

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

José Luís Abalos Júnior

**A Educação de Jovens e Adultos (EJA): histórias, contextos e docência em
sociologia.**

Porto Alegre

2022

José Luís Abalos Júnior

A Educação de Jovens e Adultos (EJA): histórias, contextos e docência em sociologia.

Trabalho de Conclusão de Licenciatura submetido ao curso de Ciências Sociais, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Rosimeri Aquino Da Silva.

Porto Alegre

2022

Dedico esse trabalho a minha mãe, meu padrasto e meu irmão que tiveram a oportunidade de completar sua formação de ensino médio na EJA.

Resumo

Esse trabalho de conclusão inserido no curso de Licenciatura em Ciências Sociais busca refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, trazendo um relato de experiência de estágio docente na disciplina de sociologia. A história da EJA como ferramenta política educacional no estado brasileiro é repleta de disputas e olhares procuro relatar, colocando-os em articulação com uma prática docente que pude vivenciar junto a turma 101 da EJA da Escola Anne Frank, em Porto Alegre. Percebida como uma modalidade acolhedora de egressos do “ensino normal” a EJA pode ser entendida como um espaço marcado pela presença dos alunos que “não deram certo” em suas trajetórias educacionais. Esse trabalho busca uma perspectiva inversa: perceber a EJA como uma modalidade de ensino potente no qual se pode aprender e ensinar sociologia levando em conta as particularidades dos seus alunos e alunas. Por fim, demonstro como as questões curriculares e de (auto) avaliação são de importantes discursões sobre a EJA, e sobre a participação da sociologia como componente disciplinar.

Palavras-Chaves: Ensino Médio, Alfabetização, Sociologia, Jovens, Adultos.

Abstract

This work inserted in the Degree in Social Sciences seeks to reflect on Educação de Jovens e Adultos (EJA) in Brazil, bringing an experience report of teaching internship in the discipline of sociology. The history of EJA as an educational policy tool in the Brazilian state is full of disputes and perspectives I try to report, putting them in articulation with a teaching practice that I was able to experience with class 101 of EJA at Anne Frank School, in Porto Alegre. Perceived as a welcoming modality for graduates of “normal education”, EJA can be understood as a space marked by the presence of students who “did not work out” in their educational trajectories. This work seeks an inverse perspective: to perceive EJA as a powerful teaching modality in which sociology can be learned and taught, taking into account the particularities of its students. Finally, I demonstrate how curricular and (self) evaluation issues are of important discussion on EJA, and on the participation of sociology as a disciplinary component.

Keywords: High School, Literacy, Sociology, Youth, Adults.

Lista de Figuras

- Figura 1:** O ENEJA de 2022 teve como tema as resistências da EJA frente a pandemia de Covid-19..... 19
- Figura 2:** A escola Anne Frank está localizada na Av. Cauduro, no bairro Bom Fim em Porto Alegre, RS. Fonte: Site da escola (<https://escolaannefrank.weebly.com/>)..... 27
- Figura 3:** Apresentação dos professores estagiários e primeira aula sobre o tema do senso comum. Foto tirada por uma aluna. Fonte: Acervo José Luís Abalos Júnior..... 37
- Figura 4:** Quadro construído em sala de aula no qual diferenciamos senso comum de conhecimento científico: o que ocorre entre uma coisa em outra? Fonte: Acervo José Luís Abalos Júnior..... 38
- Figura 5:** Material auxiliar para ajudar os alunos e alunas a imaginarem culturas.....40

Sumário

Introdução	7
Capítulo 1.....	12
Uma história da EJA no Brasil: trajetórias de uma política educacional popular.....	12
Um histórico necessário	12
Educação de Jovens e Adultos como objeto de reflexão	17
Capítulo 2.....	20
Desafios e possibilidades do ensino de Sociologia na Educação de Jovens e Adultos.....	20
Uma ausência na BNCC	23
A Escola Anne Frank e a turma de 1º semestre da EJA	25
A observação	26
Tema e objetivos	29
O planejamento embasado nas observações.....	29
Capítulo 3.....	33
Ensinar e aprender com jovens-adultos: uma experiência docente	33
A primeira aula e o espantoso contato com as autobiografias	34
O senso comum de frente a frente	36
Imaginando culturas: a materialização de uma proposta didática	38
Ensinando e aprendendo sobre o que é o Brasil	40
Conclusões.....	43
Anexo 1 – Sistematização dos conteúdos e processos didáticos utilizados durante o estágio docente	45
Anexo 2 – Você tem cultura?	46
Anexo 3 – Elementos para se realizar uma imaginação cultural.....	49
Anexo 4 – Auto Avaliação Racial	50
Referências Bibliográficas.....	51

Introdução

Esse trabalho é fruto de uma curiosidade. Curiosidade também presente em muitos alunos que acompanhei durante dois meses enquanto tive uma das experiências didático-pedagógicas mais desafiadoras e ricas que poderia ter: dar aulas de sociologia para alunos de ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a EJA. Esse período ficará marcado em minhas memórias enquanto docente-pesquisador por ter conhecido seu José, Dona Maria, e tantos outros Josés e outras Marias sedentos por uma formação “fora do seu tempo certo”, como me disse uma aluna. Esse trabalho também é fruto de uma experiência de autoconhecimento na qual, me percebi enquanto sujeito formador, enquanto alguém que possuía técnicas pensadas para o ensino-aprendizagem na área das ciências humanas. E nesse processo de autodescoberta do docente que havia em mim não ileso. Não sai ileso de errar e planejar mal. Não sai ileso da falta de tempo. Também não sai ileso de partilhar a vida com muitos estudantes que dedicavam seu tempo para um sonho de finalização do ensino médio.

Quando iniciei a experiência de estágio intui que ela seria algo que poderia extrapolar um simples relatório de estágio e compor algo maior, como um trabalho de conclusão de curso. Nesse sentido mobilizei técnicas de pesquisa em meio a este cenário docente, assim como mobilizei expectativas e sonhos para a escrita deste trabalho. A delimitação de um objeto de pesquisa, segundo Bourdieu (2008), traduz a busca de fato construído em contraposição a algo dado pelo senso comum. Entre o conhecimento científico o senso comum, nós, sociólogos e sociólogas, devemos ser atravessados pela vigilância epistemológica em um trajeto de conquista de um objeto de pesquisa. Nesse sentido, delimito como objeto de pesquisa alunos e alunas de ensino médio da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Estadual de Ensino Médio Anne Frank, em Porto Alegre/RS, com os quais tive contato nos meses de maio e abril de 2022. Com eles e elas obtive uma relação de professor da disciplina de sociologia ministrada oficialmente por

Marcia que, gentilmente, acolheu a mim e ao colega Felipe Burd Schifino¹ como seus estagiários, nos dando liberdade para trabalhar temáticas de nosso interesse.²

Esse universo de análise diz respeito, especificamente, a turma 101 do EJA da referida escola. O fato da realização do estágio ter ocorrido em apenas uma turma nos possibilitou (a mim e ao meu colega de estágio) uma profícua e desejada criação de vínculos com esses estudantes, que por sua parte, possuíam um perfil curioso. A turma foi organizada com cerca de 20 estudantes que, com certas ausências características do cenário dessa modalidade de ensino (Arroyo, 2017), se faziam presentes todas as segundas e quintas a noite, momentos das aulas de sociologia e filosofia, pelas quais a professora Marcia também era responsável e nos deixou ocupar o período com o currículo que idealizamos. Dos 20 estudantes a maioria eram mulheres que não tiveram a possibilidade a “escola normal”³ por uma variabilidade de motivos que não me deterei nesse trabalho, e que também possuíam outros marcadores sociais da diferença importante de serem mencionados: eram negras, moradores de bairros de classe popular na cidade de Porto Alegre, como uma aluna fez questão de abordar em aula.

Dito isso o objeto de pesquisa está inserido dentro de universo de análise que fez possível seu estudo: a experiência de estágio docente II do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais (UFRGS). Este estágio foi, premeditadamente, um espaço de projeção deste trabalho de conclusão de curso. No sentido da busca por instrumentos de coleta de dados como entrevistas informais e produção de documentação a ser futuramente analisada, que fossem além da experiência requerida na disciplina de estágio. Ou seja, a minha experiência de estágio final do curso de licenciatura foi, também, uma experiência de idealização deste trabalho. Exercitando uma complementaridade entre ensino e pesquisa, busquei perceber elementos que a experiência docente - em si - não me agregava enquanto

¹ O Estágio de Docência em Ciências Sociais II, ministrado pelas professoras Celia Caregnato e Rosimeri Aquino, indicou a realização do estágio em duplas. Desde então eu e o colega Felipe estabelecemos uma parceria na qual aprendi muito e pude perceber, nas nossas semelhanças e diferenças como docentes neófitos, elementos que eu deveria evoluir enquanto docente na área de sociologia.

² O consentimento para as práticas de estágio teve o aval institucional, pelas assinaturas dos documentos necessários pela professora da disciplina de estágio II, coordenadoria regional de educação (sede Porto Alegre) e diretora da escola que foi visitada. Todo esse processo está devidamente certificado no sistema da universidade. Este consentimento também teve sua dimensão subjetiva, através da procura da escola e conversas constantes com a processo encarrada pela matéria de sociologia.

³ As escolas normais são instituições escolares destinadas à formação de professores para o ensino primário. Segundo Saviani (2020) a criação dessas escolas, no mundo moderno, esteve ligada ao processo de secularização e extensão da instrução primária a todas as camadas da população.

pesquisador, assim como, entender que a pesquisa não poderia ser realizada sem a base da experiência docente do planejamento das aulas e da reflexão sobre instrumentos didáticos possíveis a se trabalhar com jovens e adultos da EJA.

Tendo em vista esse cenário didático e investigativo meu objetivo geral nesse trabalho é compreender a história e a trajetória de alguns jovens-adultos expondo um possível currículo aplicado na experiência da disciplina de Estágio em Ciências Sociais II. A justificativa para o estudo desse tema passa por: a) demonstrar a dinâmica do EJA como uma modalidade de ensino de sociologia a ser explorada, visto que muitos trabalhos de final de licenciatura se debruçam, na sua grande maioria, sobre o ensino normal⁴; b) estabelecer uma correlação entre pesquisa e docência tendo em vista as possibilidades de produção de um contexto de pós-pandemia⁵; c) a percepção de que a presença da disciplina de sociologia na EJA é um bom visualizador dos desafios do ensino médio.

Esse trabalho se enquadra dentro de uma metodologia qualitativa de pesquisa (De Gialdino, 2006; Marradi; Archenti; Piovani; 2010) na qual, através de um conjunto de expectativas e estratégias, há um vocábulo que se refere a diferentes enfoques e orientações. Flick (1998, pag. 5) propõe uma lista preliminar do que estima como “quatro pontos da investigação qualitativa: a adequação dos métodos as teorias; a perspectiva de dos participantes e sua diversidade; a flexibilidade do investigador que realiza a investigação e a variedade de enfoques e estratégias de coleta de dados. Não cabe aqui adentrar cada elemento da avaliação do autor, mas gostaria de pontuar que tais concepções da metodologia qualitativa de investigação me impuseram desafios, principalmente no que diz respeito ao “transporte” da experiência de estágio para o TCC.

Uma primeira estratégia de coleta de dados que utilizei foi a observação participante. Não é difícil entender o porquê dessa escolha quando pensamos em uma proposta de estudo embasada em proposta docente. A disciplina de Estágio em Ciências Sociais II exige uma determinada carga horária de observação, o que é feito (pelo menos teoricamente) antes da materialização das atividades práticas dos estagiários e estagiárias. A forma na qual é solicitada essa observação envolve elementos como o delineamento do perfil e das dinâmicas em sala de aula, assim como a atuação docente do(a) professor(a)

⁴ De todas as disciplinas de estágio que realizei, nenhuma outra dupla de colegas teve o EJA no centro de suas reflexões.

