

**FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
DIRETORIA DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
MESTRADO PROFISSIONAL
EM CIÊNCIAS SOCIAIS PARA O ENSINO MÉDIO (MPCS)**

Eduardo de Carvalho Lefosse

**O ENSINO DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM
ARCOVERDE – PE**

Recife/PE

2016

Eduardo de Carvalho Lefosse

**O ENSINO DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM
ARCOVERDE – PE**

Dissertação apresentada à banca do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Allan Rodrigo Arantes Monteiro

RECIFE

2016

EDUARDO DE CARVALHO LEFOSSE

**O ENSINO DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM
ARCOVERDE – PE**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Ciências Sociais, e aprovada em sua forma final pela Diretoria de Formação e Desenvolvimento Profissional – Coordenação de Atividades de Curso Strictu Sensu (CAC-Strictu) – Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio.

Recife, 31 de outubro de 2016.

Professor Doutor Allan Rodrigo Arantes Monteiro
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Professor Doutor Allan Rodrigo Arantes Monteiro
Fundação Joaquim Nabuco - Orientador

Professor Doutor Henrique Guimarães Coutinho
Fundação Joaquim Nabuco - Titular Interno

Professor Doutor Maurício Antunes Tavares
Fundação Joaquim Nabuco - Titular Externo

Recife - PE
2016

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Gennaro Lefosse (*in memoriam*), com a recordação de um de seus últimos sorrisos, ao saber de minha aprovação na seleção do Mestrado, e pelo orgulho que está sentindo nesse momento por essa conclusão.

AGRADECIMENTOS

À minha esposa, Zivaneide, pelo incentivo, apoio e paciência;

Ao meu filho Carlos Eduardo, pela compreensão das ausências durante esta jornada;

À minha mãe, Lina e minha sogra Zilda, pelas palavras de estímulo e força que me fizeram superar os momentos de dificuldade;

Aos meus familiares que torceram e me encorajaram a concluir esse processo;

A todos os professores do MPCS pela oportunidade da convivência e da construção de novos conhecimentos;

Aos meus colegas de turma, parceiros, que de alguma maneira contribuíram para essa importante conquista;

Ao meu orientador professor Dr. Allan Monteiro, um agradecimento especial, pelas orientações, pela parceria e confiança depositada. Obrigado pelos ensinamentos, atenção e dedicação ao longo deste período.

Aos Professores, Dr. Maurício Antunes e Dr. Jairo Bezerra, pelas contribuições dadas à minha pesquisa enquanto avaliadores na banca de qualificação.

Aos colegas professores que contribuíram com este trabalho através de sua participação nas entrevistas.

A Direção da AESA/CESA e aos colegas professores do CESA pelo apoio para a realização deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender o processo de inserção da disciplina Sociologia no currículo escolar e de identificar como ocorre o ensino desse componente curricular na percepção dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, em um Centro de Educação de Jovens e Adultos e em duas escolas que oferecem turmas dessa modalidade de ensino na cidade de Arcoverde, Pernambuco. Foram feitas entrevistas com os professores, educadores de apoio e técnicos da Gerência Regional. As informações obtidas constituem o *corpus* de pesquisa, bem como um conjunto de documentos investigados. Fizemos uma leitura crítica dos discursos enunciados por esses documentos e das entrevistas para desvendarmos fatos que se produzem no processo educacional que constituem os currículos escolares. Foi feita a análise documental de leis, resoluções, decretos e documentos oficiais norteadores das ações pedagógicas e também do guia criado pelo MEC para a escolha dos livros didáticos a serem adotados pelas escolas. Muitas conquistas se efetivaram ao longo das últimas décadas no que se refere à garantia do ensino da Sociologia e sua inserção nos currículos escolares, contudo ainda há um caminho longo a ser percorrido quanto à formação de professores, tendo em vista mudanças de concepções dos que atualmente ensinam Sociologia, especialmente na EJA. Identificamos que os currículos estão impregnados por uma prática pedagógica, que prioriza o uso do livro didático, orientada por documentos que dificultam a autoria profissional do professor.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Educação de Jovens e Adultos. Currículo.

ABSTRACT

This research aimed at understanding the process of insertion of sociology discipline in the school curriculum and to identify how is the teaching of this curriculum component in the perception of teachers who work in the Youth and Adult Education in the Youth Education Center and Adult and two schools that offer classes of this type of education in the city of Arcoverde, Pernambuco. interviews were conducted with teachers, support teachers and technicians of the Regional Management. Information obtained from the corpus of research as well as a set of documents investigated. We made a critical reading of speeches set out by these documents and interviews to unraveling events that occur in the educational process which constitute the school curricula. the documentary analysis of laws, resolutions, decrees and official documents guiding the educational activities and also guide created by the MEC for the choice of textbooks to be adopted by schools was made. Many achievements been affected over the past decades with regard to ensuring the sociology of education and its inclusion in school curricula, however there is still a long way to go as the training of teachers, in view of changing conceptions of currently teach sociology, especially in adult education. We found that the curricula are impregnated by a pedagogical practice that prioritizes the use of textbooks, guided by documents that hinder the professional authoring teacher.

Keywords: Sociology of Education. Youth and Adult Education. Curriculum.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
1.	CONTEXTUALIZAÇÃO DA EJA NO BRASIL	21
1.1	A EJA E A PERSPECTIVA FREIREANA	24
1.2	A CRIAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO SUPLETIVO	26
1.2.1	Ensino supletivo à distância: Projeto Minerva	27
1.2.2	Ensino supletivo à distância: O Telecurso 1º e 2º graus	28
1.3	EJA: UM NOVO CICLO DE LUTAS E CONQUISTAS	30
1.4	DOS CENTROS DE ENSINO SUPLETIVO AOS CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	35
1.4.1	Os Centros de Ensino Supletivos	35
1.4.2	Os Centros de Educação de Jovens e Adultos.....	38
2.	BASES E CONFIGURAÇÃO DOS CURRÍCULOS ESCOLARES	45
2.1	A CONFORMAÇÃO DAS DISCIPLINAS E DOS CONTEÚDOS CURRICULARES	50
2.2	DISCIPLINARIDADE ESCOLAR: CONSTRUÇÃO SOCIAL E POLÍTICA EM CONSTANTE MOVIMENTO	53
2.3	CURRÍCULOS ESCOLARES: MOBILIZAÇÕES E ALTERAÇÕES	62
3.	FUNDAMENTOS TEÓRICOS/METODOLÓGICOS NORTEADORES DA PESQUISA	65
3.1	CONCEPÇÕES SOBRE EJA	65
3.2	METODOLOGIA	71
4.	ANÁLISE DO CORPUS DE PESQUISA	76
4.1	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS DOCENTES, EDUCADORES DE APOIO E TÉCNICOS DA GRE.....	76
4.2	ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS TEMAS PROPOSTOS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA PELOS PARÂMETROS DA EJA-PE E PELOS LIVROS DIDÁTICOS ADOTADOS	87
4.3	ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DE SOCIOLOGIA DISPOSTOS NO LIVRO DIDÁTICO APROVADO PELO PNLD – EJA	91
5.	CONCLUSÃO	101
	REFERÊNCIAS.....	105

