



RELATO DE EXPERIÊNCIA

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) COMO ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE EM SOCIOLOGIA

José Luís Abalos Júnior¹
Felipe Schifino Burd²

Resumo

Este relato de experiência reflete sobre a docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) que compôs a trajetória formativa dos autores. Percebida como uma modalidade acolhedora de egressos do ensino regular, a EJA pode ser entendida como um espaço marcado pela presença dos alunos e alunas que “não deram certo” em suas trajetórias educacionais. Buscamos, porém, trazer uma perspectiva inversa: perceber a EJA como uma modalidade de ensino potente na qual se pode aprender e ensinar Sociologia, levando em conta as particularidades dos estudantes. Por fim, procuraremos demonstrar como as questões curriculares e de (auto)avaliação constituem importantes debates sobre a EJA e sobre a participação da Sociologia como componente curricular.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Sociologia e educação. Estágio supervisionado.

YOUTH AND ADULT EDUCATION AS A SPACE OF TEACHING EXPERIENCE IN SOCIOLOGY

Abstract

This experience report reflects on a teaching experience with Youth and Adult Education that has composed the formative trajectory of the authors. Perceived as a welcoming modality for graduates of the regular education, Youth and Adult Education can be understood as a space marked by the presence of students who “didn’t succeed” in their educational trajectories. We

¹ Doutor em Antropologia Social (UFRGS). Professor do Instituto Federal Farroupilha (IFFar). E-mail: abalosjunior@gmail.com

² Mestre em Antropologia Social (PPGAS). Técnico em Assuntos Educacionais na UFRGS. E-mail: fsburd1@gmail.com

seek, however, to bring an inverse perspective: to perceive Youth and Adult Education as a potent teaching modality in which Sociology can be learned and taught, taking into account the particularities of its students. Finally, we try to demonstrate how curricular and (self)assessment issues constitute important debates on Youth and Adult Education, and on the participation of sociology as a disciplinary curricular component.

Keywords: Adult education. Sociology and education. Supervised internship.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é encarada por alguns educadores e formuladores de políticas públicas como uma modalidade destinada àqueles alunos e alunas marcados pelo fracasso escolar. Nessa narrativa, não ter concluído o Ensino Médio regular torna o estudante um tipo de “problema”. A diversidade do público dessa modalidade aparece aqui como mais um obstáculo ao trabalho do docente, que se veria em dificuldades por ter que propor diversas metodologias e enfoques para atingir os estudantes, sem resultados práticos³.

Contudo, essa perspectiva, além de ser francamente preconceituosa com o público da EJA, oblitera o fato de que a educação, de acordo com a Constituição Federal, é um direito de todos e um dever do Estado (Brasil, 1988). Mais ainda, a Carta Magna afirma que o ensino tem como um de seus princípios a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1988). Desse modo, o desafio que se impõe aos docentes não é lidar com “dificuldades” oriundas dessa modalidade, mas elaborar, em seus planejamentos e práticas em salas de aula, modos de tornar a educação acolhedora, numa relação de ensino-aprendizagem marcada pela dialogicidade e a convivência democrática.

Qual o papel da Sociologia como disciplina escolar nesse contexto de garantia do direito à educação dos sujeitos que procuram a EJA? Como as Ciências Sociais, que a todo momento precisam reafirmar a sua importante político-epistemológica na sociedade atual, têm a contribuir nessa modalidade? As respostas possíveis são diversas, a depender de quem responde e a partir de que lugar o sujeito enuncia a sua resposta. Neste relato de experiência, queremos propor uma reflexão a partir do lugar que consideramos privilegiado para esse tipo de debate: a própria escola, em sua experiência cotidiana. Desse modo, entendemos que o papel do professor não se limita à construção coletiva do conhecimento dentro da sala de aula

³ A averiguação dessa diversidade se deu pela presença em sala de aula, na qual percebemos uma diferenciação geracional entre os discentes, mas que também envolve questões de raça e gênero.

junto aos estudantes, mas se deve expandir para a reflexão sobre a sua prática, amparada na teoria – isto é, que todo docente também é um pesquisador.

A prática docente que debatemos neste relato de experiência ocorreu num contexto inédito no século XXI: o retorno às atividades presenciais na escola depois de uma pandemia. As marcas que a covid-19 deixou não se resumiram ao catastrófico número de mais de 700 mil mortos e à quantidade muito maior de familiares e amigos enlutados pelas perdas de seus queridos. Ela deixou cicatrizes no tecido social, principalmente pela atuação política de setores anticientíficos, que denunciavam as vacinas – única forma comprovada de diminuir as infecções e consequentes falecimentos por covid-19 – e propalavam remédios comprovadamente ineficazes contra essa doença. Esses mesmos setores manifestavam ainda uma xenofobia nada dissimulada ao defender, sem provas, que a Covid teria sido um vírus criado na China.