⁵ Ao dizê-lo tenho consciência de que a pandemia de Covid ainda nos afeta. Inclusive foi um desafio pisar em sala de aula depois de cerca de dois anos em isolamento social.

encarregado(a) da disciplina de sociologia. Essa observação, conforme a orientação profissional do estudante da disciplina de estágio, em maior ou menor medida, vai em direção do que entendemos como observação dentro da antropologia (Eckert&Rocha, 2008).

Essa foi minha primeira proposta metodológica na qual busquei conexões entre estas duas modalidades (e políticas) de observação: a docente e a de pesquisa. Tal experiência teve esse duplo vínculo na qual, no presente, busquei cumprir as obrigações do estágio, mas tendo em vista uma perspectiva de produção do TCC, busquei articula-la a um futuro próximo que era escrita do TCC, que, como indico aqui, irá além da experiência de estágio. Cabe dizer que por observação participante entendo a atuação consentida do pesquisador em grupo social que, gradativamente, apresenta elementos da sua dinâmica social. No caso do universo de análise indicado busquei perceber tais elementos na prática da disciplina de estágio II. Colocando-me em um papel de professor-pesquisador busquei entender a turma da qual me direcionava não só como um público alvo da minha experiência docente, mas como grupo heterogêneo com valores, marcadores sociais da diferença e projetos de vida (Velho, 2013).

Uma questão lógica que surge através dessa dupla função é o consentimento para pesquisa, elemento tão importante quando falamos de ética na pesquisa em ciências humanas (Schuch, P; Victora, C; 2015). Entendo que o consentimento burocrático e institucionalizado que obtive para realização do estágio docente não implicava, automaticamente, em consentimento para prática de pesquisa com uma comunidade de alunos em sala de aula. Depois de um primeiro consentimento, realizado com alguns percalços⁶, busquei dialogar com professora e alunos sobre as minhas intenções de escrever meu TCC sobre essa experiência. A professora concordou que meu trabalho de final de licenciatura pudesse ser um relato dessa experiência, com mais elementos de pesquisa e trajetórias dos alunos, desde de que respeitasse questões como anonimato dos mesmos. No que diz respeito aos alunos, muitos ficaram curiosos sobre o que era um trabalho de conclusão de curso sobre eles. Elementos que foram explicados durante alguns momentos de conversas informais com alunos, pois não queria ocupar o tempo já escasso de docência (2 períodos de 40 minutos), para entrar nas questões de pesquisa.

⁶ A burocracia universitária para dar início ao estágio docente se mostrou confusa em muitos momentos, principalmente no que diz respeito a um momento de pós-pandemia no qual as aulas estavam voltando a sua forma presencial. O processo entre o início da disciplina de estágio em Ciências Sociais II, a escolha da escola, o aval da direção e da professora da disciplina de sociologia (assinados), percorreu-se o tempo de dois meses.

Divido este trabalho em três capítulos nos quais elaboro uma reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, desde de sua história até uma proposta docente. O primeiro capítulo diz respeito a uma revisão teórica sobre como a EJA se instaurou no Brasil, sua trajetória enquanto política educacional vinculada aos movimentos sociais, suas potencialidades, desafios e contradições. Já no segundo capítulo, abordo o papel da sociologia no currículo da EJA, assim como descrevo os momentos iniciais da prática do estágio em Ciências Sociais. Por fim, encerro com um capítulo derradeiro no qual exponho a experiência docente que tive com a EJA da Escola Anne Frank em Porto Alegre, com planejamentos e reflexões sobre os momentos que estive lecionando na escola.

Concluo esse trabalho de finalização de licenciatura indicando que a experiência de docência com a Educação de Jovens e Adultos, apesar de não representar uma experiência mais válida ou melhor que outras possíveis, apresenta elementos característicos a serem pensados no currículo de sociologia. A variabilidade geracional do ponto de vista didático-pedagógico é um desafio que todos nós que trabalhamos com EJA devemos encarar, assim como a diversidade de marcadores sociais da diferença ali presentes. A construção de um currículo da disciplina de sociologia para EJA deve conter elementos de aproximação da realidade dos alunos como, neste caso em estudo, a maternidade e o desemprego. Partir dessa realidade, como nos ensinou Paulo Freire (2014), é o que nos motiva como docentes no século XXI.

Capítulo 1

Uma história da EJA no Brasil: trajetórias de uma política educacional popular

Ao entrar em uma sala de aula repleta de jovens adultos cansados após uma jornada de trabalho podemos nos perguntar: há quanto tempo existe essa modalidade de ensino voltada para egressos do ensino normal? Quais são os pontos importantes da história dessa política de inclusão educacional? Tendo essas questões como cerne de uma curiosidade sobre as políticas para educação no Brasil, descrevo neste primeiro capítulo pontos importantes da trajetória do EJA no Brasil. Não há dúvidas de que há uma vinculação profunda entre a EJA e a luta da Educação Popular que pautou, fomentou, projetou a EJA nas escolas públicas brasileiras. Nesse sentido, ao falar de EJA, estamos falando de movimentos sociais que a tem como uma conquista da sociedade brasileira.

Neste primeiro capítulo vou abordar um histórico de como a Educação de Jovens e Adultos foi, gradativamente, sendo entendida como uma política de estado e não só como algo relegado a organizações não-governamentais que travavam uma luta contra o analfabetismo no Brasil. Posteriormente reflito sobre as formas pelas quais a EJA se tornou um centro de debates tanto políticos/governamentais, quanto político/acadêmicos. Esse movimento de reflexão é importante para desnaturalização da EJA enquanto um espaço de formação. A EJA nem sempre foi presente e é a memória de como ela foi construída nacional, assim como as reflexões contemporâneas sobre suas esfericidades que espero desenvolver neste espaço.

Um histórico necessário

No Brasil, a educação de adultos tem sido, particularmente a partir da II Guerra Mundial, de responsabilidade do Estado. Até este momento a Educação de Jovens e Adultos era concebida como uma espécie de extensão da educação formal para todos, principalmente para as zonas rurais. Sem ser pensada na sua especificidade teórica e metodológica, este modelo educativo era concebido uma estratégia de democratização da educação formal e luta contra o analfabetismo. Gadotti (2008) reflete que nos anos cinquenta, em consequência da guerra, surgiu a necessidade de uma “educação de base”,

principalmente dos adultos, para formá-los para uma cultura da paz. A educação de adultos era associada ao desenvolvimento comunitário. Essa concepção era sustentada particularmente pela Unesco, organismo internacional recém-criado pelas Nações Unidas e encarregado da educação, da ciência e da cultura.

Contudo, a educação popular e a educação de adultos na época da guerra não haviam dado conta de formar pessoas para uma “cultura de paz”, como era um objetivo das Organização das Nações Unidas. Por isso se fazia necessária uma educação alternativa a educação formal, cujo objetivo seria contribuir para com o respeito aos direitos humanos e para com a construção de uma paz duradoura. Ela era concebida como uma educação continuada para jovens e adultos, depois da escola. Aqui vale a pena realizar uma pequena digressão diferenciando o que entendemos historicamente por educação popular e educação de adultos. O próprio Paulo Freire a fez em uma entrevista para a educadora Rosa Maria Torres, Paulo Freire distingue a educação popular da educação de jovens e adultos abordando que *“a educação popular se delinea como um esforço no sentido da mobilização e da organização das classes populares com vistas à criação de um poder popular”* (Torres, 1987, pag.74). Assim, para se construir uma educação popular, não é necessário estar trabalhando com adultos, pois a educação popular é um conceito de educação que não tem uma relação direta com a idade do educando. Segundo Freire “não se confunde, nem se restringe apenas aos adultos. Eu diria que o que marca, o que define a educação popular não é a idade dos educandos, mas a opção política, a prática política entendida e assumida na prática educativa” (Torres, 1987, pag.74, p.86-87)

Em nível global, podemos dizer que a partir da I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada na Dinamarca (1949), a educação de adultos foi concebida como uma espécie de educação moral. A percepção deste modelo educativo em período recente de pós-guerra era de que a educação formal não havia conseguido evitar a barbárie e a de que era preciso moralizar processos educativos para vencer a violência e os potenciais conflitos advindos da guerra fria. Após a II Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em Montreal (1963), aparecem dois enfoques distintos: a educação de adultos, concebida como uma continuação da educação formal, como educação permanente, e a educação de base ou comunitária. A América Latina teve um desenvolvimento próprio, mas não completamente independente do contexto mundial (Gadotti, 2008)

No contexto brasileiro, com a início de um governo ditatorial, haviam números alarmantes relacionados a taxa de analfabetismo⁷. Legitimando o projeto nacional do golpe militar, tanto a Constituição Federal de 1967 quanto a emenda de 1969 e todas as intervenções decorrentes na área educacional asseguravam o mínimo à educação, assim como adequavam “o projeto educacional, em todos os níveis e em todas as modalidades de ensino e da formação profissional, ao novo projeto nacional” (Fávero, 2000, p. 253).

O índice de analfabetismo medido pelo censo democrático demonstra um gradativo decréscimo desde da porcentagem de brasileiros e brasileiras analfabetos, desde a década de setenta. Segundo Alceu Ferraro (1985; 2002) mesmo com o aumento populacional visível até os anos dois mil, a taxa de analfabetismo caiu de 33% em 1970, para 13% em 2000, levando em conta a população com quinze anos, ou mais. Foi justamente nestes trinta anos que a educação popular, que teve a EJA como um dos seus principais instrumentos, teve (e continua tendo) uma atuação importantíssima no cenário de formação de jovens e adultos que tiveram uma evasão no ensino fundamental ou médio. A partir deste momento histórico, como descreverei, a EJA passa por um processo de institucionalização política e acadêmica.

Nos últimos vinte anos deste novo século percebemos uma continuidade do decréscimo da taxa de analfabetismo no Brasil. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), em 2019, 6,6% dos brasileiros e brasileiras eram analfabetos que, pelos critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), “são pessoas de 15 anos ou mais que não são capazes de ler e escrever nem ao menos um bilhete simples”⁸. Vale uma consideração especial as questões de faixa etária e a alfabetização de pessoas idosas, com mais de 60 anos. Em 2019, na mesma pesquisa referida, este índice estava em 18,6%. Esse dado é importante, pois muito das pessoas que procuram a EJA que tive a oportunidade de ter a experiência de docência, se enquadram neste perfil.

⁷ No contexto do governo militar podemos citar o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). O programa tinha o objetivo de erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos. O Mobral propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando “conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida”. O programa foi extinto em 1985 e substituído pelo Projeto Educar. Referência em <https://www.educabrasil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/> Acesso dia 24 de Outubro de 2022.

⁸ Informação coletada em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos> Acesso em 03 de Setembro de 2022.

A demanda por escolaridade para pessoas que não puderam realizá-la no período definido pelas sociedades como o mais adequado apareceu de modo mais permanente a partir dos anos 1950 e 60 no caso brasileiro. Com o forte crescimento econômico daquele período, baseado nos processos de industrialização e urbanização, passou-se a demandar mais mão de obra escolarizada. Também a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), no período pós-Segunda Guerra, passou a promover a importância em ligar programas de alfabetização ao desenvolvimento e à construção da paz. Desses movimentos nasceram as primeiras políticas públicas, ainda tímidas, voltadas a atender a necessidades da economia.