APÊNDICE A – Entrevista com os Docentes	113
APÊNDICE B – Entrevista com Técnicos da GRE – Arcoverde	116
APÊNDICE C – Entrevista com Educador de Apoio	118
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	121
ANEXO A - Matriz Curricular para Educação de Jovens e Adultos fornecida pela Secretária de Educação do Estado de Pernambuco.....	122
ANEXO B - Matriz Curricular do Telecurso 2000 – Ensino Médio utilizada no Projeto Travessia	123
ANEXO C - Figura 1: Capa do livro didático aprovado pelo PNLD	124
ANEXO D - Figura 2: Sumário do livro didático aprovado pelo PNLD..	125
ANEXO E - Figura 3: Sumário do livro didático aprovado pelo PNLD...	126
ANEXO F - Figura 4: Capa do livro didático adotado no Travessia.....	127
ANEXO G - Figura 5: Sumário do livro didático adotado no Travessia.	128

Lista de Abreviaturas

BM – Banco Mundial

CEAA – Campanha de educação de Adolescentes e Adultos

CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos

CES – Centro de Ensino Supletivo

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

DCEJA-PR – Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos - Paraná

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMBRATEL – Empresa Brasileira de Telecomunicações

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GATT – Acordo Geral de Tarifas e Comércio

GRE - Gerência Regional de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PCP-EM - Parâmetros Curriculares de Filosofia e Sociologia Ensino Médio - PE

PCP-EJA - Parâmetros Curriculares de Filosofia e Sociologia para a Educação de Jovens e Adultos - PE.

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCN - EJA - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio para a Educação de Jovens e Adultos

PNE – Plano Nacional de Ensino

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

OCM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

SEA – Serviço de educação de Adultos

SEB – Secretária de Educação Básica

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, à ciência e a cultura

INTRODUÇÃO

Ao considerarmos a história da Educação Brasileira, seus avanços e recuos acerca das políticas públicas norteadoras da educação nacional, é possível identificar por vários momentos o aparecimento e o desaparecimento de algumas disciplinas nos currículos escolares, entre elas a Sociologia.

Foi com a proclamação da República que se iniciou uma discussão acerca do ensino da Sociologia, sob o argumento de que a introdução desse componente curricular, no nível de ensino que equivale atualmente ao ensino médio, contribuiria para os ideais de progresso, de capacidade de interpretação e intervenção do sujeito na realidade, a partir de um pensamento crítico. Uma luta que coincidiu com a luta pela democracia do Estado brasileiro.

Com o início da ditadura de Vargas, e a decretação do Estado Novo, alterou-se a disposição do governo em manter a Sociologia no currículo dos jovens. Segundo Giglio (1999, p. 3) “ela foi excluída das escolas brasileiras em 1942, com a Reforma da educação feita por Gustavo Capanema, uma das marcas registradas do Estado Novo”.

Na década de 1960, o sistema escolar passou a priorizar a formação profissionalizante, conforme a nova orientação política que passava a dirigir o País. Assim, não somente a Sociologia, mas também a Filosofia e as Ciências Humanas de maneira geral foram postas à margem do ensino secundário.

Em 1971, a Lei nº 5.692, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vigente no Governo Militar, estabeleceu que os primeiros oito anos de estudo seriam denominados “primeiro grau”. O “segundo grau” com três anos de duração, substituiria o ensino secundário e, ao final de três anos, o jovem teria uma habilitação profissional.

O componente curricular Sociologia, apesar de compor a parte diversificada desse curso, teve suas possibilidades de reinserção diminuídas, pois, segundo Santos (2002): “[...] as escolas eram orientadas no sentido de incluírem disciplinas que implicassem em aplicação prática dos conteúdos estudados” (SANTOS, 2002, p.7).

A proposta de ensino, posta na Lei 5.692/71, evidenciava pelo menos três objetivos do modelo político e econômico da ditadura: a contenção dos estudantes ao ensino superior; a despolitização do ensino secundário; e a preparação da força

de trabalho para atender às exigências do desenvolvimento econômico (KUENZER, 1997).

No final da década de 70, a Lei 5.892/71 foi alterada pela Lei 7.044/82 no que se refere à retirada da obrigatoriedade de profissionalização no ensino de 2º grau, sendo o termo substituído por “preparação para o trabalho”. Isso em nada impactando o reconhecimento da importância do ensino da Sociologia, pois esta passou a compor a parte diversificada do currículo como disciplina optativa, o que significava apenas uma possibilidade de oferta, mas sem recursos humanos e materiais para a concretização da proposta optativa, sendo dificilmente incluída nos currículos.

Somente em meados dos anos de 1980, com a redemocratização, foram retomadas as iniciativas para que fosse implantado o ensino de Sociologia e, também, de Filosofia no âmbito do ensino médio. Essa discussão tomou corpo e voltou a ser tema de debate nacional, o que lhe garantiu espaço na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), (Lei n.º 9.394/96), no inciso III do §1º do artigo 36, que diz:

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, Lei n.º 9.394, 1996).

Entretanto, ainda faltava-lhes uma regulamentação, e esta ocorreu com a institucionalização da Sociologia no Ensino Médio pela Lei Federal nº 11.684/08, que alterou o art. 36 da LDB, determinando a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia em todas as séries do Ensino Médio, tendo seu disciplinamento estabelecido pela Resolução nº 1, de 15 de maio de 2009, do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre a obrigatoriedade das disciplinas no seu Art. 1º:

os componentes curriculares Filosofia e Sociologia são obrigatórios ao longo de todos os anos do Ensino Médio, qualquer que seja a denominação e a organização do currículo, estruturado este por sequência de séries ou não, composto por disciplinas ou por outras formas flexíveis (BRASIL, CEB/CNE, 2009).