A reflexão que propomos e os conteúdos que trabalhamos em nossa prática docente têm relação direta com esse contexto. Ciência e cultura mostravam-se temas pungentes na época em que desenvolvemos o trabalho que debatemos neste relato de experiência. Como abordar esses assuntos na EJA? O que pode surgir de uma experiência docente que trate os alunos e alunas dessa modalidade como sujeitos ativos, não como “problemas”? Essas respostas puderam ser elaboradas a partir de nosso estágio na Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), realizado numa escola estadual em Porto Alegre (RS).

A escolha da escola na qual foi realizada a experiência de estágio deu-se de forma consensual entre nós, alunos da disciplina de Estágio de Docência em Ciências Sociais II, pois se tratava de uma instituição de fácil acesso, com oferecimento de turmas da EJA no período noturno. Antes da definição do local de estágio, havíamos procurado outras escolas na região, mas nenhuma oferecia o curso noturno.

A recepção na escola ocorreu primeiramente pela diretora, que assinou documentos relativos à burocracia de formalização do estágio docente e, depois, pela professora de Sociologia, que também ministrava Filosofia. Em uma primeira reunião com essa docente, fomos informados sobre o perfil da turma e sobre a história da escola no oferecimento da modalidade EJA. Também fomos liberados para elencar assuntos para trabalhar em sala de aula, de acordo com a nossa avaliação e preferência. Dessa forma, iniciamos a experiência de estágio docente respaldados pela direção e pela professora de Sociologia e acompanhados pela professora da disciplina Estágio de Docência em Ciências Sociais II.

Dividimos este relato de experiência em cinco seções. Nas duas primeiras, discutimos um possível papel da Sociologia no ensino escolar e as especificidades da EJA. Nas três últimas, elaboramos uma reflexão sobre a nossa prática docente, articulando-a com a literatura socioantropológica, e sobre o ensino de Sociologia.

1 **A SOCIOLOGIA NO ENSINO ESCOLAR**

Historicamente a Sociologia, como disciplina no Ensino Médio, traçou uma trajetória de consolidação na realidade escolar que se vinha desenhando ao menos desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), culminando com a Lei nº 11.684/08, que tornou obrigatório o ensino da disciplina em todas as séries do Ensino Médio em todas as escolas brasileiras. Contudo, a Lei 13.415/2017, dentro do contexto da chamada Reforma do Ensino Médio, retirou a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia dos currículos escolares, determinando apenas que estudos e práticas dessa área de conhecimento constassem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Oliveira; Binsfeld; Trindade, 2018). Portanto, a experiência a ser relatada diz respeito ao contato com uma atual diminuição da carga horária de disciplinas como Sociologia e outras humanidades, como Filosofia, no Ensino Médio brasileiro, e reflete as formas como nós, professores de Sociologia, estamos lidando com esse processo⁴.

De acordo com Vera Candau e Adélia Koff (2015), 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” (Candau, Koff, 2015, p. 330). Para essas autoras, promover uma outra escola prescinde da adoção da perspectiva intercultural crítica. Tal perspectiva passa por

[v]alorizar 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; KOFF, 2015, p. 336-337).

⁴ No que se refere ao caso específico da Sociologia, há muitos estudos sobre o processo de institucionalização e consolidação do ensino dessa ciência no Brasil. (Oliveira, 2015; Bodart e Tavares, 2018)

Como ficará evidente ao longo do relato, tentamos pôr em prática várias dessas sugestões durante o período de nossas aulas, levando em conta, sobretudo, o caráter diverso do público da EJA e o significado daquilo que é o retorno à escola para a maioria dos estudantes. No que se refere à questão sociocultural levantada pela autora, a disciplina de Sociologia pode desempenhar um papel crucial, principalmente se levar adiante o que Lourenço (2008, p. 70) chama de “a desnaturalização, o estranhamento e a tomada de consciência dos fenômenos sociais”. Ou seja, se as aulas dessa disciplina incentivarem os estudantes a mirar a sua própria sociedade e cultura desde um viés analiticamente distanciado, de modo a entender que a realidade social atual é uma contingência resultante de processos históricos específicos. Nesse sentido, esse autor ainda aponta que é preciso fazer os alunos e alunas compreenderem que

[a] disciplina [de Sociologia] 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, p. 70).

A concepção de Lourenço (2008, p. 71), 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”, soma-se às lições de Bernard Lahire (2014, p. 45) de que essa disciplina tem como ambição produzir “um conhecimento mais racional e justo possível do mundo social”. Para esse autor, o ensino de Sociologia tem “um papel crucial para a vida coletiva e para a formação de cidadãos nas sociedades democráticas” (Lahire, 2014, p. 50). Lahire entende que não se trata de transmitir teorias e métodos aos estudantes, mas “hábitos intelectuais”, o que se daria pelos estudos de caso e “pela participação ativa dos discentes nas verdadeiras investigações empíricas” (Lahire, 2014, p. 55).