Foi da luta dos trabalhadores industriais do Grande ABC, por exemplo, que as escolas de EJA começaram a ser demandadas e ofertadas como experiência sindical; foi com os bairros mais pobres das periferias dos grandes centros que movimentos urbanos, de moradores, de mulheres, de saúde, de trabalhadores de construção civil, entre outros que lutavam por direitos passariam a demandar o ensino da leitura, da escrita e de conteúdos escolares para exercerem melhor seu papel na sociedade (Paiva; Haddad; Soares, 2019. Pag. 5)

É neste cenário que a figura de Paulo Freire toma grande importância. Freire foi patrono de uma das mais destacadas entidades de educação de adultos na América Latina, o Consejo de Educación de Adultos de América Latina y el Caribe (CEAAL) que é um dos conselhos de educação popular mais atuantes no mundo. Foi no âmbito dessas experiências que o tema da educação escolar de adultos passou a ser demandado pela própria população que participava desses movimentos sociais, o que levou educadores populares e professores a reivindicarem o direito à educação para essas pessoas e que se traduziu na mobilização de garanti-lo na nova Constituição de 1988. Se esta constituição é entendida como uma conquista no cenário democrático brasileiro, para a Educação de Jovens e Adultos ela representou um marco legal importante, mas não impediu que tal modalidade – marcada por campanhas emergenciais, pelo trato ao analfabeto como um mal, uma chaga à sociedade – voltasse a ser objeto de descaso posteriormente a este momento (Di Pierro; Haddad, 2000). Posteriormente, a luta por um marco legal e políticas para a EJA avançou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 1996), nos Planos Nacionais de Educação (PNE) e, finalmente, nas novas legislações do início deste século.

Sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 1996)⁹, há inclusões específicas sobre a EJA que merecem ser mencionadas, como as dos Artigos 37 e 38.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Desta forma a LDB surgiu como uma assegurada das especificidades que a EJA tem em seus projetos políticos-pedagógicos¹⁰. Nota-se a importância que a dimensão do trabalho toma no texto, visto o entendimento de que os estudantes dessa proposta educacional tem essa dimensão como a mais importante das suas vidas, sendo que a EJA deve compreender essa realidade e colocar o tema do trabalho no centro do seu currículo. No último capítulo desse trabalho, quando apresento a experiência de estágio II que buscou dialogar com essa necessidade historicamente apontada na EJA.

⁹ Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf (Acessado dia 13 de Setembro de 2022)

¹⁰ Ver atualizações da LDB em <https://pedagogiaparaconcurso.com.br/alteracoes-ldb-2019/> Acesso em 24 de Outubro de 2022.

Educação de Jovens e Adultos como objeto de reflexão

Não poderia iniciar esse subcapítulo sem indicar a o trabalho histórico da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) que, desde 1978, atua de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil, entre elas a EJA. Na sua 20ª Reunião, em 1997, foi criado o GT EJA que atua refletindo sobre essa modalidade de educação até os dias atuais. A guerra contra o analfabetismo e a ausência de um olhar do estado isto foram fatores que incentivaram os primeiros estudos sobre Educação de Jovens e Adultos.

Na década de 1980, em meio ao processo de redemocratização, evidenciava-se o crescimento de pesquisas sobre EJA. Inicialmente, as investigações versavam acerca da alfabetização de adultos, em grande parte como apresentado em obra de Ribeiro, Joia e Haddad (1992), na ausência de políticas públicas, na desobrigação do Estado para com a educação de adultos e na insistência de modelos de campanha com características de improvisação, aligeiramento e voluntariado, para dar respostas à questão do analfabetismo. Como apontado, as pesquisas apresentavam-se nos GTs Movimentos Sociais, Educação Popular, Alfabetização, Leitura e Escrita, Estado e Políticas Públicas, sem que houvesse um espaço mais apropriado e com interlocuções mais contínuas de pesquisadores do campo da educação de adultos. (Paiva; Haddad; Soares, 2019. Pag. 16)

Em 1996, um ano antes da criação do GT da ANPED, foi a vez de São Paulo sediar um evento promovido pelo Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário que teve um grande impacto no entendimento do que era EJA e quais eram seus desafios a nível nacional: o “Seminário Internacional Educação e Escolarização de Jovens e Adultos” representou um marco nacional, cujos desdobramentos dariam os contornos da mobilização em torno do campo da EJA no Brasil. Nesse contexto, começaram a surgir com maior intensidade estudos sobre escolarização de jovens e adultos, suas políticas, lutas e conquistas, assim como trabalhos a respeito da sistematização de experiências e práticas nessa modalidade de ensino.

Esse GT foi resultado de uma articulação entre com os GTs de Educação Popular e de Movimentos Sociais que se repensaram e entenderam que a pauta do EJA necessitaria um lugar de mais importância na ANPED. Esse espaço teve como objetivo ser um contexto de lócus próprio desta modalidade educativa, que se encontrava disseminada nos GTs referidos. Contudo, este não foi o único espaço importante de reflexão sobre a EJA. O Encontro Nacional de Jovens e Adultos (ENEJA) teve seu primeiro encontro no final de da

década no Rio de Janeiro e buscou contribuir para a ampliação e a melhoria da qualidade da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil, mediante o estabelecimento de políticas de cooperação, articuladas entre as esferas de governo e os segmentos governamental e não-governamental. Moacir Gadotti reflete sobre a importância dos encontros do ENEJA como um espaço privilegiado sobre o tema

Os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS), uma iniciativa da sociedade civil, têm se constituído no espaço privilegiado de discussão dos principais desafios da área, bem como da proposição de novas políticas públicas de alfabetização e de seu financiamento. Nos ENEJAS também são discutidas as concepções pedagógicas de EJA. Eles têm defendido uma educação de jovens e adultos como uma “modalidade da educação básica”, não como uma escolarização compensatória, mas como ação ampla, social e política, não apenas técnica e instrumental. Autoridades responsáveis pela área e pesquisadores têm participado dos ENEJAS somando-se aos esforços dos numerosos Fóruns de EJA, hoje se estendendo por todo o país. Os Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, como movimento social, caracterizaram-se pela diversidade tanto na forma como vêm se constituindo, quanto pela sua capacidade de mobilização alcançada. Os fóruns têm oportunizado espaços para o exercício democrático, para a participação e o debate plural, partindo do diálogo como fundamento, fortalecendo a constituição coletiva de percursos comuns, em instâncias locais. (Gadotti, M. Pag. 49)



Figura 1: O ENEJA de 2022 teve como tema as resistências da EJA frente a pandemia de Covid-19

Outro elemento interessante a ser comentado é o Fórum Nacional de Educação de Jovens e Adultos que tem associações em muitos estados brasileiros. O objetivo do Fórum é constituir-se em espaço de mobilização permanente em defesa do direito à Educação para jovens e adultos de todo país. O Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos (NEJA)¹¹ do Rio Grande do Sul vem atuando principalmente no que se refere aos impactos da pandemia que foram muito significativos na articulação da EJA. O que pude perceber na experiência de estágio, como demonstrarei posteriormente, é um contexto de rearticulação da EJA pós-pandemia.

¹¹ <http://forumeja.org.br/rs/> Acesso em 31 de agosto de 2022.

Dentre as questões de mobilização nacionais e regionais presentes na luta histórica no Fórum está aplicação de uma prova diferenciada a alunos da EJA que comprovem sua aptidão de estudos. O Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA) surgiu em 2002 e foi substituído pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) em 2009. Porém, oito anos depois, em 2017, o Ministério da Educação (MEC) decidiu adotar novamente o ENCEJA para a certificação do ensino médio. O motivo é que “o Enem se tornou uma porta de entrada para a universidade, não sendo o melhor meio de avaliar os conhecimentos dos participantes que desejam concluir a educação básica”¹².

Por fim, uma importante ferramenta da EJA como objetivo de reflexão são os periódicos que tem sua linha editorial voltada para o tema. A Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos¹³, por exemplo, está em atividade desde 2018 e tem sete dossiês com temáticas que incluem uma perspectiva comparativa com outros países da América Latina, o currículo e o legado de Paulo Freire. A revista está sediada na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) que implantou um curso de especialização em EJA e, posteriormente, o primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, com um mestrado profissional (MPEJA/UNEB)¹⁴, dando um grande impulso à produção qualificada e à investigação sobre temas pertinentes no campo da EJA.

Minha ideia neste capítulo inicial foi contextualizar historicamente a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, assim como apresentar algumas de suas dimensões contemporâneas de atuação e avaliação. Apesar das dificuldades com as quais a EJA tem se enfrentado, é possível reconhecer que ela vem se consolidando e adquirindo um estatuto próprio. A proximidade que esse modelo educativo tem dos movimentos sociais está na sua constituição. Foi no contexto das lutas de setores da sociedade por mais cidadania que apareceu a demanda por escolarização para pessoas que não tinham tido possibilidade de estudar. O crescente movimento da sociedade em ver a oferta de escolaridade ampliada para todas as pessoas como necessidade humana, no processo de constituição cidadã,

¹² Informação coleta em <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/enceja-exame-nacional-para-certificacao-competencias-jovens-adultos.htm> Acesso em 31 de Agosto de 2022.

¹³ <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja> Acesso em 31 de Agosto de 2022.

¹⁴ <https://www.mpeja.uneb.br/> Acesso em 31 de Agosto de 2022.

resultou em lindas experiências de ensino e aprendizagem. Espero demonstrar um exemplo possível nos próximos capítulos.

Capítulo 2

Desafios e possibilidades do ensino de Sociologia na Educação de Jovens e Adultos

No momento histórico que vivemos no Brasil (e em boa parte do mundo), a compreensão do que são as ciências é essencial. Todos percebemos como, nos últimos dois anos, narrativas moldadas por setores de extrema-direita (principalmente) questionaram as ciências, muitas vezes sem sequer compreender como elas funcionam. As vacinas e as pesquisas sobre a covid-19 foram os principais alvos daqueles que julgam que, para se posicionar no debate público, basta ter uma opinião e nada mais. Da mesma forma, vivemos num momento do capitalismo em que a informação vale mais do que nunca. Ela é base do big data, do funcionamento das redes sociais (sempre coletando dados sobre usuários) e informar-se parece ser a ordem do dia, muito embora as notícias falsas e outros meios de desinformação politicamente orquestrada sejam proliferadas no mundo digital e fora dele.

Qual o papel da Sociologia enquanto disciplina escolar nesse contexto em que opinião e informação/desinformação se ligam? Em primeiro lugar, antes de notar como as pesquisas das ciências sociais ajudam a explicar esse cenário, é preciso observar que elas estão, enquanto ciências, ameaçadas pelos discursos anticientíficos. E, talvez mais ainda que campos como infectologia e imunologia, tão atacados por extremistas, porque, ao contrário destes, as ciências sociais parecem estar o tempo inteiro lutando por sua sustentação enquanto ciência. Por isso, a Sociologia na escola precisa, em primeiro lugar, mostrar qual a sua relevância para compreender o mundo e nós no mundo.

Esta perspectiva confronta a atual diminuição da carga horária de disciplinas como sociologia e filosofia no ensino médio brasileiro¹⁵. Historicamente a sociologia traçou uma trajetória de consolidação na realidade escolar que vinha se desenhando ao menos desde a promulgação da lei de diretrizes e bases da educação (lei nº 9.394/96), culminando com a lei nº 11.684/08, que tornou obrigatório o ensino da sociologia em todas as séries do ensino médio em todas as escolas brasileiras¹⁶. Porém, no trajeto nas políticas educacionais que vêm sendo elaboradas a Sociologia perdeu sua obrigatoriedade que vinha sendo mantida há quase dez anos, o que se insere dentro da chamada Reforma do Ensino Médio (Oliveira, Binsfeld, Trindade; 2018)

De acordo com Candau (2015, p.330), a busca por ressignificar o conhecimento sobre a didática tem se intensificado com o objetivo de “construir abordagens e perspectivas que ofereçam elementos para se enfrentar os desafios atuais da educação escolar”. Para esta autora, promover uma outra escola prescinde da adoção da perspectiva intercultural crítica. Tal perspectiva passa por:

“Valorizar a construção da autonomia do/a aluno/a, reconhecendo-o/a sujeito da construção de sua história particular e da história em geral; ampliar e/ou reforçar os mecanismos para o seu autoconhecimento, valorizando processos de construção de identidade(s); reconhecer e valorizar os diferentes sujeitos socioculturais presentes na escola e, conseqüentemente, fazer dialogar os diferentes grupos culturais que nela circulam; empoderar esses diferentes sujeitos e os grupos culturais a que pertencem valorizando sua autoestima; trabalhar os conflitos que emergem das e/ou nas relações interpessoais, apostando no potencial dos mecanismos de negociação e na construção coletiva de normas/regras e/ou códigos de convivência; reconhecer, valorizar, fazer dialogar e/ou articular diferentes saberes, incorporando diversas narrativas e linguagens; valorizar e empregar procedimentos metodológicos diversificados, dando ênfase ao diálogo, à participação e à produção coletiva e/ou colaborativa, sem deixar de valorizar a experiência e a produção de cada um/uma”. (Candau, 2015. Pag.336-337)

No caso da disciplina de Sociologia, tal perspectiva dialoga diretamente com aquele que é o papel da Sociologia no Ensino Médio: “a desnaturalização, o estranhamento e a tomada de consciência dos fenômenos sociais” (Lourenço, 2008). Para este autor, é preciso fazer o aluno compreender que

¹⁵ As mudanças na organização curricular, que passam a valer a partir de 2021, foram publicadas na Portaria 150-R, de 11 de dezembro, com base na Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017, no Governo Temer.