Iniciou-se, a partir de então, um novo momento na história de lutas desses componentes curriculares, agora pela implementação dessas disciplinas nos currículos das escolas Brasileiras.

Concomitantemente a esse movimento de institucionalização do ensino da Sociologia ocorria outros movimentos em prol da regulamentação dos direitos e oferta da educação nacional em todos os níveis de ensino, entre eles o movimento em defesa e fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem historicamente passado por inúmeros desafios, os quais contaram com o apoio de intelectuais e defensores da Educação Popular¹.

Em seu percurso, a EJA se caracterizou pela luta e conquista dos setores populares e movimentos sociais ao direito à educação para as pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos na "idade própria".

Na atualidade, a EJA está posta como modalidade de ensino, conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/96), em seu artigo 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”. A consolidação da EJA, como modalidade educacional, ensejou o desenvolvimento de inúmeras políticas públicas voltadas para esta modalidade de ensino, o que significou um grande avanço, por contemplar as especificidades próprias das pessoas jovens, adultas e idosas. Com esse reconhecimento, a EJA consagra-se como uma modalidade de ensino voltada para formação humana, diferentemente do que se praticou no início do século passado.

De acordo com Góis (2012), a educação de jovens ganhou espaço no Brasil após a década de 30, momento em que o País passava por grandes mudanças devido ao processo de industrialização, gerando uma grande necessidade de pessoal para preencher os postos de trabalho que exigiam mão de obra qualificada, uma realidade sócio-econômica que promoveu a necessidade de se pensar numa política de educação de base (PEREIRA, 2007).

As políticas Públicas para Educação de Jovens e Adultos anteriores à LDB, sempre estiveram, em sua grande maioria, atreladas ao mercado de trabalho com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento e o progresso brasileiro, bem como com o objetivo de promover o aumento do contingente de eleitores (DCEJA-PR,

¹ Idealizada pelo educador Paulo Freire, com suas primeiras iniciativas de conscientização política do povo buscando a emancipação social, cultural e política das classes menos favorecidas. A Educação Popular se dirige às vítimas de desigualdades sociais e culturais.

2006)². O discurso difundido era o de que a educação de adultos seria a passagem do país da condição de subdesenvolvido para a de um país desenvolvido. Numa perspectiva contra-hegemônica, os fundamentos freireanos³ defendiam uma educação popular focada na mudança de uma realidade opressora, defendiam o reconhecimento, a valorização e a emancipação dos diversos sujeitos individuais e coletivos, ancorado numa metodologia com base na dialogicidade⁴.

No início da década de 80, a EJA assumiu um papel assistencialista e compensatório, com os sujeitos excluídos do processo escolar na idade dita "regular" retornando à escola para serem alfabetizados e incluídos no mercado de trabalho. Esta perspectiva em relação à EJA permeou as políticas públicas até meados daquela década.

Na década de 90, a Educação de Jovens e Adultos assumiu o compromisso com a formação humana e de proporcionar o acesso à cultura geral para os sujeitos que, por diversos motivos, não concluíram seus estudos na "idade própria". E que, ao retornarem à escola, esta deveria proporcionar aos educandos o desenvolvimento da consciência crítica, de atitudes éticas e do compromisso político, oportunizando sua autonomia intelectual (DI PIERRO, 2001).

É na confluência dessas duas histórias – a da institucionalização da Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio e a da consolidação da EJA no país – que se situa esta pesquisa: como tem ocorrido o ensino da Sociologia nas escolas de ensino médio de Educação de Jovens e Adultos (EJA)? Quais conteúdos têm sido abordados e de que maneira? Quais os recursos didáticos e as metodologias utilizadas no ensino dessa disciplina? Qual a importância dada ao ensino da Sociologia por parte da escola e dos docentes que lecionam a disciplina na EJA? Como se dá a formação docente para o ensino dessa disciplina? Os que lecionam a disciplina têm formação inicial em Sociologia? Como os livros didáticos de Sociologia para EJA foram escolhidos e como abordam os conteúdos?

Estes questionamentos nos motivaram e apontam a necessidade de

² DCEJA-PR - Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos – Paraná, 2006.

³ Freire desenvolveu sua prática em espaços abertos em que a alfabetização fluía a partir da "leitura de mundo" dos envolvidos, se dava de dentro para fora, através do próprio trabalho, os conhecidos "círculos de cultura". (FREIRE, 1989).

⁴ Dialogicidade no sentido freireano, é a busca da relação do eu com o outro e com o mundo, considerando que o diálogo é um fenômeno elaborado pelo homem na busca de uma compreensão maior do mundo e de sua existência. (FREIRE, 1996).

desenvolver esta pesquisa de maneira a possibilitar entender um pouco melhor como tem ocorrido esse processo de institucionalização da Sociologia no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino na qual desenvolvo minhas atividades docentes, tomando por referência um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), na cidade de Arcoverde – Pernambuco.

Neste CEJA, especificamente, ocorreu uma mudança na matriz curricular do ensino médio da EJA no ano de 2005, quando se deu a supressão de uma aula semanal de Geografia e outra de História para abrigar no currículo, em forma de disciplina, a Sociologia e a Filosofia. Por não haver professores com formação específica para ministrar essas disciplinas na escola, coube aos professores de Geografia e de História assumirem as mesmas.

Sem nenhuma formação e sem material específico para essa abordagem na EJA, os professores buscaram trocar experiências com docentes de outras escolas, inclusive, do ensino privado. Na escola privada, os professores adotavam os chamados “kits pedagógicos completos” (MELLO, 2010).

[...] organizados em sistemas didáticos, as empresas, além de oferecerem um produto visto como completo, oferta ao comprador um treinamento aos profissionais da educação, assistência pedagógica on-line ou por telefone. São exemplos os sistemas didáticos oferecidos por empresas do ramo educacional como o Anglo, Objetivo, COC e Positivo (MELLO, 2010, p.21).

Na ausência de recursos didáticos, os professores da EJA usaram, como referência, além desse material, alguns livros de Sociologia para o ensino médio, buscando adaptar-se ao que estava sendo proposto para as escolas ditas “regulares” para o trabalho na EJA. No próprio CEJA, os professores, que lecionavam nas telessalas⁵ de ensino médio seguiram utilizando os recursos, materiais e livros didáticos (fascículos) do Telecurso 2000, que têm uma metodologia específica para o desenvolvimento das teleaulas.