Temos, portanto, que a Sociologia pode surgir como uma espécie de alfabetização intelectual ou científica, ao mesmo tempo que contribui para a formação de sujeitos democráticos. Por isso, ao elaborar nosso planejamento de aulas, tivemos como preocupação 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, também tivemos em mente que, para preparar nossas aulas, era preciso entender que o momento histórico em que vivemos também se caracteriza por um recrudescimento de

ideologias extremistas que visam ao extermínio do outro e da diferença – estas, justamente, duas categorias centrais nos estudos sociológicos e antropológicos. Ou seja, a Sociologia aqui se reveste de um papel político ao possibilitar a formação de sujeitos atentos ao valor da democracia e da diferença.

A título de desenlace de nossas reflexões, elegemos como tema de nossas primeiras aulas a relação entre senso comum e conhecimento científico. Posteriormente, trabalhamos um par conceitual caro à Antropologia, cultura e etnocentrismo, a partir do qual foi possível levar a cabo o 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 elucidar aspectos da nossa própria sociedade os quais não somos capazes de perceber.

Na próxima seção, traçaremos um panorama geral da EJA, dos estudantes que encontramos. Dedicaremos, ainda, atenção às competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio que pretendemos trabalhar em nossa experiência em sala de aula.

2 **OBSERVAR PARA PLANEJAR: a EJA como modalidade de ensino**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é definida como modalidade da educação básica brasileira na LDB. Neste texto jurídico, dispõe-se que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será **destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria** e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1996, grifo nosso).

Nossa hipótese, que precisaria de pesquisa ulterior para investigação, é a de que a EJA acolhe estudantes que não concluíram a sua formação na idade própria, isto é, no ensino regular. Daí derivariam concepções preconceituosas sobre o perfil desses alunos e alunas. Eles podem ser considerados estudantes que “não deram certo” ou que “fracassaram” e que agora voltam às salas de aula apenas protocolarmente para obter um diploma.

Para contrapor essa visão, notamos que a EJA talvez seja a modalidade em que os princípios e fins da educação nacional, também previstos na LDB, de valorização das experiências extraescolares de vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais estejam mais presentes. Para Paulo Freire (2002, p. 15), um dos maiores pensadores da educação de adultos no Brasil, ensinar exige “respeito aos saberes dos educandos”. Isso

significa levar em consideração os saberes das suas vivências familiares e comunitárias que os estudantes trazem consigo. Desse ponto de vista, portanto, o que poderia ser tomado como “fracasso” torna-se potência dentro da sala de aula, a depender, obviamente, da capacidade e da disposição do professor de acolher os conhecimentos do alunado em suas aulas. Nesse sentido, Luciana Bandeira Barcelos (2016, p. 495) sugere 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:

[u]ma 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 (Barcelos, 2016, p. 495).

Isso também permite perceber como é errôneo imaginar que o perfil dos discentes da EJA seja homogêneo – o que é sugerido pela ideia de “fracasso” como marcador desses estudantes. Pelo contrário: Araújo, Silva e Sena (2020) observam como o público dessa modalidade é diverso, sendo composto por representantes de, ao menos, cinco grupos: aqueles que tiveram de 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 ter sido nossos alunos durante o estágio na Escola Anne Frank.

Para transformar nossas leituras teóricas em teoria-prática, iniciamos o processo de conhecer quem eram os discentes antes de ministrar as nossas aulas. Para isso, recorremos a três instrumentos. Inicialmente, conversamos por cerca de uma hora com a professora responsável pela disciplina de Sociologia para a EJA na escola. Ela contou que a maioria do alunado da escola não mora no bairro onde se localiza a instituição, mas que se desloca até lá, e que, por esse motivo, o horário das aulas teve de ser alterado, permitindo que os alunos e alunas pudessem retornar de ônibus às suas casas antes que as linhas deixassem de circular. Além disso, a docente nos contou que havia estudantes com necessidades especiais na turma⁵.

Depois da conversa, realizamos uma observação em sala de aula, na qual percebemos que havia diversidade etária muito pronunciada, com vários estudantes jovens, com idades em

⁵ Segundo De Moraes e Horta (2018), no momento do planejamento das aulas para a EJA, o tema “trabalho” deve ser garantido no currículo, devido às características sociais do universo de ensino. As autoras refletem que, por meio do trabalho pedagógico com esse conceito, o trabalhador estudante da EJA pode entender melhor sua realidade e o seu valor no mercado de trabalho.

torno de vinte anos, muitos adultos entre quarenta e cinquenta anos e poucos idosos. Além disso, havia também uma relevante diversidade étnico-racial com a maioria autodeclarada branca, como constatamos numa atividade posterior.