¹⁶ Somam-se a isto a inclusão desta disciplina no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)5 a partir de 2012, bem como sua inclusão na chamada Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

“A disciplina trabalha a complexidade do ser humano, influenciando e sendo influenciado pelas estruturas sociais, problematizando seus limites, suas contradições e suas diferentes atitudes quando sujeito a um determinado momento ou situação histórica” (Lourenço, 2008. Pag.70).

A concepção deste autor, de que o principal mérito do ensino de Sociologia é “conduzir a pensar sobre as relações sociais (desiguais), as diferentes culturas, as políticas existentes no meio social” (Lourenço, 2008), soma-se às lições de Lahire (2014) de que a Sociologia tem como ambição produzir “um conhecimento mais racional e justo possível do mundo social”. Para Lahire, o ensino de Sociologia tem “um papel crucial para a vida coletiva e para a formação de cidadãos nas sociedades democráticas (Lahire, 2014. Pag. 50). O autor entende que não se trata de transmitir teorias e métodos aos alunos, mas de “transmitir hábitos intelectuais”. A transmissão de tais hábitos se daria, no entender de Lahire, pelos estudos de caso e “pela participação ativa dos alunos nas verdadeiras investigações empíricas” (Pag. 55).

Ensinar, segundo Paulo Freire, exige “respeito aos saberes dos educandos” (Freire, 2002. Pag.15). Isso significa levar em consideração os saberes que os estudantes trazem consigo das suas vivências familiares e comunitárias. Este pedagogo também nos lembra que ensinar “exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (Pag. 17).

Como poderá ser visualizado no capítulo três, a sociologia é o ponto de partida para mostrar como o conhecimento produzido pelas ciências é capaz de relacionar diferentes elementos do mundo, propondo quadros explicativos ou interpretativos. Mais ainda, como, justamente pela natureza colaborativa da construção do conhecimento, a Sociologia não é simplesmente uma opinião: ela se baseia em fatos empiricamente observáveis. De outra parte, é preciso entender que o momento histórico que vivemos também se caracteriza por um recrudescimento de ideologias extremistas que visam o extermínio do outro e da diferença. Embora esse pensamento jamais tenha terminado, ele ganhou força na década de 2010, culminando com a eleição de políticos de extrema-direita para governos de países, estados e cidades. O que está em jogo aqui é a própria democracia e a necessidade que existe nesse regime – ao menos nas versões menos autoritárias – de relação com a diferença.

Desta forma escolhi (junto ao meu colega parceiro na disciplina de Estágio II) o tema senso comum e conhecimento científico nas primeiras aulas que demos para a EJA, assim como o tema da cultura e do etnocentrismo que os sucederam, fazem parte do processo de “desnaturalização” pretendido nas aulas de sociologia. Tão importante quanto entender o que são as ciências é compreender que as diferenças precisam ser mais do que “toleradas”: precisam ser respeitadas, no sentido forte do termo. Mais ainda, trata-se de mostrar que a diferença cultural pode mostrar aspectos da nossa própria sociedade que não somos capazes de perceber. No Brasil atual, encontramos diversas minorias sob ataque do governo e de pessoas influentes no debate público: povos indígenas, mulheres, pessoas negras, pessoas LGBTQIAP+, pessoas judias ou praticantes de religiões de matriz africana etc. Embora nem todas essas diferenças possam ser entendidas como culturais, o etnocentrismo nos ajuda a compreender algumas dessas discriminações. Além disso, a cultura hoje é vista como um conceito complexo, não totalizante, que demanda (como qualquer conceito) articulação com outros conceitos para explicar uma realidade social.

Uma ausência na BNCC

Não existe uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) específica para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Isso poderia indicar que a BNCC do Ensino Médio trate, ao menos lateralmente, da EJA. Contudo, o termo “jovens e adultos” aparece apenas uma vez no documento inteiro. Antecipamos que consideramos pertinente adaptar as competências e habilidades da BNCC do Ensino Médio para a EJA, mesmo que esse documento não trate do assunto. No entanto, para fundamentar nossa escolha, vamos antes contextualizar essa modalidade.

Araújo, Silva e Sena (2020) observam como o público da EJA é diverso, sendo composto por pessoas de ao menos cinco grupos: pessoas que tiveram que abandonar a escola ou se sentiram expulsas por sucessivas reprovações; estudantes que concluíram o ensino fundamental com mais de dezoito anos; pessoas com deficiências ou Transtorno do Espectro Autista (TEA); pessoas em situação de rua; pessoas em privação de liberdade em penitenciárias. Com exceção do último grupo, todos os outros podem ser nossos alunos na Escola Anne Frank. Tivemos uma conversa de 45 minutos com a professora e ela traçou um panorama dos estudantes. Trata-se de estudantes que não moram no bairro Bom Fim, mas

que se deslocam até a escola – até por isso o horário da EJA teve de ser alterado, permitindo que os alunos e alunas conseguissem pegar ônibus à noite. Além disso, constatamos essa diversidade em nossa observação. Além da diversidade etária muito pronunciada, havia também uma relevante diversidade étnico-racial.

Toda essa diversidade implica que, como colocam Araújo

Os sujeitos da EJA sejam compreendidos em sua complexidade, suas histórias de vida, atendimento e formas de oferta para escolarização, diversificação das estratégias didático-pedagógicas, atenção à Educação Especial e Inclusiva, a perspectiva da inserção ao mundo digital contemporâneo, as adequações curriculares para ambientes de aprendizagem diversificados, os conflitos e desafios da multiplicidade geracional da EJA. (Araújo, Silva, Sena; 2020. Pag. 12)

É partindo dessa diversidade, portanto, que podemos adaptar as habilidades e competências da BNCC do Ensino Médio para a EJA. Além disso, é preciso considerar, como sugere Luciana Bandeira Barcelos (2016, p. 495) que “oferecer uma educação de qualidade a sujeitos jovens e adultos, implica conhecer sua realidade e reconhecer necessidades, possibilidades e aspirações, incluindo-os nesse processo”. A autora cita Paulo Freire para fundamentar a sua ideia e, de fato, esse autor fica evidenciado na conclusão do artigo: “Uma nova qualidade, na concepção freireana, aposta no diálogo como princípio norteador da ação educativa, considerando sujeitos e relações que estabelecem como foco principal de processos de ensino e aprendizagem”. Portanto, talvez ainda mais do que noutras modalidades, ser freireano – em termos práticos – na EJA é uma necessidade.

É, então, apenas partindo da diversidade de estudantes dessa modalidade de ensino e da importância de conhecer a sua realidade, os seus modos de aprendizado e dar parte à sua participação que entendemos ser possível adaptar competências e habilidades da BNCC do Ensino Médio para a EJA. As competências 1 e 6 da BNCC, que citamos a seguir, relacionam-se diretamente com o que viemos tratando ao longo dos últimos parágrafos:

Competência específica 1: Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. (BNCC. Pag. 571)

Competência específica 6: Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BNCC. Pag. 578)

A competência 1 quase que sumariza os nossos objetivos com nossas aulas, como ficará mais evidente ao longo das próximas páginas. Nela, é destacado as habilidades EM13CHS102, sobre cultura, etnocentrismo e racismo, e EM13CHS103, sobre a elaboração de hipóteses e composição de argumentos baseados em diversos tipos de dados. Já a competência 6 informa a necessidade dos sujeitos de pensar o mundo a partir de referências explícitas – não do difuso “senso comum” que informa opiniões. As habilidades que trabalharei serão a EM13CHS601, sobre as demandas de populações indígenas e quilombolas no Brasil, e a EM13CHS603, sobre a formação de povos, países e nações.

Creio ter demonstrado como e por quê, apesar da ausência de uma BNCC para a EJA, podemos adaptar competências e habilidades do Ensino Médio para esta modalidade. Tendo clara a diversidade dos estudantes da EJA e do seu papel de formação mais ampla e dialogada, entendo que tenho um horizonte de trabalho bem definido. A partir de agora, tratarei da escola em que realizei o estágio e de mais detalhes sobre o que pude perceber na observação de quatro horas.

A Escola Anne Frank e a turma de 1º semestre da EJA

A escola Anne Frank está situada no coração do Bairro Bom Fim, em Porto Alegre, em território de classe média da cidade que tem forte presença de judeus na cidade¹⁷. Esse é um dos motivos da escolha do nome da escola que foi inaugurada no ano de 1966. Como sabemos, Anne Frank foi uma adolescente alemã mundialmente reconhecida pelos seus diários e seus relatos sobre os horrores presentes no holocausto. Como ícone de um tempo no qual preponderou a guerra e o genocídio étnico contra judeus, a presença de uma escola

¹⁷ Segundo o site da Prefeitura de Porto Alegre e do Censo do IBGE (2010) o bairro Bom Fim possui 9.450 habitantes, representando 0,67% da população do município. Com área de 0,38 km², representa 0,08% da área do município, sendo sua densidade demográfica de 24.868,42 habitantes por km². A taxa de analfabetismo é de 0,28% e o rendimento médio dos responsáveis por domicílio é de 7,67 salários mínimos.

com esse nome na cidade nos traz uma constante referência ao passado materializado em uma instituição escolar pública¹⁸.

Em abril de 2002, coincidentemente há vinte anos atrás, foi autorizado o funcionamento do Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA na escola. Em dezembro de 2000 o seu nome foi alterado para Escola Estadual de Ensino Fundamental Anne Frank e após um ano, passou a denominar-se Escola Estadual de Ensino Médio Anne Frank. Atualmente a Escola oferece Ensino Fundamental de nove anos, do 1º ao 9º ano nos turnos manhã e tarde e Educação de Jovens e Adultos de Nível Médio, à noite.



Figura 2: A escola Anne Frank está localizada na Av. Cauduro, no bairro Bom Fim em Porto Alegre, RS.

Fonte: Site da escola (<https://escolaannefrank.weebly.com/>)

A observação

¹⁸ Durante o processo de estágio não tivemos manifestações dos alunos que eles conhecem a história do colégio no qual estavam estudando.

Junto ao meu colega de estágio II, cumpri nossa primeira carga horária de observação em uma segunda-feira à noite, dia 07 de Março de 2022¹⁹. Antes disso, precisamos nos deslocar à escola pelo menos duas vezes para obter a assinatura de Cláudia, diretora da escola. Cláudia se mostrou solícita em nos acolher como estagiários da matéria de sociologia para o EJA, assim como nos apresentou um horário de aulas e nos deu o telefone de Márcia, professora de sociologia e filosofia da escola. Márcia, além de professora, trabalha na sala de recursos e tem uma atuação voltada a jovens com necessidades especiais. A primeira vez que falamos com Márcia ela se mostrou feliz com nosso contato e se mostrou aberta à um planejamento de aulas flexíveis, principalmente no que se refere aos primeiros anos do ensino médio do EJA.