Estava assim posto um grande desafio para os professores do CEJA, pois além de não terem a formação e nem os recursos didáticos próprios para EJA, os estudantes que estão nessa modalidade de ensino apresentam características e perfis diferenciados em relação aos estudantes que frequentam o ensino dito “regular”. Assim, foi possível para os docentes sentirem na prática a necessidade de

⁵Atualmente na Rede Pública Estadual de Pernambuco, as telessalas foram incorporadas pelo Projeto Travessia no qual nenhum professor efetivo atua. Para este projeto os professores são contratados temporariamente.

um material específico, direcionado para as questões reais dos estudantes da EJA, que fizesse parte de sua realidade, que fosse significativo, para poderem se sentir motivados a conhecer as questões sociais nas quais estão inseridos e dessa maneira poderem interferir nelas, pois este pensamento é o que está posto como objetivo maior para a introdução dessa disciplina nos currículos escolares.

Conforme os Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco, Parâmetros Curriculares de Filosofia e Sociologia Ensino Médio – PCP-EM (2013)

o ensino precisa formar atitudes com base no conhecimento, o que significa formar uma postura crítico-reflexiva da realidade sócio-político-cultural, pelo conhecimento sociológico; apreender o conceito como meio para se apropriar do conhecimento teórico e objetivar-se criticamente na realidade (PCP-EM, 2013, p. 41).

Em 2013, foi publicado, em Pernambuco, pela Secretaria de Educação do Estado, os Parâmetros Curriculares de Filosofia e Sociologia para a Educação de Jovens e Adultos. O documento apresenta os objetivos do ensino da Sociologia a partir de duas esferas: “A primeira refere-se à apropriação dos conhecimentos científicos e tecnológicos da área e, a segunda, à formação de convicções, valores e atitudes” (PCP-EJA, 2013, p. 41), essas perspectivas têm, como referências, o que está posto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN) e pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM), ambos documentos produzidos pelo Ministério da Educação.

Entretanto, apesar dos esforços pela construção de políticas públicas emancipatórias e inclusivas, motivadoras da construção de documentos norteadores da prática pedagógica e, neste caso, especificamente, para abordagem dos fenômenos sociais nas salas de aula de ensino médio, esses documentos anunciam que “um dos grandes problemas que se encontram no ensino de Sociologia tem sido a simples transposição de conteúdos e práticas de ensino do nível superior – tal como se dá nos cursos de Ciências Sociais – para o nível médio” (BRASIL, MEC-SEB, 2006, p. 108).

Assim, o documento toma por diagnóstico o fato dos docentes repetirem o *modus operandi* que vivenciaram em suas formações nas salas de aula de ensino médio. Desconsideram as peculiaridades, as possibilidades e as leituras possíveis dos fenômenos sociais em que os estudantes da EJA estão inseridos. Isso ocorre,

segundo o que está posto nas Orientações Curriculares Nacionais, (BRASIL, 2006), porque os docentes

esquecem as mediações necessárias ou por ignorância ou por preconceito: por ignorância porque muitos professores de cursos superiores desconhecem metodologias de ensino, estratégias, recursos, etc. que permitiriam um trabalho mais interessante, mais proveitoso, mais criativo e produtivo; [...] o preconceito deve-se à resistência a preocupações didáticas ou metodológicas no que se refere ao ensino, acreditando-se que basta ter o conhecimento – as informações? – para que se possa ensinar algo a alguém. [...] os alunos da escola básica ali estão por obrigação e não por escolha – não estão ali para serem sociólogos, historiadores, matemáticos, físicos ou literatos (BRASIL, MEC-SEB, 2006, p. 108).

Um dos mecanismos adotados pelo Ministério da Educação, para proporcionar uma uniformidade de conteúdos entre as escolas de Ensino Médio é o guia de livros didáticos “pensado e discutido por professores de Sociologia”, para nortear a escolha do livro a ser adotado e utilizado em sala pelos docentes.

Para a EJA, que tem característica diferenciada em relação ao “ensino regular”, por incluir jovens, adultos e idosos em um mesmo ambiente de aprendizagem, o guia só veio a ser lançado recentemente. No ano de 2014, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, lançou o Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático para EJA, sob a argumentação de que estaria atendendo reiteradas reivindicações expressas nos Fóruns de EJA, conforme dito no guia do Programa Nacional do Livro Didático EJA, PNLD-EJA:

este Guia vem ao encontro das preocupações do Ministério da Educação com a qualidade dos livros didáticos mas, principalmente, com o aperfeiçoamento de políticas públicas que atendam recomendações/proposições e compromissos assumidos na Declaração de Hamburgo⁶ e no Marco de Ação de Belém⁷ das V e VI CONFITEA⁸, assim como a reiteradas reivindicações expressas nos movimentos dos Fóruns de EJA. (BRASIL, PNLD-EJA, p. 9, 2014).

Assim posto, o próprio MEC evidencia que seu maior propósito na construção desse guia foi o de dar conta das recomendações e compromissos assumidos com

⁶ V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFITEA) — ocorrida em Hamburgo, Alemanha em 1997.

⁷ O Marco de Ação de Belém constitui peça fundamental no longo processo de mobilização e preparação nacional e internacional, VI CONFITEA, ocorrida em Belém do Pará, Brasil, em 2009.

⁸ Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos constitui a principal ferramenta da UNESCO para a defesa e promoção da educação de jovens e adultos.

os organismos internacionais com a intenção de aperfeiçoamento das políticas públicas, deixando em segundo plano as reivindicações apresentadas pelos docentes da EJA.

Essa postura viabiliza o fortalecimento do pensamento globalizante disseminado pelo FMI⁹, BM¹⁰ e pelo GATT¹¹, contribuindo para a criação de indivíduos serializados, distribuídos demograficamente, mas unidos por uma linha invisível da produtividade e da inteligibilidade do mercado gerido pelo capital¹², que trata a educação a partir de uma ótica meramente mercantilista e quantitativa: quanto mais alunos, mais recursos via empréstimos e endividamento nacional e menos autonomia educacional, ou seja, a escola torna-se um espaço de moldagem de um corpo disciplinado, hierarquizado, dócil e produtivo, afoga-se no programático e petrifica suas práticas contribuindo para a produção de um igualitarismo em que todos são submetidos, na escola a um semelhante conjunto de regras para pensar (PAPARELLI, 2009).

Diante do exposto, adotamos, como diretriz para investigação, a seguinte pergunta de pesquisa: Em que medida, o currículo de Sociologia, pensado para a EJA, possibilita aos estudantes a construção do conhecimento sociológico, considerando o livro didático como principal referencial curricular?