O terceiro instrumento de conhecimento prévio da turma foi uma apresentação por escrito que a professora solicitou aos estudantes algumas semanas antes do início de nosso estágio. A leitura desses textos, compartilhados conosco apenas nos casos em que os estudantes deram seu consentimento, causou-nos algumas impressões aqui sistematizadas:

- A escrita sobre suas próprias trajetórias abriu espaço para que os discentes abordassem questões cotidianas de suas vidas e famílias, assim como alegrias e angústias. Por exemplo, um estudante que trabalhava como cobrador de ônibus em Porto Alegre e temia por sua demissão, já que a sua profissão está, por decisão da Câmara de Vereadores e do Poder Executivo, sendo paulatinamente extinta na cidade;
- A existência de muitos alunos e alunas com dificuldades na escrita, seja na questão gramatical, seja em coesão e coerência textual. A partir disso, percebemos que seria interessante propor atividades que trabalhassem tanto com a escrita quanto com a leitura, sem abrir mão, porém, da expressão oral durante as aulas;
- A relevância da atenção para as pessoas com necessidades especiais em sala de aula. Esses casos foram discutidos com a professora supervisora que, coincidentemente, também trabalha com a temática da acessibilidade no meio escolar.

A partir desses três instrumentos, concluímos que uma das características mais destacadas da turma, em consonância com o que apontam estudos mais amplos sobre a EJA, era a diversidade. Isso implica que, como colocam Araújo, Silva e Sena (2020, p. 12)

[o]s 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.

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, dando espaço para a sua participação na escolha dos temas das aulas – que entendemos ser possível trabalhar com 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 (Brasil, 2017, p. 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 (Brasil, 2017, p. 578).

A competência 1 quase sumariza os nossos objetivos iniciais com nossas aulas. Nela são destacadas as habilidades EM13CHS102, sobre cultura, etnocentrismo e racismo, e EM13CHS103, a respeito da elaboração de hipóteses e composição de argumentos baseados em diversos tipos de dados. Já a competência 6 informa a necessidade de os sujeitos pensarem o mundo desde referências explícitas, não do difuso “senso comum” ou o doxa que sustenta as opiniões. Aqui as habilidades trabalhadas foram a EM13CHS601, sobre as demandas de populações indígenas e quilombolas no Brasil, e a EM13CHS603, sobre a formação de povos, países e nações, ambas essenciais para que se pense sobre cultura, um dos conceitos estudados em nosso estágio.

Tendo clara a diversidade dos estudantes da EJA e o seu papel de formação mais ampla e dialogada, trataremos a seguir da escola em que realizamos o estágio e elencaremos mais detalhes sobre o que pudemos perceber na observação de quatro horas que antecedeu as aulas.

3 INICIANDO UM PERCURSO DE DOCÊNCIA

A Escola Estadual Anne Frank⁶ está situada no coração do bairro Bom Fim, em Porto Alegre, um território de classe média com forte presença histórica de população judaica⁷.

⁶ Anne Frank foi uma adolescente judia mundialmente reconhecida pelos seus diários e relatos sobre os horrores do Holocausto. Como ícone de um tempo no qual preponderou a guerra e o genocídio étnico, a presença de uma escola com esse nome na cidade nos traz uma constante referência ao passado materializado em uma instituição escolar pública.

⁷ Segundo os sites da Prefeitura de Porto Alegre e do Censo de 2010 do IBGE, 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. (OBSERVAPOA, [2010?]). Até a submissão deste artigo, não havia dados do Censo de 2022 sobre a população habitante do bairro.

Esse, aliás, foi um dos motivos da escolha do nome da escola, inaugurada em 1966. O local conta com uma boa estrutura de maneira geral, com nota seis na classificação do Nível Socioeconômico, realizada pelo Ministério da Educação (MEC), acima da média nacional (QEDU, 2021). Apresenta mesas e cadeiras em bom estado de conservação, sala dos professores ampla, pátio e quadra para práticas esportivas.

Ela oferece EJA de Ensino Médio desde 2002. Além dessa modalidade, também funcionam na escola o Ensino Fundamental e o Ensino Médio regulares. De acordo com o Censo Escolar, o número de matrículas na EJA em 2021, ano mais recente disponível, ficou em 95. Como esse indicador oscilou entre 150 e 250 nos anos anteriores, 2021 foi o ano com menor número de matrículas nessa modalidade, o que provavelmente se deveu à pandemia de covid-19.

Figura 1 – Fachada da escola Anne Frank



Fonte: foto tirada pelos autores, 2023.

Foi nessa escola que ficamos responsáveis por lecionar dez aulas, entre os dias 14 de março e 15 de abril de 2022, o que equivaleu a cinco semanas. Os encontros ocorreram duas vezes por semana, nos períodos destinados à Sociologia e Filosofia, sempre à noite.