Após marcarmos nosso primeiro dia de observação das aulas, chegamos à escola mais cedo, para conhecê-la. Não sabíamos a sala que observaríamos e esperamos a professora Márcia na sala de professores. Na verdade, essa foi a primeira vez que entramos em uma sala de professores enquanto futuros ocupantes desse espaço em escolas e isso foi certamente algo que nos trouxe um sentimento muito produtivo de querer dar boas aulas. Outro elemento importante a se colocar é que nós não nos conhecíamos pessoalmente enquanto colegas ainda, apesar de já termos uma trajetória como colegas e parceiros na licenciatura em Ciências Sociais. Por fim, o fato de estarmos entrando em uma escola para dar aulas presenciais é algo que nos afeta, visto a volta gradativa das atividades depois de dois anos reclusos trabalhando no *home office*.

A primeira turma que observamos foi a do segundo ano do EJA. Não trabalhamos com a turma, mas foi interessante observá-la para percebermos visualmente qual o perfil dos alunos e qual seus níveis de participação em aula. Como conteúdo a professora Márcia trabalhou um tema muito atual que, segundo a mesma, não haveria como não ser trabalhado no momento: a guerra na Ucrânia. A professora fez um histórico do que foi a segunda guerra mundial, sempre ressaltando as interseccionalidades entre sociologia, história, geografia, filosofia, etc. Esta turma não participou muito, mas se mostraram curiosos com a temática.

O segundo período da noite foi de uma conversa franca com a professora, que nos levou para conhecer sua sala de trabalho. Neste momento não haviam aulas marcadas para ela, então houve essa ótima possibilidade de conversarmos sobre o planejamento. Segundo

¹⁹ Escrevo na primeira pessoa do plural em consideração a troca de aprendizados que obtive junto ao colega Felipe Shifino. A experiência do Estágio II se caracterizou por ser uma experiência coletiva no seu planejamento, execução e avaliação.

Márcia, nos primeiros anos do EJA é possível trabalhar através de “conceitos” e tivemos toda a liberdade em escolhê-los. Como dupla já foi um momento de um diálogo prévio sobre os conceitos que trabalharíamos e já deixamos acertados alguns que temos experiência como senso comum e conhecimento científico, cultura e etnocentrismo, etc.

O terceiro período foi o momento de observação nas aulas da turma de EJA do terceiro ano, ou seja, alunos que estariam se formando no ensino médio no meio do ano. Essa turma se mostrou muito participativa e novamente o tema da guerra da Ucrânia tomou conta de toda a carga horária do período. Cabe mencionar que a professora de sociologia fomentava o debate, provocando os alunos a tomarem parte e refletirem sobre a temática. A professora solicitou aos alunos que tinham celulares com internet (nem todos tinham) entrar na sua rede social Facebook e olhar suas postagens como forma de agregar materiais auxiliares à sua aula²⁰.

Por fim, no último período da noite, encontramos a turma que - de fato – realizaríamos as práticas de estágio docente: o primeiro ano do EJA. Esta turma é a maior das que observamos da forma que quase todas as mesas e cadeiras da sala estavam ocupadas. Novamente a professora pediu para que nos apresentássemos, assim como fez nas aulas anteriores, e falamos que será um prazer compartilhar uma experiência com eles durante o próximo mês e que esperamos ensinar e aprender muito com essa experiência. A professora nos alertou que estes alunos escreveram suas "autobiografias" alguns encontros antes e pediu autorização aos alunos para que ela nos pudesse passar estes documentos que serão muito interessantes para que possamos conhecer a turma melhor.

Consideramos nossa experiência de observação boa, no sentido que através dela foi possível conhecer de maneira geral a escola, a professora e os alunos. A professora Márcia nos alertou sobre as especificidades do que é dar aula para o EJA, principalmente no que se refere aos primeiros anos, que é a "primeira volta" de muitos estudantes à escola após o abandono escolar no fim do ensino fundamental. Desta forma, daríamos aulas a mesma turma todas as segundas (21h) e quintas (18h e 45min) entre 14 de Maio de 14 de Abril completando a carga horário de prática estabelecida.

²⁰ Um destes materiais é um vídeo em que o sociólogo NC prevê uma guerra entre Rússia e Ucrânia alguns anos atrás. O vídeo pode ser acessado aqui: <https://www.facebook.com/watch/?v=841335943312770>

Tema e objetivos

Tema: Pensando o contemporâneo a partir da Sociologia: tópicos

Subtemas:

- Sociologia: por que ela importa?
- O que é o conhecimento científico?
- Cultura
- Etnocentrismo

Objetivo Geral

Estabelecer uma relação de ensino-aprendizagem com alunos do EJA abordando temáticas atuais em sociologia.

Objetivos Específicos

- Reconhecer os principais conceitos importantes a serem trabalhados através de uma interlocução com alunos do EJA;
- Interpretar a formação do conceito de senso comum e conhecimento científico e os principais dilemas teóricos e práticos a eles relacionados;
- Fomentar uma visão crítica sobre o tema da cultura, abordando as diferentes vertentes possíveis históricas desse conceito;
- Debater outros temas dos chamados marcadores sociais da diferença como classe, raça e gênero estando atentos às demandas de interesse dos alunos.
- Propor atividades que direcionam os alunos a refletir sobre sua própria experiência social.

O planejamento embasado nas observações

Subtema 1 - A Sociologia enquanto ciência

1ª aula - O que é Sociologia?

Data: 14/03/2022

Tema ou conteúdo: Apresentação dos estagiários, apresentação da turma e brevíssima introdução à Sociologia

Objetivo: Apresentar os estagiários à turma, conhecer os alunos e alunas e introduzir o tema das aulas seguintes. Falar sobre o que é a Sociologia e apresentar exemplos de como ela impacta nas nossas vidas.

Recursos didáticos: Quadro e caneta.

Dinâmica: Primeiramente, pedimos para os alunos e alunas se apresentarem para conhecê-los enquanto preenchemos a chamada. Depois, nós dois nos apresentaremos. Em seguida, escrevemos a palavra “Sociologia” no quadro em “Socio-logia” para começar a discutir o que ela quer dizer. Através de exemplos, abordaremos como ela pode impactar as nossas vidas e como ela nos ajuda a pensar em nós e no mundo de uma maneira diferente e científica. Terminar deixando um gancho para a próxima aula para analisar o que significa estudarmos uma ciência e como ela se distancia das opiniões (não aprofundar nisso, apenas deixar no ar).

2ª aula - Ciência e senso comum

Data: 17/03/2022

Tema ou conteúdo: A diferença entre ciência e senso comum ou opinião.

Objetivo: Apresentar à turma uma noção de ciência e distingui-la do senso comum e da opinião. Mostrar o caráter colaborativo e confiável da ciência. Distinguir conhecimento de informação, mostrando como o primeiro é sistematizado e como ele traça relações. Mostrar que o que estudaremos nas próximas aulas está no campo da ciência, e não da opinião.

Recursos didáticos: Quadro e caneta.

Dinâmica: Pedir à turma definições do que é ciência e do que é senso comum a partir de nuvem de palavras. A partir delas, construir coletivamente as nossas definições. Usar o mesmo processo para conhecimento e informação. Mostrar que o que estudaremos nas próximas aulas estará no campo da ciência e do conhecimento, não da opinião ou da informação. Mostrar exemplos.

Subtema 2 - Cultura e etnocentrismo

3ª aula - Você tem cultura?

Data: 21/03/2022

Tema ou conteúdo: Cultura.

Objetivo: Abordar o tema da Cultura e como ela foi pensada historicamente. Trazer a reflexão as escolas de pensamento evolucionista e culturalista. Apontar formas de determinismos sociais como o biológico e o geográfico apontando sua permanência no tempo e como eles provindos da comparação entre nações europeias e o resto do mundo. Assim, como adentrar no culturalismo enquanto uma escola que rompeu com ideias neo darwinistas nas ciências humanas.

Recursos didáticos: Quadro e Caneta

Dinâmica: Aula expositiva com abertura para espaços de diálogo através de perguntas norteadoras, como: vocês já tiveram contato com algum tipo de determinismo social? Por que, mesmo com o passar do século, ele continua presente? A ideia é que a turma esteja em círculo de forma que todos possam se olhar (pensar as possibilidades de fazê-lo).

Avaliação: Escrever um texto individual sobre a diferença cultural (fazer questões mais específicas). Não será uma prova. Na aula seguinte, trabalharemos esses materiais.

4ª aula - Etnocentrismo

Data: 24/03/2022

Tema ou conteúdo: Etnocentrismo

Objetivo: Abordar o tema da diferença cultural e como ela se apresenta através do etnocentrismo. Delinear o que é etnocentrismo trazendo exemplos presentes no mundo e no Brasil, e no Rio Grande do Sul, contextualizando com a realidade dos alunos.

Recursos didáticos: Quadro e Caneta

Dinâmica: Aula expositiva com abertura para debate através de perguntas norteadoras. Se possível passar um vídeo curto sobre etnocentrismo em sala de aula.

Avaliação: Caso não tenha sido possível ver o vídeo “Os perigos de uma história única” no Youtube em sala de aula, trazer algumas reflexões para a próxima aula.

5ª aula - Fechamento sobre cultura

Data: 28/03/2022

Tema ou conteúdo: Cultura e etnocentrismo.

Objetivo: Sem menos uma aula expositiva, e mais uma aula que foque na pesquisa por parte dos alunos. Trabalhar em grupos sobre o material produzido nas aulas anteriores pedindo que os grupos pesquisem as situações onde dilemas culturais foram midiaticizados, Por exemplo: povos indígenas que cometem infanticídio com crianças com deficiência, religiões que não aceitam transfusão de sangue, etc.

Recursos didáticos: Matérias sobre os conteúdos impressos para serem trabalhadas em sala de aula.

Dinâmica: Formação de 3 grupos para debate das matérias e apresentação das mesmas no fim da aula.

Avaliação: Capacidade dos alunos de ler e apresentar as reportagens

Capítulo 3

Ensinar e aprender com jovens-adultos: uma experiência docente

O presente capítulo diz respeito a atuação na disciplina de estágio II e o engajamento didático-pedagógico em um contexto escolar. O estágio foi realizado na Escola Estadual de Ensino Médio Anne Frank, no primeiro ano do ensino médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Durante o processo de estágio se cumpriu a carga horária obrigatória estipulada pelas professoras da disciplina no que diz respeito observação e prática na disciplina de sociologia.

Estar em frente a uma turma de alunos na modalidade EJA representou um desafio em diversos aspectos. O primeiro deles diz respeito à abertura que a professora de sociologia da Escola Anne Frank nos deu, enquanto estagiários, para pensar e lecionar conteúdos que achássemos adequados e com os quais tivéssemos mais proximidade. Se planejar é importante, o nosso planejamento inicial cedeu brechas para inclusão de novas aulas que, se antes seriam cinco, acabaram tornando-se dez, pois ocuparíamos também os períodos de filosofia dados pela mesma professora. Portanto, estivemos presentes em dez encontros entre os dias 14 de março e 15 de abril de 2022. Duas vezes por semana, deslocamo-nos até a escola para pôr em prática o planejamento anteriormente apresentado, com algumas adaptações (Anexo 1).

O ato de planejar – mesmo que não coloquemos tudo em prática, mesmo que adversidades ocorram no caminho didático – é de extrema importância. De acordo com Vasconcellos (2012), planejar “remete a querer mudar algo; acreditar na possibilidade de mudança da realidade”. Para este autor, o planejamento deve levar em conta o que realmente “dá vida à escola”: “Numa concepção libertadora, sujeitos, projeto e organização

devem se articular a partir do fundamental, que são as pessoas construtoras e destinatárias da libertação” (Vasconcellos, 2012. Pag. 37). Nesse sentido, o nosso planejamento foi reelaborado para acolher novos períodos e, principalmente, novas demandas provenientes de questões que fizemos aos alunos e alunas.