Desenvolvemos a pesquisa com o objetivo de compreender o processo de inserção da disciplina Sociologia no currículo escolar e identificar como ocorre seu ensino na EJA.

Dessa maneira, elegemos como objetivos específicos: a) contextualizar o processo de institucionalização e as particularidades da Sociologia em nível médio no âmbito da EJA; b) identificar como é feita a abordagem dos conteúdos pelos livros adotados para o ensino da disciplina de Sociologia na EJA; c) identificar quais

⁹ FMI – Fundo Monetário Internacional. Designado para promover uma economia aberta mundial, encorajando a cooperação monetária, a conversibilidade das moedas, a liquidez internacional [...]. (MELO, 2004, p. 34).

¹⁰ BM - Banco Mundial. Fundado para encorajar investimentos estrangeiros diretos, promovendo garantias para os investidores privados [...]. (MELO, 2004, p. 34).

¹¹ GATT - Acordo Geral de Tarifas e Comércio. Designado para promover uma economia mundial aberta, proporcionando um conjunto de regras para a liberalização do comércio internacional numa base multilateral (MELO, 2004, p. 34).

¹² Atitude em que o Brasil cumpre apenas com seu compromisso internacional assumido como moeda de troca para o recebimento de financiamentos internacionais, como, por exemplo, o que foi realizado pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pela UNESCO, UNICEF e Banco Mundial. (SILVA, L., 2008, p. 228).

concepções fundamentam a prática dos docentes de Sociologia; d) analisar documentos e materiais didáticos que norteiam a prática pedagógica para o ensino da Sociologia na EJA.

Para dar conta dos objetivos propostos, lançamos mão de procedimentos metodológicos que possibilitaram um olhar plural acerca da problemática de pesquisa. Dessa maneira, tomamos, como instrumentos de análise, as informações fornecidas por professores, Técnicos da Gerência Regional¹³ e Educadores de Apoio das escolas que oferecem o ensino médio na modalidade EJA, e também fizemos a análise documental de leis, resoluções, decretos e documentos oficiais norteadores das ações pedagógicas para a efetivação das políticas educacionais, como PNE, PCN, OCM, o PNLD para EJA e do guia criado pelo MEC para orientar a escolha dos livros didáticos a serem adotados pelas escolas, e o próprio livro adotado na EJA. Assim, buscamos elucidar, a partir de uma leitura crítica dos discursos enunciados por esses documentos, a complexidade dos fatos produzidos no processo educacional. Sob a hipótese de que os currículos escolares estão impregnados por uma prática pedagógica que prioriza o uso do livro didático, orientada por documentos que dificultam a autoria profissional do professor.

A problemática de pesquisa está assim posta é relevante na medida em que possibilita uma visão abrangente e plural sobre prática pedagógica desenvolvida pelos docentes da EJA, sobre os recursos didáticos utilizados, bem como sobre a possível criação de ações instituintes e emancipatórias, promovidas por sujeitos autônomos contrários à manutenção de um *status quo* que se impõem como norma.

No presente trabalho, a abordagem científica está organizada em torno de quatro capítulos:

O primeiro trata do desenvolvimento da EJA no Brasil, das concepções que fundamentam essa modalidade de ensino e seu processo de legitimação;

O segundo capítulo dispõe sobre as bases em que se assentam os currículos escolares, considerando o movimento histórico de institucionalização da Sociologia, especificamente na EJA, e sua efetivação como disciplina nos currículos escolares;

O terceiro capítulo versa sobre os fundamentos teórico-metodológicos norteadores da pesquisa, sobre o *lôcus* de pesquisa, os sujeitos da pesquisa e a metodologia utilizada;

¹³ GRE – Gerência Regional de Educação- Sertão do Moxotó/Ipanema – Arcoverde.

No quarto capítulo é feita a análise crítica das entrevistas realizadas com os professores, educadores de apoio e técnicos da Gerência Regional, que evidenciam quais os procedimentos didáticos e metodológicos utilizados para o ensino de Sociologia, assim como suas condições de produção. Serviram também como objeto de análise os temas propostos, pelos Parâmetros Curriculares de Pernambuco – EJA, a serem trabalhados nas turmas de ensino médio na disciplina de Sociologia e os temas e conteúdos dispostos nos sumários dos livros didáticos para EJA.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EJA NO BRASIL

Ao longo da história do Brasil é possível constatar o domínio da cultura branca, cristã, masculina e alfabetizada sobre a cultura dos índios, negros, mulheres e analfabetos (DCEJA-PR, 2006). Por isso a emergência de políticas públicas para a educação de jovens e adultos se faz necessária, principalmente quando focada nos processos de alfabetização. É muito recente o reconhecimento e a definição desta modalidade de ensino como parte importante das políticas públicas de acesso e continuidade à escolarização básica.

Apenas nas décadas finais do século XIX e começo do século XX, em uma conjuntura emergente do meio urbano industrial e sob forte influência da cultura europeia, é que foram aprovados projetos de leis que enfatizavam a obrigatoriedade da educação de adultos (DCEJA-PR, 2006).

A obrigatoriedade da escolarização de adultos originou-se pela influência europeia e exclusivamente pelos propósitos políticos de formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

A escolarização passou a se tornar critério de ascensão social, referendada pela Lei Saraiva, de 1882, incorporada, depois, à Constituição Federal, de 1891, e serviu como instrumento de discriminação, utilizada para impedir a liberdade de expressão para escolha de dirigentes políticos através do impedimento do voto do analfabeto, arregimentando exclusivamente os eleitores letrados.

No início do século XX, em detrimento de alguns movimentos civis, criaram-se outros movimentos ditos oficiais, que “empenhavam-se na luta contra o analfabetismo”, considerado um “mal nacional” e “uma chaga social”. Embora o slogan fosse o mesmo, os objetivos acerca da alfabetização eram bem distintos.

Os movimentos oficiais tinham como objetivo atender à pressão apresentada pela epidemia de urbanização dos primórdios da indústria nacional e à imprescindível formação mínima de mão de obra do país juntamente com a manutenção da ordem social nas cidades. Dessa maneira, alegavam estar promovendo as grandes reformas educacionais do período. Diferentemente dos objetivos dos movimentos operários, que independentemente de sua inspiração libertária ou comunista passavam a incluir em seus pleitos e reivindicações questões ligadas à educação. Entretanto, o importante era avançar na luta contra o analfabetismo, independentemente dos objetivos defendidos pelas partes.