Desde o início, a professora de Sociologia, a mesma com quem conversáramos anteriormente sobre o perfil da turma, deu-nos liberdade para pensar e lecionar conteúdos que achássemos adequados e com os quais tivéssemos mais proximidade. Sendo ambos pós-graduados em Antropologia, decidimos, então, trabalhar com cultura e com outros conceitos próximos, como o etnocentrismo e a cultura brasileira.

Logo de início, deparamo-nos com o planejamento das aulas que lecionaríamos. O ato de planejar reveste-se de extrema importância, sobretudo num cenário de estágio. Sabíamos que, apesar disso, não seria possível colocar o planejamento como o elaboramos em prática integralmente. No entanto, ele seria um caminho a seguir durante as aulas. De acordo com Vasconcellos (2012, p. 37), planejar “remete a querer mudar algo; acreditar na possibilidade de mudança da realidade”. Para esse autor, o planejamento deve levar em conta o que realmente “dá vida à escola”: “[n]uma concepção libertadora, sujeitos, projeto e organização devem se articular a partir do fundamental, que são as pessoas construtoras e destinatárias da libertação”. Nesse sentido, o nosso planejamento foi elaborado para acolher novos períodos e, principalmente, novas demandas provenientes de questões que fizemos aos alunos e alunas.

Tão logo entramos em sala de aula, realizamos uma atividade de apresentação – nossa e da turma – que nos ajudou na construção do perfil da do grupo. Percebemos uma forte presença de alunas, em sua maioria mães que ainda não haviam terminado o Ensino Médio e que buscavam essa formação para obter empregos com maior remuneração e melhores condições de vida. Também constatamos a presença de estudantes com algum tipo de deficiência e conversamos com a professora sobre esses alunos para buscar incluí-los adequadamente nas aulas.

Além da apresentação, os estudantes também foram convidados a elencar temas que gostariam de trabalhar em sala de aula. De modo geral, as sugestões dividiram-se em dois eixos. Por um lado, aqueles relacionados ao contexto geopolítico global, que ocupavam as manchetes dos jornais no momento, como a Guerra Russo-ucraniana. Por outro, as questões relacionadas ao cotidiano vivido pelos estudantes. Destas, selecionamos três para trabalhar: pessoas em situação de rua, maternidade e desemprego. Essa escolha se deu porque são temas que se encaixavam melhor na nossa proposta para as aulas seguintes. Ou seja, embora dialógica, a escolha dos assuntos contou com a nossa mediação.

Posteriormente, trabalhamos com os conceitos de senso comum e conhecimento científico. O nosso objetivo era traçar uma linha que diferenciasse esses dois tipos de saber, sem, no entanto, decretar o caráter “errado” do senso comum. Assim, queríamos estabelecer a Sociologia como uma área de pesquisa vinculada à produção de conhecimento nos moldes científicos, isto é, numa comunidade, com leitura crítica pelos pares e possibilidade de superação. Nossa vinculação teórica para essa diferenciação se deu através da inspiração teórica de Pierre Bourdieu, que diferencia o que chamamos de senso comum e conhecimento científico (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 1999).

O esforço de nossa parte foi por enquadrar a Sociologia como ciência. Isso significa sustentar que os conhecimentos que ali exporíamos nas aulas seguintes não eram apenas opiniões ou informações sem qualquer base, mas questões discutidas há décadas dentro de comunidades, baseadas em pesquisas. Por um lado, queríamos retirar a noção de que a aula de Sociologia pudesse ser apenas um bate-papo, sem qualquer referência a conceitos. Por outro, sustentar a relevância dessa área em nossa sociedade.

Trabalhando esse tema, elaboramos uma matriz comparativa entre conhecimento científico e senso comum, anotando a percepção dos estudantes sobre dois tipos de textos: por um lado, alguns em forma de matéria jornalística e, por outro, materiais produzidos por instituições científicas, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Na parte superior, anotamos as palavras ditas pela turma que fizessem referência ao senso comum (baseado em impressões não aprofundadas) e, na inferior, aquelas que descreviam o conhecimento científico (ou sociológico, que, nesse ponto, usamos como sinônimos). O objetivo foi proceder à construção coletiva do saber, em que os próprios alunos e alunas fornecessem exemplos de como as mesmas questões podem ser entendidas pela perspectiva do senso comum e do conhecimento científico.

Figura 2 – A construção coletiva da matriz de diferenças entre o senso comum e o conhecimento científico em cada um dos temas trabalhados na segunda aula

	Desemprego	Maternidade	Movimentos em situações de aula
QUESTÕES BÁSICAS (SENDO COMUM)			
QUESTÕES A	↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓	↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓	↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓

Fonte: foto tirada pelos autores, 2022.