A primeira aula e o espantoso contato com as autobiografias

Em nossa primeira aula, tivemos como temática a ideia de “senso comum”. De início, compreendemos que ensinar tal conceito não implicaria, necessariamente, uma referência explícita a Pierre Bourdieu (2021) e o debate sobre senso comum e conhecimento científico que tanto nos implica. Pelo contrário, assumimos essa inspiração teórica e a buscamos traduzir de forma didática aos alunos. E foi através de uma busca de uma melhor didática possível que descobrimos certas (ina)habilidades de dar aula. Dar aula em dupla foi um desafio que nos exigiu organização prévia e respeito aos momentos de cada um em sala de aula, além de suas dificuldades e potencialidades enquanto aprendizes da arte do ofício de ensinar sociologia.

Essa primeira aula também serviu como um parâmetro para que continuássemos nossa construção de um perfil prévio dos alunos. Percebemos uma forte presença de alunas mulheres, em sua maioria mães de família que ainda não haviam terminado o ensino médio e buscavam essa formação para obter melhores condições de vida. Também percebemos a presença de alunos com necessidades especiais e buscamos conversar com a professora sobre como lidar com tais casos. Uma ferramenta importante para tais percepções foi uma apresentação que a professora solicitou aos alunos semanas antes de nosso estágio começar. Essa escrita dos alunos nos causou algumas impressões aqui sistematizadas:

- O nível de alfabetização dos alunos: haviam muitos alunos e alunas com dificuldades de escrita e, a partir disso, percebemos o grau do desafio que era propor atividades escritas na modalidade EJA;
- A escrita sobre suas próprias trajetórias abriu espaço para que os alunos e alunas abordassem questões cotidianas de suas vidas, como, por exemplo, um estudante que trabalha como cobrador de ônibus em Porto Alegre e teme por sua demissão, já que a sua

profissão está, por decisão da Câmara de Vereadores e do Poder Executivo, sendo extinta na cidade;

- A necessidade de um olhar para necessidades especiais em sala de aula. Esses casos encaminhamos à professora que, coincidentemente, também trabalha com a temática da acessibilidade no meio escolar.

Dito isso, na primeira aula apresentamo-nos e propomos que os alunos dissessem palavras relacionadas à ideia de “senso comum”. Enquanto um de nós provocava os alunos, outro ia escrevendo as palavras ditas no quadro. A chuva de palavras enquanto ferramenta de ensino nos acompanhou em muitos momentos do estágio docente e, para nós, foi uma metodologia ótima para fins de desinibição por parte dos alunos e alunas que participavam pouco. Esse processo de escuta de palavras ditas pelos alunos – e a sistematização delas no quadro, de maneira que fossem visíveis a todos – nos fez pensar nas demandas de conteúdos que poderiam ser trabalhados nas próximas aulas.

Dentre os temas sugeridos pelos alunos e alunas, selecionamos três: desemprego, pessoas em situação de rua e maternidade. Essas questões estão intimamente relacionadas ao cotidiano de muitos que, através de pequenas explicações para turma, apresentaram suas proximidades com tais temáticas. Podemos citar o caso de uma aluna que disse ter tido feito um trabalho com moradores de rua – na ONG Misturaí, em Porto Alegre – e acha que essas pessoas são “muito mal vistas” pela sociedade. Já o tema maternidade pareceu algo muito presente na vida das alunas. Não sabemos quantas das estudantes presentes nas aulas eram mães, mas acreditamos que era um número relevante. Por fim, o desemprego apareceu não só como temática para debater a ideia de senso comum, como também como problemática que afeta os projetos de futuro dos alunos e alunas (e dos nossos também).

Por fim, para finalizar a primeira aula, fizemos um mapeamento no quadro no qual havia as palavras ditas pelos alunos de um lado e, de outro, indicamos um caminho que traçamos para obter um conhecimento sociológico que fosse além das nossas percepções iniciais sobre o tema. Ao final, como maneira de buscar o interesse dos alunos e alunas nas aulas seguintes, colocamos questões como: Quem gostaria de entrar nessa aventura sociológica conosco? O processo de construção de conhecimento, portanto, como uma aventura, como um trajeto que, ainda que planejável, sujeito a contingências, a idas e vindas e, como o termo “aventura” sugere, ao desejo de ir adiante.

O senso comum de frente a frente

Na segunda aula, seguimos abordando a temática do encontro anterior. Mas agora pensamos técnicas possíveis para demonstrar as diferenças entre senso comum e conhecimento sociológico. As questões que nos colocamos antes das preparações das aulas foram: como é possível ensinar didaticamente tais conceitos? Como as temáticas primordiais trazidas pelos alunos poderiam fazer parte desse processo de ensino? Desta forma, pensamos que trabalhar com reportagens jornalísticas seria uma ótima ferramenta e, através de um processo de pesquisa na internet, escolhemos dois tipos de materiais: notícias sem muito aprofundamento nos temas sobre os quais versavam, que não faziam relações entre o fato noticiado e estruturas sociais, e matérias “científicas”, que traziam um conhecimento mais aprofundado sobre as temáticas.



Figura 3: Apresentação dos professores estagiários e primeira aula sobre o tema do senso comum. Foto tirada por uma aluna. Fonte: Acervo José Luís Abalos Júnior

Na primeira parte da aula, separamos os alunos em grupos (e isso, por mais que pareça simples, se apresentou como um processo relativamente complexo) e distribuimos a primeira parte das reportagens ligadas às notícias não aprofundadas sobre os assuntos. Pedimos que os grupos lessem e partilhassem com a turma suas impressões sobre o que foi lido. Da mesma forma, sistematizamos essas impressões no quadro. Já na segunda parte da aula, distribuimos reportagens que tinham um caráter científico. Por exemplo, em uma delas colocamos dados do IBGE que explicavam a diferença entre pessoas desempregadas e desocupadas nas classificações do instituto. Tal contraste foi um bom exemplo de

diferenciação do senso comum, que vê questões de desemprego articuladas à uma série de julgamentos morais – como aquelas trazidas pelo pensamento neoliberal, que sustentam que os desempregados “não querem trabalhar”, “não se esforçam o suficiente” ou “não tem méritos o bastante” para terem um emprego – e questões mais sociológicas que percebem o desemprego de forma plural, complexa e estrutural.

Nossa ideia, então, foi elaborar uma matriz comparativa entre as reportagens, anotando a percepção dos alunos no quadro. Nossa questão foi: O que aconteceu entre uma notícia e outra? Tais questionamento têm uma importância crucial nos dias atuais, visto a influência nefasta que as notícias falsas têm tido na sociedade nos últimos anos. Nesse sentido, as aulas de sociologia também podem ser úteis para causar o Maria Aparecida Bridi (2008) chama de “conflito cognitivo”, o grande objetivo das ciências sociais, para a autora, em sala de aula. Por fim, nossa segunda aula representou um momento de maior reconhecimento não só dos nossos olhares sobre os alunos e alunos, mas também sobre o deles e delas sobre nós. Foi a primeira aula que nos chamaram pelos nossos nomes e, no fim da aula, agradeceram pelo conhecimento adquirido na aula.

The image shows a whiteboard with a hand-drawn matrix. The matrix is divided into two rows and three columns. The top row is labeled 'QUESTÕES BÁSICAS (SENSO COMUM)' and the bottom row is labeled 'QUESTÕES A'. The columns are labeled 'Desemprego', 'Maternidade', and 'Movimentos em situações de rua'. The bottom row is shaded with diagonal lines. In the cells of the bottom row, there are several small red arrows pointing downwards, indicating a comparison or relationship between the two rows.

	Desemprego	Maternidade	Movimentos em situações de rua
QUESTÕES BÁSICAS (SENSO COMUM)			
QUESTÕES A	↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓	↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓	↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓

Figura 4: Quadro construído em sala de aula no qual diferenciamos senso comum de conhecimento científico: o que ocorre entre uma coisa em outra? Fonte: Acervo José Luís Abalos Júnior

Imaginando culturas: a materialização de uma proposta didática

Na aula seguinte fizemos uma passagem dos conceitos senso comum e conhecimento científico para o conceito de cultura. O grande desafio nesse momento foi como ensinar o conceito de cultura da maneira mais pedagógica possível, visto a dificuldade intrínseca presente na sua elaboração. Nossa opção foi a de utilizar o texto de Roberto da Matta (1986) intitulado provocativamente “Você tem cultura?”. Fizemos uma seleção de algumas partes do texto (Anexo 2), imprimimos e levamos para sala de aula, com o objetivo de fazer uma leitura coletiva. Essa proposta se apresentou como um desafio para muitos alunos que não gostariam de compartilhar a leitura do texto coletivamente. Fomentamos essa leitura iniciando-a e indicando possíveis leitores. Uma surpresa foi o grau de dificuldade que muitos alunos tiveram para realizar a leitura e nossa dúvida se deu em até que ponto poderíamos ajudar os alunos, indicando as pontuações do texto, ou se deixávamos o aluno e a aluna ler de maneira livre. A leitura coletiva se apresentou como uma ferramenta pedagógica mais complexa do que imaginávamos, pois havia um medo justo por parte dos alunos de não conseguirem dar conta deste desafio que era ler um parágrafo em voz alta para a turma.

O texto de Roberto da Matta traz uma diferenciação entre duas possibilidades de entender o conceito de cultura. A primeira diz respeito ao nível de leituras, de viagens e de conhecimentos que uma pessoa possui. Um dos objetivos de nossa aula era desnaturalizar essa visão do conceito, apresentando uma perspectiva mais sociológica. A segunda, a que trabalhamos em sala de aula, diz respeito a uma elaboração do conceito de cultura como um conjunto de regras relacionadas a valores e costumes. Segundo o autor, “Cultura não é um código que se escolhe simplesmente. É algo que está dentro e fora de cada um de nós, como as regras de um jogo de futebol, que permitem o entendimento do jogo e, também, a ação de cada jogador, juiz, bandeirinha e torcida. Ela, como os textos teatrais, não pode prever completamente como iremos nos sentir em cada papel que devemos ou temos necessariamente que desempenhar, mas indica maneiras gerais e exemplos de como pessoas que viveram antes de nós os desempenharam. Mas isso não impede, conforme sabemos, emoções. Do mesmo modo que um jogo de futebol com suas regras fixas não impede renovadas emoções em cada jogo.” (Da Matta, 1986, p. 126)

Portanto, nossa proposta foi provocar os alunos a pensar sobre o conceito de cultura. Concordamos com que, a partir daquele momento, não poderíamos dizer que “fulano não

tem cultura”, pois, segundo uma perspectiva socioantropológica, todos nós nascemos em um meio familiar, socializamos na escola, na rua e participamos, direta ou indiretamente, de inúmeros processos sociais que nos atravessam cotidianamente. Nesse sentido, “ter cultura” é compartilhar determinados códigos de conduta no mundo relacionados a elementos mais básicos da vida, como alimentação e vestimenta. Esta foi uma aula pontuada por boa participação da turma, e as provocações que incitamos geraram olhares curiosos sobre o tema.

Esta aula inicial sobre cultura nos levou a pensar em como poderíamos ser criativos para ensinar tal conceito. Precisaríamos, a partir de então, pensar metodologias possíveis nas quais os alunos se apropriassem do conceito e nossa reflexão foi em direção a pensar o que chamamos de “culturas imaginadas”. Essa ação didática consistiu em pedir para que os alunos imaginassem um povo, próximo ou distante, com características específicas vinculadas a: língua, alimentação, vestimenta, geografia, clima, economia, etc. Apresentamos-lhes um roteiro para guiar o processo de criação (Anexo 3), com todos elementos citados. Os alunos e alunas se dividiram em pequenos grupos para fazer imaginar coletivamente essa cultura. Nosso grande desafio foi passar a ideia de que todos poderiam imaginar livremente tais culturas, sem medo de cair no ridículo ou serem julgados.