Como fruto deste movimento social, ocorreu a Conferência Interestadual de 1921, convocada pela União e realizada no Rio de Janeiro, a fim de discutir os limites e as possibilidades do art. 35, da Constituição de 1891, então vigente, que, entre outros pontos, tratava da criação de instituições de ensino e do provimento da instrução secundária, face às responsabilidades dos Estados em matéria de ensino.

As discussões realizadas na Conferência se concretizaram por meio do Decreto 16.782/A de 13/1/1925, que oficializou a criação de escolas noturnas voltadas para os adultos, com cursos com duração de um ano, conhecida como Lei Rocha Vaz ou Reforma João Alves, que estabelecia a difusão do ensino primário no seu art. 27:

poderão ser criadas escolas noturnas, do mesmo caráter, para adultos, obedecendo às mesmas condições do art. 25 que estabelecia as bases para a abertura de novas escolas, a origem dos recursos para sua manutenção bem como o modelo de nomeação dos professores (BRASIL, 1925).

Tratou também, em seu Artigo 47, do prolongamento do ensino primário: “O ensino secundário, como prolongamento do ensino primário, para fornecer a cultura média geral do país, compreenderá um conjunto de estudos com a duração de seis anos”.

Na década seguinte, a Constituição de 1934, em seu Artigo 149, reconheceu, em âmbito nacional, a educação como direito de todos e determinou que esta deveria ser provida pela família e pelo poder público, seja ele Federal ou Estadual. Também se referiu no Artigo 150, ao Plano Nacional de Educação, ao princípio do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos.

O texto constitucional de 1934, ao colocar o ensino primário extensivo aos jovens e adultos como componente da educação e como dever do Estado e direito do cidadão, implementou o que foi defendido, em 1932, pelo "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova"¹⁴ que não só defendia o direito de cada indivíduo à sua educação integral, mas também a obrigatoriedade estendida progressivamente até uma idade que contemplasse os alunos trabalhadores.

Na década de 1940, algumas providências governamentais foram tomadas a fim de viabilizar o sistema educacional vigente, entre elas, a criação do Fundo

¹⁴ Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 20 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país (SAVIANI, 2004, p. 34).

Nacional do Ensino Primário, por meio do Decreto nº 4.958, de 14/11/1942, em que ficou estabelecido que recursos federais seriam destinados para esse fim e voltados para ampliação e melhoria do sistema escolar primário de todo o país.

No ano de 1947, sob a direção de Lourenço Filho, foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), objeto de uma política governamental que se fundava na ideia de que a educação de adultos seria fundamental para elevação da condição educacional da população em seu conjunto. Nessa época, Lourenço Filho já destacava os efeitos positivos da educação dos adultos, criando no mesmo ano a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), primeira iniciativa governamental para a educação de jovens e adultos no Brasil, promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, que tinha por objetivo promover a “educação de base” a todos os brasileiros iletrados, estivessem eles nos centros urbanos ou nas áreas rurais, e que se estendeu de 1947 a 1950.

Fávero (2010) diz que a CEAA abrangeu praticamente todos os estados da federação, não só nas capitais como também no interior

a coordenação Lourenço Filho estabeleceu convênios com muitas secretarias dos estados e municípios. Não se limitou a atuar nas capitais, atingiu muitas cidades do interior. Significou ao mesmo tempo um movimento de alfabetização de adultos e um movimento de extensão da escolarização do meio rural (FÁVERO 2010, p.3).

Segundo o Relatório do Serviço de Educação de Adultos de 1950, o ensino supletivo, oferecido por meio da CEAA foi pensado para atender a dois objetivos centrais: o primeiro deles seria ampliar a ação da escola primária para milhões de brasileiros adolescentes e adultos que não sabiam ler nem escrever, e, o outro, influenciar na conjuntura cultural do país, de maneira a lançar luz sobre os problemas da educação popular, a fim de fazer emergir toda sua extensão e gravidade (BRASIL, 1950, p.74).

Em 1952, no governo do então Presidente Getúlio Vargas, vivenciou-se a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER 1952 a 1963), que tinha o objetivo de acelerar a melhoria das condições de vida do homem do campo despertando o espírito comunitário, o valor humano e o sentido de suficiência e responsabilidade. Essa campanha, segundo Paiva (1987), ocorreu sob a orientação dos organismos internacionais por meio da instalação de equipes com a missão de tratar da educação dos adultos analfabetos em pequenas comunidades do interior do país.

As atividades da CNER “tiveram dois pontos de apoio: as missões e os centros rurais de treinamento destinados a professores leigos e à preparação dos filhos dos agricultores para atividade agrícola” (PAIVA 1987, p. 201).

Esse foi um período em que o estado demonstrou mais interesse pelas possibilidades ideológicas das ações educativas, utilizando a educação como um instrumento estatal para servir aos seus interesses.

Nos anos finais da década de 1950, em uma nova ofensiva governamental, surgiu a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), realizada em 1958, e que representava uma nova etapa nas discussões que envolviam o tema da educação de adultos. Na seção a seguir fazemos esta abordagem.

1.1 A EJA E A PERSPECTIVA FREIREANA

Segundo Paiva (1987), se “iniciava, no país, uma nova fase na educação de adultos: perante o reconhecimento da ineficácia das campanhas anteriores, os educadores mobilizaram-se em busca de novos recursos para o problema do analfabetismo” (PAIVA, 1987, p. 213).

Nas décadas de 1960 e 1970, estava em evidência a ideia de Educação Popular, concebida pelo educador Paulo Freire, fundamentada em suas primeiras iniciativas de construção de uma conscientização política do povo, por meio de sua emancipação social e cultural, com base em princípios relacionados à mudança da realidade opressora, o reconhecimento, a valorização e a emancipação dos diversos sujeitos individuais e coletivos.

A metodologia utilizada por Paulo Freire tinha como propósito o diálogo que fluía a partir da leitura de mundo dos envolvidos nos Círculos de Cultura. O modelo freireano foi trabalhado em várias cidades pelos movimentos sociais existentes na época, chegando a alfabetizar 300 trabalhadores em 45 dias.

A ideia foi adotada em nível nacional pelo Governo Federal, que tinha como Presidente João Goulart.

