imagem a seguir e responda às questões.



© Caderno do CiberLamim

1. Quantas pessoas de cores diferentes você consegue ver na imagem?

2. Você consegue se encaixar em alguma delas?

3. Com base no que você vê nessa imagem, quantas raças acha que existem?

Etapa 1 – Raça ou etnia?

A foto anterior mostra que existe uma enorme variabilidade entre os seres humanos no que diz respeito à cor da pele, à cor dos olhos, ao tipo de cabelo, à estatura e a uma série de outras características. Essa enorme variabilidade de tipos humanos levou muitos cientistas, especialmente no século XIX, a defender a ideia de que haveria raças humanas.

Mas, afinal de contas, o que é uma raça?

Um pouco diferente do Caderno do aluno, o do professor(a) introduz com um texto escrito o que será abordado nesta Situação de aprendizagem, sendo a problemática da raça e do racismo e o modelo de relações raciais no Brasil. O objetivo é diferenciar raça de etnia, compreendendo a origem da concepção destes termos, para depois discutir o racismo como fenômeno social. O professor(a) é orientando a partir da leitura da fotografia para uma discussão sobre raça e racismo, se existe ou não diferentes raça. É solicitado que o aluno observe a imagem e identifique quantas pessoas de cores diferentes ele consegue ver.

Mas antes mesmo do aluno refletir sobre a existência de raças entre os seres humanos ele é convocado a observar diferentes cores entre as crianças retratadas. Ao professor(a) é sugerido que, ao observar a imagem, os alunos sejam sensibilizados para a enorme variedade de tipos humanos que podemos identificar. Nesse sentido, a fotografia é usada para um primeiro momento de sensibilização dos alunos, desenvolvendo a partir dela um momento de aula dialogada. Mas o Caderno não conta com a possibilidade de uma leitura e análise da fotografia, mesmo que use estes termos. As perguntas que seguem logo abaixo da imagem já estão direcionando o olhar sobre o que deve ser visto nela. Quando se pede para identificar diferentes cores ignora-se que outras leituras poderiam ser feitas para a imagem. Se o modelo de relações raciais que se quer tratar é o do Brasil, então é possível pensar em algumas questões referentes à imagem utilizada. As crianças foram reunidas apenas com o propósito de serem fotografadas juntas, representando a existência de diferentes biótipos? Em quais tipos de situações, pensando no caso do Brasil, é possível observar tantas crianças com perfis diferentes juntas? Elas parecem realmente diferentes? Não parece que todas pertencem à mesma classe social?

As possibilidades de leitura e análise sobre esta fotografia são também de enorme variabilidade, e sendo assim é interessante notar como o Caderno pressupõe que tipo de olhar o aluno irá dirigir sobre a imagem. Isto não se assemelha a leitura de imagem, mas sim a constatação de algo que se quer afirmar por meio de um texto escrito. Mais uma vez, mesmo quando o objetivo é iniciar uma discussão por meio de uma imagem, e por isso foi escolhida intencionalmente, é desconsiderado que os alunos possam realmente ler este texto visual, que educa e gera argumentos.

Esta Situação de aprendizagem irá prosseguir discutindo racismo no Brasil e desigualdade racial no estado de São Paulo, fazendo uso não mais de imagens, mas de tabelas e gráficos, expondo os números de acesso à educação e ocupação profissional.

Fechando este volume, e por conseqüência o material elaborado para a primeira série do ensino médio, a última Situação de aprendizagem irá tratar do tema “Gênero e desigualdade”. O objetivo é que ao final os alunos saibam distinguir sexo de gênero e que consigam desenvolver um olhar crítico com

relação ao caráter socialmente construído do gênero. Para o processo de sensibilização dos alunos com relação ao tema o Caderno sugere que o professor(a) chame a atenção para duas fotografias que estão no material.

- título da reportagem, fonte e data do evento e da coleta;
- breve resumo dos eventos noticiados;
- descrição do contexto em que eles ocorreram;
- análise do caso, determinando se houve preconceito e/ou discriminação por parte dos envolvidos;
- conclusão.



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3 GÊNERO E DESIGUALDADE



Símbolo do masculino



Símbolo do feminino



1. Com base nas explicações do professor e nas imagens apresentadas, faça uma lista das brincadeiras que, na sua infância, você achava que eram apropriadas para meninas e uma lista das brincadeiras para meninos.

a) Brincadeiras para meninas: _____

b) Brincadeiras para meninos: _____

As fotografias são um auxílio para o professor(a) iniciar uma discussão sobre desigualdade de gênero. Como se pode observar há uma imagem de um menino, deitado em um tapete, brincando de carrinhos. Atrás do menino há um casal sentado em um sofá, onde parece ser uma sala. A fotografia ao lado é uma menina que está sentada com uma boneca nas mãos, a qual ela brinca de pentear. Acima da fotografia do menino há o símbolo do masculino, e da menina há o símbolo do feminino.