Com o quadro completo, lançamos uma pergunta à turma: o que aconteceu entre as duas partes da matriz, o que ocorreu na passagem do que chamamos de questões básicas para as questões aprofundadas (justamente a parte preenchida por setas na foto acima)? Ao explicar o processo pelo qual simples informações podem ser compreendidas de maneira mais complexa, em suas múltiplas relações com estruturas sociais, apresentamos um ponto fulcral do pensamento científico, qual seja, a busca da apreensão de objetos de maneira contextualizada. Com esse exercício coletivo, procuramos o que Maria Aparecida Bridi (2008) chama de “conflito cognitivo”, o grande objetivo das ciências sociais, para a autora, em sala de aula. Isto é, ao estimular os alunos e alunas a postularem hipóteses sobre o que havia acontecido entre os dois momentos da matriz, tivemos como objetivos levá-los a buscar novos esquemas explicativos. Justamente, esquemas que a Sociologia pode fornecer.

4 **IMAGINANDO CULTURAS: a materialização de uma proposta didática**

Após o estudo das diferentes formas de conhecimento, partimos para uma reflexão sobre cultura. Nossa opção foi a de utilizar um texto introdutório de Roberto DaMatta (1986), frequentemente trabalhado no início de cursos de Ciências Sociais, intitulado provocativamente “Você tem cultura?”.

O texto escolhido elabora 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”. A cultura, nessa acepção, seria um atributo que as pessoas poderiam adquirir e manter através de um cultivo. Aqui, “ter cultura” é um fator de distinção de pessoas de classes mais favorecidas, com acesso a bens culturais. Um dos objetivos foi desnaturalizar essa visão do conceito, apresentando uma perspectiva mais sociológica. Por isso, deixamos evidente que, embora essa noção persista no senso comum, ela não seria objeto do nosso trabalho conceitual em sala de aula, uma vez que, além de ser vinculada ao que denominamos anteriormente de senso comum, também servia para manter desigualdades de classe.

A segunda concepção de cultura, a que trabalhamos em sala de aula, diz respeito a uma elaboração desse conceito como um conjunto de regras relacionadas a valores e costumes. Segundo DaMatta (1986, p. 126, grifo nosso):

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.

Essa perspectiva da cultura como “o que está dentro e fora de cada um de nós” serviu como base para a refutação da ideia muito corrente de que o indivíduo basta a si mesmo. Pelo contrário, cada indivíduo está inserido numa cultura, que o excede, o ultrapassa e que, em última medida, o forma.

Com a intenção de promover uma aula dialógica e de participação coletiva, procuramos metodologias nas quais os estudantes se apropriassem do conceito de cultura de maneira inventiva. Assim, decidimos que trabalharíamos com o que chamamos de “culturas imaginadas”. Essa ação didática consistiu em pedir para que os alunos e alunas imaginassem um povo, próximo ou distante, com características específicas vinculadas a determinados aspectos – dados por nós de antemão – que compõem uma cultura: idioma, alimentação, vestimenta, geografia, clima e economia. Ao fomentar que estudantes criassem culturas, estimulamos também as suas possíveis comparações. Dessa forma, apresentamos aos estudantes uma ferramenta muito cara à Antropologia desde os seus primórdios, qual seja, o método comparativo.

Por fim, consolidamos algumas questões conceituais que haviam aparecido nos debates e nas aulas anteriores, como o papel da cultura na nossa própria formação como indivíduos. Além disso, enfatizamos os modos como a cultura é transmitida e como ela é mutável, seja por ação política – e aqui apresentamos exemplos de mudanças culturais em nossa sociedade nas últimas décadas, como efeito de lutas antirracistas e antipatriarcais – seja pela própria dinâmica de reelaboração cultural a cada geração.

A partir do trabalho com o conceito de cultura, adentramos o conceito de etnocentrismo. Nossa grande tarefa foi vincular o que havíamos estudado sobre cultura – e sua materialização nas culturas imaginadas – à ideia de como a diversidade cultural é um elemento sociológico importante para pensarmos as dinâmicas do etnocentrismo. Num esforço de trazer a interdisciplinaridade para a sala de aula, traçamos uma breve história do

Brasil, enfatizando o modo como as diferenças culturais dos colonizadores portugueses e dos povos originários carregavam consigo relações de poder⁸.

5 **ENSINANDO E APRENDENDO SOBRE O BRASIL**

Em seguida, voltamo-nos para a análise do que se pode chamar de cultura e sociedade no Brasil. Esse movimento nos colocou de imediato duas questões. A primeira era como abordar uma cultura tão marcada pela diversidade numa sociedade tão marcada pelas desigualdades. A segunda dizia respeito a como evitar apresentar a cultura brasileira como se fosse única ou, ainda, como vinculada àquilo que o Estado-nação do Brasil chancelou como cultura ao longo dos séculos. Ou seja, como trabalhar a cultura brasileira em sua diversidade, não atrelada a definições hegemônicas propostas pelas classes dominantes, valorizando expressões de brasilidade tradicionalmente negligenciadas (Oliven, 1989).