Entre os anos de 1963 até o início de 1964, foram realizados vários cursos para a formação de coordenadores em diversos estados brasileiros, com o objetivo de efetivarem um plano de ação que tinha por meta de alfabetizar dois milhões de brasileiros. Entretanto, devido ao golpe militar em março de 1964, a Campanha Nacional de Alfabetização foi considerada subversiva e Paulo Freire foi exilado. Esta

e outras experiências foram silenciadas pela repressão do governo militar instituído naquele ano. Apesar das perseguições e do silenciamento de intelectuais e de educadores que compartilhavam ideários democráticos e de liberdade, estava garantido em Lei o direito de todos à educação, pois a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61 em seu Título VI, capítulo II, art. 27, tratava do ensino primário estendido à EJA:

O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderá ser formado classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento (BRASIL, 1961, p. 08).

A Lei nº 4.024/61 regulamentava a certificação de conclusão do curso ginásial para os maiores de 16 anos e do colegial para os maiores de 19 anos por meio de exames de madureza em seu art. 99;

Aos maiores de 16 anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial, mediante a prestação de exames de Madureza, após estudos realizados sem observância de regime escolar. Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de 19 anos. Também acabou permitindo que instituições privadas passassem a realizar tais exames.

Na década de 1970, foi criada uma fundação denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, com o objetivo de erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos, referendada pela Lei 5.379/67.

É importante ressaltar que a ideia que originou o MOBRAL em nada se assemelhava ao pensamento político, pedagógico e metodológico que norteava a prática de Freire.

O MOBRAL, assim como outros programas criados pelo estado,

Também visava atender as orientações das agências internacionais ligadas à Organização das Nações Unidas, especificamente a UNESCO, que após a Segunda Guerra Mundial, vinham estabelecendo acordos de combate ao analfabetismo e da universalização da educação como estratégia de desenvolvimento socioeconômico e manutenção da paz. (FÁVERO, 2005, p.3).

Assim, segundo Di Pierro (2001), o programa ganhou proporções nacionais a fim de atender analfabetos nas mais variadas localidades do país. Para alcançar

seus objetivos, o governo federal fez importantes investimentos na estruturação e organização do programa em âmbito nacional.

Apesar dos investimentos, passado o prazo de 10 anos, constatou-se que 25,5% das pessoas com 15 anos ou mais ainda eram analfabetas, conforme o Censo do IBGE realizado na época.

Neste mesmo período, alguns programas de alfabetização, de estilo conservador, foram incentivados, tais como a Cruzada de Ação Básica Cristã, no Recife, tendo, à sua frente, evangélicos norte-americanos. A Cruzada servia, também, aos interesses do regime militar. A partir de 1968, porém, uma série de críticas à condução da Cruzada foi se acumulando e ela foi sendo progressivamente extinta entre os anos de 1970 e 1971.

1.2 A CRIAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO SUPLETIVO

No auge das reformas autoritárias e de uma modernização conservadora, ocorreu a criação do ensino supletivo, tendo como fundamento a Lei nº 5.692/71, que passou a ter um capítulo próprio com cinco artigos, entre os quais, um que abordava a função desta modalidade de ensino: prover a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tinham concluído na idade própria.

Seus cursos poderiam acontecer por meio de ensino à distância, por correspondência ou por outros meios adequados e organizados pelos sistemas estaduais de ensino, de acordo com seus respectivos Conselhos de Educação.

As avaliações seriam realizadas por estabelecimento oficial ou por estabelecimentos privados, porém reconhecidos e autorizados pelos Conselhos Estaduais. A carga horária seria ajustada em conformidade com o tipo especial de aluno a que se destinava, propiciando uma grande flexibilidade curricular.

Ainda na mesma Lei, o ensino supletivo teve ampliado o tempo de escolaridade obrigatória para a totalidade do ensino de 1º grau, aumentado de 4 (quatro) para 8 (oito) anos de estudos, suprimindo a escolaridade não realizada na infância e adolescência, com um caráter nitidamente compensatório. A Lei determina ainda a implantação dos Centros de Ensino Supletivo (CES), de forma a atender todos os alunos, inclusive aqueles egressos do MOBRL e que almejassem completar os estudos.

Em 1972, com a publicação do Parecer nº 699/72, o ensino supletivo passou a ter as seguintes funções: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação. Estas funções previam a substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo por meio de cursos e pela realização de exames com direito à certificação de conclusão do ensino de 1º grau para maiores de 18 anos e do 2º grau para maiores de 21 anos, bem como a complementação das séries não cursadas, por intermédio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização.

1.2.1 Ensino Supletivo à distância: o Projeto Minerva

Valendo-se das prerrogativas dispostas em Lei, o Governo Federal propôs a criação de um projeto de ensino à distância, conhecido como Projeto Minerva, cuja implantação foi permitida por um decreto presidencial e uma portaria interministerial em 1970, que determinavam a transmissão, por todas as emissoras de rádio do país, em caráter obrigatório, de uma programação educativa. Esta obrigatoriedade estava posta na Lei 5.692/71.

Segundo Bernardi (2014), através de convênios e de um programa de integração nacional

o Governo conseguiu transmitir para todo território a programação. Conseguiu inclusive, vencer os vácuos que existiam entre uma emissora e outra mais afastada, por intermédio de outros meios de comunicações como o telefone com a Embratel. E na ausência de linhas telefônicas eram gravadas e enviadas fitas magnéticas para regiões que não tinham todos os serviços (BERNARDI, 2014, p.3-4).

O Projeto Minerva teve seu início na década de 1970, e funcionou plenamente até meados dos anos 80. Tinha, como proposta, o ensino à distância por meio da radiodifusão, meio de comunicação que contava com ampla cobertura nacional, e que se fundamentava em concessões governamentais (BERNARDI, 2014).

Diante da realidade educacional do país: em que havia falta de escolas, de material didático, desde livros até lápis e cadernos, surgiu uma maneira eficiente, de grande alcance e baixo custo com uma programação educativa e cultural executada pelo Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação (COUTINHO, 1971 p. 44).

O Projeto destinava-se à complementação do trabalho de sistemas educativos tradicionais, à educação supletiva de adolescentes e adultos e à

educação continuada, tendo como objetivos informar e formar, utilizando-se de meios de comunicação de massa, para fins educativos e culturais, ministrando cursos e programas diversos para todo o território nacional.

Atrelado a esse movimento do estado em difundir o projeto, havia interesses que iam muito além do desenvolvimento da nação, como o propósito de manutenção de controle, censura e até mesmo tática militar (BERNARDI 2014).