Enquanto os alunos apresentavam as culturas imaginadas, elaboramos uma tabela no quadro na qual sistematizamos o que cada grupo colocou. Essa visualização do quadro nos permitiu comparar trazendo aproximações e diferenças entre as culturas que os alunos tinham imaginado. Nesse processo, surgiram cinco culturas: Gurias, Glutão, Smurfs, Bonja

	Exemplo	Resposta
Nome		
Língua	Português Tupi-guarani <u>Igbo</u> Mandarim <u>Kaingang</u>	
Dieta (O que comem)	Apenas carne; Apenas vegetais; Apenas alimentos crus; Não comem porco e frutos do mar; Comem hambúrgueres e batata frita.	
Vestimentas (Roupas)	Andam nus; Se vestem com peles de animais; Homem usam vestido e mulheres usam calças; Usam véus na cabeça; Homens usam terno e gravata e mulheres; usam saias e blusas.	
	Pessoas negras são a maioria; Pessoas brancas são a maioria	

Figura 5: Material auxiliar para ajudar os alunos e alunas a imaginarem culturas.

e Teresópolis. Cada uma tinha suas especificidades e o nosso trabalho consistiu em perguntar por que determinada cultura era como era e quais as relações que poderíamos estabelecer entre elas. Essa foi nossa primeira avaliação na disciplina e todos os alunos, em maior ou menor medida, apresentam elementos criativos nas suas “imaginações culturais”.

A aula seguinte se deu como prosseguimento das culturas imaginadas. A primeira atividade foi o desenho de mapa inventado no quadro com cinco territórios nos quais habitavam cada cultura. Pedimos para que os alunos apresentassem suas culturas debatendo seus elementos, comparando-as com as dos colegas e propondo um debate frutífero sobre o era cultura para eles. Esse debate representou para nós, enquanto estagiários determinados a ensinar o conceito de cultura, uma materialização prática de conceito abstrato. Nossa ideia foi fomentar um senso de pertencimento dos integrantes dos grupos às culturas criadas, de modo a mostrar como, através dessa vinculação social que dá um sentido à vida, podemos pensar a sociedade atual.

Já na sexta aula, que marcou o início da segunda metade de nosso percurso, entramos no conceito de etnocentrismo. Nossa grande tarefa foi vincular o que havíamos estudado sobre cultura, sua materialização nas culturas imaginadas, a ideia de como uma diversidade de culturas pode acionar posturas hegemônicas frente a outras. A própria história do Brasil foi ponto de partida para debater etnocentrismo, demarcando uma interdisciplinaridade importante entre as áreas da história e da sociologia. O traçamento de uma possível história do Brasil foi feita em aula através de uma aula expositiva na qual os alunos foram provocados a participar através de perguntas norteadoras como: qual a diferença entre as culturas dos povos originários e dos povos colonizadores? Que hábitos, costumes, foram aniquilados pelo processo colonizador? Nossa principal referência foi o pequeno livro “O que é etnocentrismo” de Everardo Rocha (2017) no qual o autor, muito didaticamente, destrincha as múltiplas dimensões deste conceito.

Ensinando e aprendendo sobre o que é o Brasil

Se nas aulas anteriores havíamos abordado a cultura pensando, por um lado, conceitualmente, e, por outro, na pluralidade de culturas (como visto na aula de criação de culturas), a partir do sétimo encontro partimos para a análise de uma cultura específica: a

brasileira. Para poder pensar se realmente existia uma cultura brasileira, apresentamos em sala de aula fotos de pessoas nascidas no Brasil e perguntamos quem era cada um delas e o que elas representavam. Assim, mostramos imagens de pessoas vinculadas a futebol (Neymar, Marta), música (MC Poze do Rodo, Anitta, Jojo Toddynho) e “regionalidades” (uma mulher pilchada, Marco Nanini interpretando um cangaceiro no filme *O auto da compadecida*). A escolha das imagens foi feita para apresentar uma diversidade de corpos (pessoas negras, brancas, indígenas, magras, gordas, homens, mulheres) e de classe (pessoas ricas e pessoas pobres, como a foto de um homem catando um pedaço de carne numa pilha de ossos tirada no Rio de Janeiro, no ano passado). Coletivamente, fomos construindo a ideia de que, sim, é possível pensar em uma cultura brasileira, mas que ela é marcada, justamente, por uma enorme diversidade e pluralidade.

Foi na aula seguinte que mostramos que essa diversidade, porém, muitas vezes é marcada como desigualdade no Brasil. Para chegarmos à discussão sobre desigualdade, portanto, foi primeiro necessário construir a imagem do país como um lugar extremamente diverso. Neste oitavo encontro, apresentamos, em projeção de slides, dados reunidos do IBGE sobre três aspectos: classe, raça e gênero. A referência aqui foi o conceito de interseccionalidades, tal como desenvolvido por pensadoras do feminismo negro desde a década de 1990. Nas palavras de Sirma Bilge (2009 apud Hirata, 2014, p. 63, grifo meu), trata-se de uma refutação do “enclausuramento e [d]a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais”.

A questão nesta aula era, portanto, mostrar, a partir de gráficos, como as desigualdades sociais no Brasil estão em relação direta. Para isso, precisamos, primeiramente, explicar os gráficos, uma vez que a habilidade de leitura desse tipo de representação é, como qualquer habilidade, desenvolvida. Muitos alunos e alunas demonstraram seu espanto ao perceber, materializado em números, a diferença salarial entre homens e mulheres, entre pessoas negras e brancas ou, ainda, a brutal concentração de renda existente no Brasil. O que eles e elas nos disseram é que, embora imaginassem que o Brasil era desigual, a dimensão extrema da desigualdade os impressionou.

Tendo passado por diversidade e desigualdade nas duas aulas anteriores, partimos no nono encontro para a explicação do conceito de democracia racial, formulado a partir dos escritos de Gilberto Freyre. Perguntamos à turma se, a partir das duas aulas anteriores, era

possível dizer, apoiado em fatos, que existe igualdade racial no Brasil. As respostas todas disseram que não. A partir disso, realizamos uma nova incursão pela história do país, relembrando a aula sobre etnocentrismo.

Retomamos dois processos marcantes na formação do Brasil contemporâneo: o sequestro e a escravização de pessoas africanas e seus descendentes e o extermínio dos povos indígenas a partir da invasão da América pelos europeus. Neste encontro, então, valemo-nos de discussões realizadas em outras aulas para chegar à construção de mais um conceito, discutindo a sua pertinência para compreender o Brasil. Também realizamos aqui a segunda avaliação nestas aulas, pedindo para os alunos e alunas preencherem individualmente uma autoavaliação racial a partir de um modelo que distribuimos (Anexo 4). Esse material apresentava perguntas objetivas iguais ou semelhantes às apresentadas pelo IBGE em censos e pesquisas por amostra, sobre raça, gênero e classe. Além disso, pedimos para os alunos escreverem uma pequena trajetória racial de sua família: qual a sua ancestralidade, de onde vieram seus antepassados. Nessa atividade, percebemos como havia dúvidas por parte dos alunos e alunas sobre a história de suas famílias. Afinal, de onde viemos?

Na derradeira aula, apresentamos os dados que a turma nos forneceu na autodeclaração racial e os comparamos com o Brasil. Onde há maior proporção de pessoas brancas e negras: na nossa turma ou no Brasil? E de homens? E de mulheres? Aproveitamos para discutir como os dados que tínhamos dificultavam qualquer tentativa de explicação. Por que havia mais mulheres na turma? Essa era uma característica, da EJA, da Escola Anne Frank, daquela turma em específico? Mostrar essa impossibilidade de fazer qualquer julgamento a partir dos dados brutos levou-nos a discutir coletivamente a abertura que esse material nos dava para pensar sobre o fazer sociológico. Se os números por si só não dizem muita coisa, era preciso recorrer a outras pesquisas, a debates, a um aprofundamento baseado na curiosidade. Isto é, à prática sociológica em si, justamente aquilo sobre o que tratamos – embora nem sempre explicitamente – durante as dez aulas. No final deste encontro, nos despedimos. Agradecemos aos alunos e alunas pela participação durante as aulas e alguns também nos agradecemos. A aventura sociológica na qual embarcamos com eles – ao menos esta aventura – estava concluída numa fria noite de segunda-feira.

Conclusões

A prática de estágio docente realizado em um momento pós-pandêmico (sem desconsiderar a permanência das infecções por covid-19) primeiramente foi um projeto. O projeto de quem voltou ao curso de graduação, desta vez para encerrar a licenciatura. Um projeto, pois depois de dois anos em isolamento tive a oportunidade – com todas as precauções possíveis – de estar na posição de docente em sala aula, algo que ainda não havia feito na vida. Um projeto, pois não sabia das minhas capacidades de ensinar e, como diria Paulo Freire, de aprender ensinando. Foram tais projeções que deram resulta a este trabalho que buscou sistematizar a experiência de um estágio docente realizado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Dividi este trabalho em três capítulos nos quais refleti sobre a história da EJA enquanto política educacional no Brasil e os olhares dos estudiosos de educação sobre ela. Posteriormente abordei a importância do ensino de sociologia nesse contexto educacional trazendo uma experiência de observação que precedeu a prática de estágio docente na Escola Estadual Anne Frank, na cidade de Porto Alegre/RS. Por afim trouxe o relato de estágio, realizado em colaboração com um colega, e os atravessamos que tivemos no diagnóstico da realidade em sala de aula, assim como na construção de proposta curricular.

A temática da educação de jovens e adultos (EJA) vem-se configurando como pauta emergente no cenário do mundo contemporâneo. A EJA é uma demanda histórica da educação popular no Brasil e tem sua importância materializada na demanda por mais vagas em escolas públicas que a oferecem. A pauta da EJA está relacionada a busca de maior qualidade de vida para populações que vivem em situação desforráveis, que buscam melhores condições de vida e que temem por sua estabilidade no trabalho. Trata-se de um direito fundamental à educação, e aos direitos humanos de forma geral.

Durante este trabalho me utilizei de uma metodologia qualitativa embasada em técnicas de produção de dados como revisão bibliográfica, pesquisa documental e descrição densa de uma experiência vivida em estágio. Outras ferramentas de pesquisa quantitativas

também seriam possíveis, como uso de enquetes para reconhecimento do perfil de minha amostra (estudantes do primeiro ano de ensino médio do EJA da escola referida), contudo, as três ferramentas citadas deram conta do meu objetivo principal nesse trabalho: demonstrar a dinâmica da EJA como uma modalidade de ensino de sociologia a ser explorada e estabelecer uma correlação entre pesquisa e docência.

Se a Educação de Jovens e Adultos vem sendo discutida mundialmente nas diversas Conferências Internacionais organizadas pela UNESCO, nacionalmente e regionalmente pelo Fórum EJA, esse trabalho objetivou, também, ser mais uma experiência de como a sociologia pode ser ensinada nessa modalidade. Na divisão do senso comum de muitas perspectivas educacionais o EJA é uma espécie de educação especial, que acolhe estudante regressados que “não deram certo” no “ensino normal”. É justamente contra essa especialidade da EJA que esse trabalho busca confrontar-se, visto que essa modalidade pode ser considerada “normal” como apontam as lutas históricas dos Fóruns EJAs do Brasil e Rio Grande do Sul.

Na contemporaneidade, a EJA vem-se transformando em um campo de investigação promissor, embora a publicação nesta área ainda seja muito tímida, uma vez que, somente em 1999 foi instalado em GT sobre tal tema na ANPED. Neste sentido a produção de um trabalho final de licenciatura em ciências sociais sobre a Educação de Jovens e Adultos visou apresentar, dentro da diversidade de caminhos possíveis para ensinar e aprender sociologia, um caminho capaz de levar novos professores e professoras de sociologia a desafios que só essa modalidade nos apresenta, ou que nos apresenta de forma especial.

Na última aula senti um ar de tristeza na despedida do estágio docente. Uma aluna que sempre participou bastante dos debates questionou: “hoje já é a última aula de vocês?” A pergunta, apesar do seu tom melancólico, foi complementada por outra aluna: “aprendemos muito com vocês”. Creio que não há coisa melhor a ser escutada depois do processo de estágio. Nossa auto cobrança por sermos professores melhores persistirá e sempre lembrarei desta experiência com os primeiros anos do EJA como algo que marcou meu campo de iniciação docente.