No Caderno do professor(a) as orientações seguem de forma a conduzir a aula. Este trecho é uma mostra destas orientações, que não apresentam nenhum tipo de preocupação com relação à autonomia docente:

Para continuar a sensibilização, a lousa pode ser dividida em duas partes: a primeira metade com o seguinte título “Estereótipos do masculino e do feminino na nossa sociedade” e na outra metade “Estereótipos do masculino e do feminino em outras sociedades”. Cada metade deve ser subdividida em duas partes: uma denominada “Homens” e a outra denominada “Mulheres”.

O objetivo com esta comparação é que fique claro para os alunos e alunas que os estereótipos de gênero variam de uma sociedade para outra, de geração para outra, e por isso não são naturais. As fotografias seriam um incentivo para os alunos pensarem em brincadeiras que são ditas de meninos e as que são vistas como própria de meninas. A ideia é que eles contribuam com a aula falando sobre suas experiências de quando eram crianças.

Fazendo uso das fotografias ficaria claro para os alunos o que são estereótipos. O objetivo é que os alunos possam identificar a construção social dos estereótipos, que muitas vezes são tidos como naturais. Mas se a intenção é sensibilizar alunos na faixa de quinze anos para a existência de desigualdades de gênero, será que brincadeiras infantis é a melhor maneira? As fotografias podem causar certo distanciamento sobre os alunos, que talvez não se identifiquem com as brincadeiras ilustradas por meio das imagens apresentadas.

A ideia de sensibilizar os alunos para um tema parte do pressuposto que eles devem participar contribuindo para o processo de aprendizagem. Neste sentido, quando se fala em desigualdade entre homens e mulheres e suas identidades socialmente construídas, será que são as brincadeiras da infância que os alunos irão apontar? A imagem de um menino brincando sozinho, deitado em um tapete, pode causar reações distintas dependendo da região do estado. Na própria capital temos conhecimento de que as infâncias não são vividas de maneira uniforme, não há um padrão para ser criança. São as condições de classe social, pensando nas temáticas já abordadas pelo Caderno, que mostraram a experiência de infância destes alunos.

Refletir sobre que tipo de sensibilização o Caderno deseja orientar, observando o uso destas fotografias, expõe a concepção de aluno que está presente no imaginário daqueles que produzem o material. Ignora-se completamente as multiplicidades presente numa sala de aula, e mais ainda,

ignora-se a responsabilidade do professor(a) em lidar com elas. O professor(a) é destituído de autonomia diante do projeto pedagógico, sendo tratado como um profissional que apenas executa o que lhe foi imposto, por autoridades que desconhecem a existência de culturas escolares.

O restante desta Situação de aprendizagem não é muito diferente do que já foi exposto nesta pesquisa. As etapas prosseguem discutindo diferenças e desigualdades, conforme estava na proposta. Para isso faz uso novamente de trechos com textos do Giddens. Ao final, como em todos os volumes, há uma bibliografia sugerida, alguns filmes e sites que possam contribuir para a discussão.

4 Considerações Finais

Ao término desta pesquisa que teve como proposta analisar o material didático para a disciplina de Sociologia, elaborado como parte do programa “São Paulo faz escola”, foi possível constatar questões relevantes, porém ainda incipientes no que tange ao estudo voltado para o ensino de sociologia no ensino médio. Pretende-se, contudo, ser uma contribuição às investigações. Mesmo que nos detendo sobre um objeto de pesquisa tão bem delimitado, o uso das fotografias nos Cadernos foi necessário para o desenvolvimento da pesquisa, analisar o material como um todo, como parte de uma proposta que tem como meta aumentar os números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB, do estado de São Paulo.

Nesse sentido, os Cadernos desenvolvidos para o programa, usados para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, apresentam formatos uniformes de organização. A linguagem usada no material, tanto de professor(a)es quanto de alunos, não se altera de acordo com a disciplina. Sendo assim, não caberia aqui direcionar uma crítica direta aos autores que elaboraram o material para o ensino de Sociologia.

Os usos das fotografias no material expõem uma falta de coerência com o que esta nas propostas, já que o objetivo de “treino do olhar” se contradiz com o direcionamento de leitura feito diante das imagens. A desconsideração de uma autonomia do professor(a) com relação à elaboração de suas aulas, quando prescreve suas ações dentro da sala de aula e orienta as leituras e interpretações a serem feitas, é uma mostra de como este profissional é tratado pelas políticas públicas. Seu papel como profissional da educação é esvaziado, com a produção de um material que pretende dar conta de toda a diversidade e necessidade da maior rede de ensino do país. Um material que parece ser elaborado para profissionais que não tenham conhecimentos específicos na área, e sendo assim, não haveria prejuízos à aprendizagem dos alunos da rede.