Nesse sentido, propusemos uma discussão mais aprofundada sobre de que modo as diferenças dentro da cultura e da sociedade brasileiras são muitas vezes marcadas como desigualdades. Para chegarmos à discussão sobre desigualdade, portanto, foi primeiro necessário construir a imagem do país como um lugar extremamente diverso. Dessa forma, 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), 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 ideia era construir com a turma a capacidade de relacionar dados quantitativos à teoria sociológica. Para isso, mostramos como as desigualdades sociais no Brasil (os marcadores sociais da diferença) estão estruturalmente ligadas entre si. Neste ponto, é importante ressaltar como a diversidade de materiais utilizados nas aulas contribuiu para gerar efeitos complementares. Se, na primeira metade do estágio, tínhamos trabalhado principalmente com textos, agora lançávamos mão de imagens e gráficos. Como escreve Maria Aparecida Bridi (2022, p. 130),

⁸ 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.

[t]endo em vista o entendimento de como o aluno aprende, armazena e recupera informações, o professor deve buscar estratégias a serem ensinadas a ele, na medida em que desenvolve a aula. [...] As questões elaboradas a respeito e as relações que devem ser estabelecidas cumprem um papel de tornar significativo o conteúdo e não apenas facilitar a sua recordação e recuperação.

Tendo passado pelos temas de diversidade e desigualdade no Brasil, partimos para uma reflexão sobre o racismo. Para isso, inicialmente discutimos a noção de democracia racial, isto é, a ideia de que haveria no país uma relação racial harmônica e marcada pela igualdade. Como escreve Florestan Fernandes (p. 17, 1989),

[o] mito [da democracia racial] – não os fatos – permite ignorar a enormidade da preservação de desigualdades tão extremas e desumanas como são as desigualdades raciais no Brasil; [...] e confunde as percepções e as explicações – mesmo as que têm como ‘críticas’, mas não vão ao fundo das coisas – das realidades cotidianas.

Articulamos esse debate com a atividade que denominamos de “autoavaliação racial”. Nessa dinâmica, convidamos os estudantes a: 1) refletir de modo crítico sobre o que seria a chamada democracia racial, trazendo questionamentos sobre a história dessa ideia sociológica e os efeitos contemporâneos da negação da existência do racismo na sociedade brasileira; 2) elaborar um texto no qual deveriam ser abordadas questões ligadas à sua etnia e ancestralidade. Nosso objetivo foi estabelecer uma conexão entre teoria e prática, na qual os alunos e alunas percebessem elementos sociológicos na sua trajetória social.

6 **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A temática da Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem configurando-se 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 à garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, prevista na Constituição Federal. Além disso, constitui estratégia importante para populações que buscam melhores condições de vida e que temem por sua estabilidade no trabalho.

Nossa hipótese neste relato de experiência é a de que a EJA é percebida como uma espécie de educação que acolhe estudantes que “não deram certo” no ensino regular. A modalidade é encarada, desse ponto de vista, como aquela que recebe alunos e alunas marcadas pelo “fracasso escolar”, o que contribui para estigmatizar esses estudantes. É

justamente essa perspectiva do que é a EJA que buscamos combater neste texto, trabalhando com as especificidades da modalidade.

Consideramos que não é possível dissociar o docente do pesquisador e que, sendo assim, a experiência cotidiana em sala de aula é um lugar privilegiado para refletir sobre o papel da Sociologia como disciplina escolar. Neste relato de experiência, apresentamos uma perspectiva alinhada a esse pressuposto, entendendo que poucos lugares são tão produtivos como ponto de partida para o pensamento quanto à confluência de singularidades que têm lugar na sala de aula.

Na relação com os estudantes, buscamos mais do que a simples “transmissão de conhecimentos” e, para isso, compartilhamos neste texto modos como elaboramos estratégias de ensino. Estas tinham como objetivo provocar o conflito cognitivo, uma das funções da disciplina de Sociologia, conforme Bridi (2022), isto é, levar os estudantes a serem abalados em suas certezas para a produção de um conhecimento novo. Se há um aspecto em que a Sociologia reafirma a sua importância política e epistêmica na EJA, sem dúvida, é na capacidade de provocar certos abalos nas visões de mundo baseadas puramente na doxa ou, para usar o termo de Pierre Bourdieu *et al.* (1999), no senso comum.