Seguindo os escritos de Jacques Rancière (2005) identificamos que o ato de ensinar é um ato de “partilha do sensível”. Talvez esta seja uma pista ao pensarmos as dimensões desta experiência de estágio: a partilha de nossos saberes enquanto professores de sociologia é também uma partilha de afetos e sensibilidades. Como certa vez disse-nos uma

querida e criativa professora: nossos conteúdos, nossas práticas, nossas técnicas em sala de aula podem ser um “bebê que vimos nascer”, mas que o criamos para o mundo.

Anexo 1 – Sistematização dos conteúdos e processos didáticos utilizados durante o estágio docente

Aula	Data	Tema	Conteúdo	Didática	Observações
1	14/03	Apresentação	Formas de conhecimento	Aula Expositiva Chuva de Palavras	Escuta da realidade através da chuva de palavras – Paradoxo do planejamento flexível – Acolhida de demandas
2	17/03	Senso Comum e Conhecimento Científico	Senso Comum e Conhecimento Científico	Trabalho em Grupo	Reportagens impressas sobre os três temas que os alunos indicaram.
3	21/03	Cultura	O conceito de Cultura	Leitura coletiva de texto	Texto: Você tem cultura?
4	24/03	Uma cultura imaginada	Imaginando culturas	Avaliação 1 Imaginando culturas	Separação de alunos e alunas em grupos de três pessoas para elaboração de culturas, com itens como roupa, língua, dieta, clima da região etc.
5	28/03	Cultura	Cultura na prática	Criação de um mapa no quadro	Apresentação das culturas indicadas pelos alunos A produção de uma grande tabela
6	31/03	Etnocentrismo	Etnocentrismo	Aula expositiva e dialogada	Tentativa de explicação do conceito de cultura, recorrendo a exemplos da colonização no Brasil (escravidão e extermínio de povos indígenas)
7	04/04	Cultura Nacional	Processo colonizador	Trabalho a partir de imagens	Construção da noção de uma cultura brasileira diversa, e não uniforme
8	07/04	Distribuição demográfica no Brasil	IBGE	Apresentação de gráficos na sala de vídeo	Apresentação de slides com dados sobre classe, raça e gênero no Brasil
9	11/04	Democracia Racial	Miscigenação	Avaliação 2 Auto Avaliação Racial	Preenchimento do formulário de auto declaração racial Introdução à concepção de democracia racial

10	18/04	Fechamento – Retorno Avaliações	Democracia Racial	Aula expositiva	Aula de despedida Comparação das auto avaliações raciais com os dados do IBGE
----	-------	---------------------------------------	----------------------	--------------------	---

Anexo 2 – Você tem cultura?

Roberto da Matta - Você tem cultura? (Adaptado)

Outro dia ouvi uma pessoa dizer que “Maria não tinha cultura”, era “ignorante dos fatos básicos da política, economia e literatura”. Uma semana depois, no Museu onde trabalho, conversava com alunos sobre “a cultura dos índios Apinayé de Goiás”, sobre quem publiquei um livro. Refletindo sobre os dois usos de uma mesma palavra, decidi que esta seria a melhor forma de discutir a ideia ou o conceito de cultura tal como nós, estudantes da sociedade a concebemos. Eu quero apresentar algumas noções sobre a cultura e o que ela quer dizer, não como uma simples palavra, mas como uma categoria intelectual um conceito que pode nos ajudar a compreender melhor o que acontece no mundo em nossa volta. Vamos voltar aos exemplos do início desta palavra.

No primeiro exemplo, onde cultura é uma categoria do senso comum, cultura aparece como categoria como sinônimo de sofisticação, de sabedoria, de educação no sentido restrito do termo. Quer dizer, quando falamos que “Maria não tem cultura”, e que “João é culto”, estamos nos referindo a um certo estado educacional destas pessoas, querendo indicar com isto sua capacidade de compreender ou organizar certos dados e situações. Cultura aqui é equivalente a volume de leituras, a controle de informações, a títulos universitários e chega até mesmo a ser confundido com inteligência, como se a inteligência pudesse ser medida pelo número de livros que uma pessoa leu, as línguas que pode falar, ou ao quadros e pintores que pode, de memória, enumerar. Neste sentido, cultura é uma palavra usada para classificar as pessoas e, às vezes, grupos sociais, servindo como uma arma discriminatória contra algum sexo, idade (“as gerações mais novas são incultas”), etnia (“os pretos não tem cultura”) ou mesmo sociedades inteiras, quando se diz que “os franceses são cultos e civilizados” em oposição aos americanos que são “ignorantes e grosseiros”.

No segundo exemplo, da Sociologia, "cultura" não marca uma hierarquia de "civilização" mas a maneira de viver total de um grupo, sociedade, país ou pessoa. Cultura é um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas. É justamente porque compartilham de parcelas importantes deste código (a cultura) que um conjunto de indivíduos com interesses e capacidades distintas e até mesmo opostas, transformam-se num grupo e podem viver juntos sentindo-se parte de uma mesma totalidade. Podem, assim, desenvolver relações entre si porque a cultura lhes forneceu normas que dizem respeito aos modos, mais (ou menos) apropriados de comportamento diante de certas situações.

Por outro lado, a cultura não é um código que se escolhe simplesmente. É algo que está dentro e fora de cada um de nós, como as regras de um jogo de futebol, que permitem o entendimento do jogo e, também, a ação de cada jogador, juiz, bandeirinha e torcida. Ela, como os textos teatrais, não pode prever completamente como iremos nos sentir em cada papel que devemos ou temos necessariamente que desempenhar, mas indica maneiras gerais e exemplos de como pessoas que viveram antes de nós os desempenharam. Mas isso não impede, conforme sabemos, emoções. Do mesmo modo que um jogo de futebol com suas regras fixas não impede renovadas emoções em cada jogo.

Anexo 3 – Elementos para se realizar uma imaginação cultural

Dieta (O que comem)	Vestimentas (Roupas)	Questões étnicas	Gêneros e sexos	Características do território	Como as pessoas aprendem sobre a cultura	Trabalho
Apenas carne	Andam nus	Pessoas negras são a maioria	Existem homens, mulheres e um terceiro gênero/sexo	Frio, com neve o ano inteiro	Em escolas	Não há chefes, todos são iguais no trabalho
Apenas vegetais	Se vestem com peles de animais	Pessoas brancas são a maioria	A homossexualidade é a regra	Quente, com chuva constante ao longo do ano	Os anciões (idosos) são os responsáveis por contar sobre a cultura	Se produz só o que se consome: jornadas de trabalho curtas
Apenas alimentos crus	Homem usam vestido e mulheres usam calças	Só há pessoas negras	A heterossexualidade é a regra	Úmido, na beira do mar ou de rios	A educação fica somente a cargo dos pais	As pessoas mais pobres são exploradas por pessoas mais ricas
Não comem porco e frutos do mar	Usam véus na cabeça	Só há pessoas brancas	Ninguém pensa na diferença entre mulheres e homens	Seco, longe de rios	A educação fica somente a cargo da mãe e do tio materno	Não existe compra e venda, apenas trocas
Comem hambúrgueres e batata frita	Homens usam terno e gravata e mulheres usam saias e blusas	Só há pessoas indígenas	Existem apenas homens e mulheres	Deserto	A educação é feita por telas (TV, celular)	As pessoas nunca param de trabalhar, mesmo em casa

Anexo 4 – Auto Avaliação Racial

Você se considera:

- Branco (a)
- Negro (a)
- Pardo (a)
- Amarelo (a)
- Indígena
- Outro

Qual a sua classe socioeconômica

- Classe Alta
- Classe Média Alta
- Classe Média
- Classe Média Baixa
- Classe Popular

Qual sua identidade de gênero

- Feminina
- Masculino
- Outra

Quantos banheiros há na sua casa

- 1
- 2
- Mais

Escreva sobre sua trajetória racial e de sua família.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira; SILVA, Leda Regina Bitencourt; SENA, Lilian Cristina da Ponte e Sousa. A Educação de Jovens e Adultos ea BNCC do Ensino fundamental. *Linhas Críticas*, v. 26, 2020.

ARROYO, Miguel G. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Editora Vozes Limitada, 2017.

BARCELOS, Luciana Bandeira. Diversificação de práticas pedagógicas em um centro de educação de jovens e adultos (CEJA) tensões entre instituinte e instituído. *Anais III CONEDU...* Campina Grande: Realize Editora, 2016.

BARCELOS, Luciana Bandeira. O que é qualidade na educação de jovens e adultos?. *Educação & Realidade*. 2014, v. 39, n. 2, pp. 487-509. Disponível em: <>. Epub 06 Maio 2014. ISSN 2175-6236.

BOURDIEU, Pierre. *El oficio de sociólogo*. Siglo xxi, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *Il senso pratico*. Armando Editore, 2021.

BRIDI, Maria Aparecida; *Ensinar e aprender Sociologia no ensino médio*. São Paulo: Contexto, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; KOFF, Adélia Maria. A didática hoje: reinventando caminhos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329-348, abr./jun. 2015.

DA MATTA, Roberto. *Você tem cultura. Explorações: ensaios de sociologia interpretativa*. Rio de Janeiro: Rocco, p. 121-128, 1986.

DE GIALDINO, Irene Vasilachis. *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa, 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. et al. *Universidade do Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, v. 1, 2000.

FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?. *Educação & Sociedade*, v. 23, p. 21-47, 2002.

FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes; resultados preliminares. Cadernos de pesquisa. São Paulo. N. 52 (fev. 1985), p. 35-49, 1985.

FLICK, Uwe (Ed.). The psychology of the social. Cambridge University Press, 1998.

FLICK, Uwe. Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes. Penso Editora, 2012.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Editora Paz e terra, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura), 25ª Edição, 2002

GADOTTI, Moacir. MOVA, por um Brasil Alfabetizado. 2008. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008 – (Série Educação de Adultos;

GADOTTI, Moacir. Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos. São Paulo: Moderna, p. 17, 2014.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. Tempo Social [online]. 2014, v. 26, n. 1 [Acessado 7 Maio 2022] , pp. 61-73. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-20702014000100005>>. Epub 30 Jul 2014. ISSN 1809-4554. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702014000100005>.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 45, n. 1, jan/jun, 2014, p. 45-61

LOURENÇO, Júlio César. Finalidades, metodologias e perspectivas do Ensino de Sociologia no Ensino Médio. Revista Habitus – IFCS/UFRJ. Vol. 6, n.1, 2008. P. 67-84

MARRADI, Alberto; ARCHENTI, Néida; PIOVANI, Juan Ignacio. Metodología de las ciencias sociales. Argentina: Cengage Learning, 2010.

OLIVEIRA, Amurabi; BINSFELD, Willian; TRINDADE, Tayná. A Reforma do Ensino Médio e suas Consequências: O que pensam os professores de sociologia. Revista Espaço do Currículo, v. 11, n. 2, p. 249-259, 2018.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES, Leôncio José Gomes. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. Revista brasileira de educação, v. 24, 2019.

RANCIÈRE, Jacques. Partilha do sensível. 2005.

ROCHA, Everardo. O que é etnocentrismo. Brasiliense, 2017.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Autores Associados, 2020.

SCHUCH, Patrice; VICTORA, Ceres. Pesquisas envolvendo seres humanos: reflexões a partir da Antropologia Social. Physis: Revista de Saúde Coletiva, v. 25, p. 779-796, 2015.

TORRES, Rosa María. Educação popular-Um encontro com Paulo Freire. Edicoes Loyola, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Re-significando a prática do planejamento. In: VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 22^a ed. São Paulo: Libertad Editora, 2012. P. 35-64

VELHO, Gilberto. Um antropólogo na cidade: ensaios de antropologia urbana. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2013.