A alegação de que os Cadernos são apenas um auxílio para o professor(a) em sala de aula podem ser contestadas quando são inúmeros os relatos de professor(a)s que coagidos pela coordenação da escola à fazer uso na íntegra do material. Situação que tem relação direta com as políticas de

bônus da secretaria da educação, que paga bônus em dinheiro aos professor(a)es, diretores e funcionários das escolas que cumprirem as metas de ensino.

Portanto, o que poderia ser avaliado apenas como material de apoio deve ser repensado de acordo com as políticas bonificação da secretaria da educação. Nesse sentido, uma pesquisa que pretendia analisar o material, refletindo sobre metodologias de ensino para ciências sociais, necessitou levar em consideração outros elementos envolvidos na formatação de currículos e propostas. Ainda hoje, embora considere o aumento relativo de pesquisas na área, acreditamos ser importante avançarmos os estudos voltando-os para questões relacionadas às práticas docentes e o que as mesmas envolvem: recursos didáticos, relações com alunos, alunas e a cultura escolar, currículo. Ou seja, ainda há muito o que investigar neste profícuo campo de pesquisa.

Bibliografia

AZANHA, José Mário Pires. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2006.

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BAUMAN, Zygmunt. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BELA, Feldman-Bianco, LEITE, Miriam L. Moreira (orgs.). **Desafios da Imagem: Fotografia, iconografia e vídeos nas ciências sociais**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BITTENCOURT, Circe (org). **Livros didáticos entre textos e imagens**. In O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Contexto, 2009.

BOIM, Thiago Figueira. **O que e como ensinar: Proposta Curricular, Materiais Didáticos e Prática de Ensino nas Escolas Públicas Estaduais em São Paulo**. Dissertação de Mestrado defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, em 2010.

BOURDIEU, Pierre e BOURDIEU, Marie-Claire. **O camponês e a fotografia**. Versão em francês de 1965. Curitiba: Revista de Sociologia e Política, 2006.

_____. **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bartrand Brasil, 2007. 11^a ed.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2007.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Realidade e Ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

_____. **Os tempos da fotografia: o Efêmero e o Perpetuo**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

JINKINGS, Nise. **Ensino de Sociologia: Particularidades e desafios contemporâneos**. In Revista Mediações. Londrina, 2007.

MAMMI, Lorenzo e SCHWARCZ, Lilian Moritz. **8 X Fotografia: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Sobre o modo capitalista de pensar**. São Paulo: Hucitec, 1980.

_____. **O imaginário e o poético nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 2005.

MEKSENAS, Paulo. **A produção do livro didático: sua relação com o Estado, autor e editor**. Dissertação de mestrado. FE-USP 1992.

MORAES, Amaury Cesar. **Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato**. São Paulo: Tempo Social, 2003.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese de doutorado. PUC-SP 1997.

OCN - ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS. Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

PLANCHEREL, Alice Anabuki. **Leituras sobre Sociologia no Ensino Médio**. Maceió: EDUFAL, 2007.

SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação. Proposta curricular do estado de São Paulo: Sociologia/ Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.

_____. Secretaria da Educação. Caderno do Professor. Sociologia, Ensino Médio – 1ª série, Volume 1. São Paulo: SEE, 2009.

_____. Secretaria da Educação. Caderno do Professor. Sociologia, Ensino Médio – 1ª série, Volume 2. São Paulo: SEE, 2009.

_____. Secretaria da Educação. Caderno do Professor. Sociologia, Ensino Médio – 1ª série, Volume 3. São Paulo: SEE, 2009.

_____. Secretaria da Educação. Caderno do Professor. Sociologia, Ensino Médio – 1ª série, Volume 4. São Paulo: SEE, 2009.

_____. Secretaria da Educação. Caderno do Aluno. Sociologia, Ensino Médio – 1ª série, Volume 1. São Paulo: SEE, 2009.

_____. Secretaria da Educação. Caderno do Aluno. Sociologia, Ensino Médio – 1ª série, Volume 2. São Paulo: SEE, 2009.

_____. Secretaria da Educação. Caderno do Aluno. Sociologia, Ensino Médio – 1ª série, Volume 3. São Paulo: SEE, 2009.

_____. Secretaria da Educação. Caderno do Aluno. Sociologia, Ensino Médio – 1ª série, Volume 4. São Paulo: SEE, 2009.

SCOTT, Joan. **“Gênero: Uma Categoria Útil para a Análise Histórica.”** Traduzido pela SOS: Corpo e Cidadania. Recife, 1990.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **Das fronteiras entre ciência e educação escolar: as configurações do ensino das ciências sociais/sociologia, no estado do Paraná (1970-2002).** Tese de doutorado defendida na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo em 2006.

SONTAG, Susan. **Sobre Fotografia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUZA, Aparecida Neri de. **Sou Professor, sim senhor: representação do trabalho docente.** São Paulo: Papirus, 1996.

TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco. **Ensinar sociologia: análise dos recursos de ensino na escola média.** Dissertação de Mestrado defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 2007.