Por outro lado, defendemos a especificidade do ensino de Sociologia para estudantes da modalidade EJA, não só para contrapor a narrativa que representa esse público sob o signo do insucesso escolar, mas também pelas possibilidades de construção de planos de ensino dialogados e que façam sentido na realidade dos estudantes. Não é novidade que a dialogicidade na construção de um roteiro de conceitos e temas a serem trabalhados em sala de aula e a inventividade de técnicas de ensino permeiem sempre as práticas docentes em Sociologia. Nesse sentido, nosso intuito neste relato de experiência foi refletir sobre como nos deparamos com tal necessidade de diálogo e invenção em uma experiência com a EJA.

Por fim, entendemos, assim como Jacques Rancière (2005), que o ensinar é um ato de “partilha do sensível”. Talvez esta seja uma pista ao pensarmos as dimensões desta experiência de trabalho com a EJA: a partilha de nossos saberes como professores de Sociologia é também uma partilha de afetos e sensibilidades. Num mundo tão marcado pelo recrudescimento de ideologias extremistas, como apontamos no início deste relato de experiência, aprender a partilhar surge como algo muito valioso.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira; SILVA, Leda Regina Bitencourt; SENA, Lilian Cristina da Ponte e Sousa. A Educação de Jovens e Adultos e a BNCC do Ensino fundamental. *Linhas Críticas*, [S. l.], v. 26, p. e30582, 2020. DOI: 10.26512/lc.v26.2020.30582. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/30582>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- BARCELOS, Luciana Bandeira. Diversificação de práticas pedagógicas em um centro de educação de jovens e adultos (CEJA) tensões entre instituinte e instituído. *Anais do III CONEDU*. Campina Grande: Realize Editora, 2016.
- BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. Programas de fomento a expansão do ensino superior e oferta decursos de Ciências Sociais no Brasil (1999-2017). *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, v. 2, n. 1, p. 07-29, 2018. Disponível em: <https://cabececs.com.br/index.php/cabececs/article/view/135> Acesso em: 10 mar. 2023.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C; PASSERON, J. C. *A profissão do sociólogo: preliminares epistemológicas*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 e dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 6 mar. 2022.
- BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 nov. 2023.
- BRIDI, Maria Aparecida. *Ensinar e aprender Sociologia no ensino médio*. São Paulo: Contexto, 2022.
- CANDAUI, 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. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623646058>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/rhVYnBdPg48sVMs3rYpyFJp/?lang=pt#>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- DA MATTA, Roberto. Você tem cultura? In: *Explorações: ensaios de sociologia interpretativa*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986. p. 121-128.
- DE MORAES, Lívia Bocalon Pires; HORTA, Patrícia. O importante para o trabalhador é saber do seu valor”: escritas de si como instrumentos de reapropriação do sentido ontológico do trabalho e ressignificação da subjetividade. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabececs)*, p. 121-133, 2018. Disponível em: <https://cabececs.com.br/index.php/cabececs/article/view/108> Acesso em: 25 nov. 2023.
- FERNANDES, Florestan. *Significado do protesto negro*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura).
- HIRATA, H. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84979>. Acesso em: 10 mar. 2023.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 45-61, jan/jun, 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/2418>. Acesso em: 10 mar. 2023.

LOURENÇO, Júlio César. Finalidades, metodologias e perspectivas do Ensino de Sociologia no Ensino Médio. *Revista Habitus*, Rio de Janeiro, v. 6, n.1, p. 67-84, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/habitus/article/view/11293>. Acesso em: 10 mar. 2023.

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*, [S. l.], v. 2, n. 11, p. 249–259, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.36073>. Acesso em: 10 mar. 2023.

OBSERVAPOA. *Análises comparativas intraurbanas*. [2010?]. Disponível em: http://portoalegremanalise.procempa.com.br/?analises=0_0_0. Acesso em: 10 mar. 2023.

OLIVEN, Ruben. “A antropologia e a cultura brasileira”. *BIB*, Rio de Janeiro, n. 27, pp. 74-88, setembro de 1989.

OLIVEIRA, Amurabi. Um balanço sobre o campo do ensino de sociologia no Brasil. *Em Tese*, v. 12, n. 2, p. 6-16, 2015.

QEDU. *Censo Escolar: Escola Estadual de Ensino Médio Anne Frank*. [S.l.], 2021. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/43105858-esc-est-ens-med-anne-frank/censo-escolar>. Acesso em: 10 mar. 2023.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Editora 34, 2005.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. *O que é etnocentrismo*. São Paulo: Brasiliense, 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização*. 22 ed. São Paulo: Libertad, 2012.

Recebido em: 02 de janeiro de 2024.

Aceito em: 18 de março de 2024.

COMO REFERENCIAR

ABALOS JÚNIOR, José Luís; BURD, Felipe Schifino. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) como espaço de experiência docente em Sociologia. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. CABECS, v.7, n. 2, p.28-46, 2023.