1.2.2 Ensino Supletivo à distância: o telecurso de 1º e 2º graus

Fortes investimentos foram feitos pelo Governo Federal para o aprimoramento do ensino à distância através dos meios de comunicação, objetivando uma integração nacional. Estes investimentos, segundo Bernardi (2014), incentivaram diretamente alguns grupos do setor, principalmente a Rede Globo de Televisão, que recebeu incentivos para expansão do sistema de televisão, a fim de realizar as transmissões de imagens feitas pela Empresa Brasileira de Telecomunicações - EMBRATEL, bem como a eletrificação das áreas mais distantes (BERNARDI, 2014).

Apesar dos grandes investimentos para suprir as necessidades educacionais do país, em 1977 o governo reconheceu que não conseguiria atender a demanda existente. Desta forma, incentivou o uso de mídias de comunicação com o objetivo de atender a essa demanda tornando a televisão uma ferramenta de destaque por sua penetração junto à população, com ênfase para as Organizações Globo, em que a Rede Globo de Televisão destinou um espaço voltado para um projeto de educação

que conduz o ser humano a uma nova posição na sociedade. É um projeto que se insere no sistema educacional brasileiro, que obedece a programas oficiais, que leva ao aluno exames regulares e pode proporcionar-lhes um certificado (GARROCINI, 2010, p.97)

Em janeiro de 1978, selou-se uma parceria entre a Fundação Roberto Marinho e a Fundação Padre Anchieta iniciando assim as transmissões do Telecurso 2º grau, e, em 1981, foi incluído na sua programação as transmissões voltadas para o ensino do 1º grau.

Segundo o portal de educação do Sistema Globo¹⁵:

¹⁵ Endereço do site: <<http://educacao.globo.com/telecurso/noticia/2014/11/o-que-e.html>>

O Telecurso é uma tecnologia educacional, reconhecida pelo MEC, que oferece escolaridade básica de qualidade a quem precisa. No Brasil, ele é utilizado para a diminuição da defasagem idade-ano, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e como alternativa ao ensino regular em municípios e comunidades distantes (PORTAL DE EDUCAÇÃO DO SISTEMA GLOBO, 2015).

Esta tecnologia prevê o ensino das disciplinas por módulos, assim como na modalidade de ensino EJA presencial, em que o professor atua apenas como orientador da aprendizagem, utilizando, em suas aulas, os livros do Telecurso, as teleaulas e material didático complementar – cadernos de cultura, livros de literatura, dicionários e mapas.

Convém observar que a metodologia de ensino, “ação pedagógica” proposta para o Telecurso “é muito bem pensada” no sentido de ocupação do tempo pedagógico, da organização do material didático, dos recursos pedagógicos e dos conteúdos a serem trabalhados.

Isso nos leva a refletir acerca dos conceitos apresentados por Bourdieu (2008) sobre o papel desempenhado pelas instituições escolares e seus agentes. Este autor chama a atenção para o papel da escola e seus agentes no sentido de que a instituição escolar é um espaço que tem um corpo de especialistas permanentes, cuja formação e carreira é regulada por uma organização especializada, que visa a produzir um habitus conforme os princípios de arbítrio cultural que tem o mandato de reproduzir. Ou seja, por meio do trabalho pedagógico, produzem-se habitus homogêneos, duráveis, em série e ao menor custo, com objetivo de perpetuar a cultura homogênea tradicional, em detrimento da criação individual, por meio da rotinização, da homogeneização e da ritualização de tarefas. É importante ressaltar que “o programa Telecurso 2º Grau foi implantado no período da chamada ‘distensão’, fase final da ditadura, ou seja, período de preparação, por ela própria, para a abertura democrática” (GARROCINI, 2010, p. 75).

Segundo Garrocini (2010) o telecurso foi utilizado como um mecanismo para driblar uma realidade perversa cogitada pelo sonho dos excluídos de se fazerem incluir no processo de crescimento econômico, pois este

insere-se em um projeto de devolução do poder aos civis, ou seja, saída de uma fase mais coercitiva para uma fase mais em busca do consenso. Nesse contexto, o programa é uma estratégia política e está inserido na nova política educacional, que o regime utiliza por meio da televisão para aproximar-se das massas. Seria mais do que isso, pois pode considerar a inclusão dos excluídos no processo de crescimento econômico, no entanto,

nada disso aconteceu na realidade, o programa era uma estratégia de legitimação do governo militar sem o uso da violência, legitimação do processo de abertura – distensão (GARROCINI, 2010, p. 75-76).

Complementando essa linha de pensamento, Ortiz (1999) afirma que:

Os contatos da TV Globo junto à área militar eram fortes, e ela pôde se beneficiar da complacência do regime que não hesitou em favorecê-la. A Globo pôde, desta forma, estabelecer uma aliança com o Estado autoritário, possibilitando que os objetivos da integração nacional pudessem ser concretizados no domínio do sistema televisivo (ORTIZ, 1999 p.155).

Com o chamado processo de redemocratização do país, nos anos 1980, a extinção do MOBRL em 1985, por estar desacreditado nos meios políticos e educacionais, e a promulgação da Constituição Federal em 1988, a educação passou a ser garantida, mesmo que apenas no documento, a todos, como um direito público subjetivo.

1.3 EJA: UM NOVO CICLO DE LUTAS E CONQUISTAS

Tendo a Constituição de 1988 garantido a todos o direito a educação¹⁶, iniciou-se, assim, um novo ciclo na história da EJA.

Para Paiva (2009),

A perspectiva do direito como caminho para efetivação da democracia educacional inaugura, não apenas para as crianças, mas principalmente para jovens e adultos, uma nova história na educação brasileira (PAIVA, 2009, p. 133).

Diante das conquistas legais referendadas pela Constituição Federal de 1988, na qual a educação de jovens e adultos é reconhecida como modalidade da educação básica, iniciou-se, no país, a busca pela oferta e ampliação de vagas financiadas pelos estados e municípios, bem como a luta pela descentralização dos recursos e do poder decisório acerca das políticas educacionais.

¹⁶ “Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que “toda pessoa tem direito à educação”. No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades: mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos [...]” (Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Conferência de Jomtien – 1990). Disponível em: <www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm> Acesso em: 20 de mar. 2016.

Entretanto, no que se refere à ampliação de vagas e descentralização de recursos para EJA, o que ocorreu, na prática, foi a omissão por parte do governo federal quanto ao financiamento da EJA, que passou a ser garantido pela Fundação Educar¹⁷, que, pouco tempo depois, em 1990, foi extinta, ocasionando o encerramento dos programas de alfabetização até então em vigor.

Atualmente, a Educação de jovens e Adultos está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), no seu artigo 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’”, ou seja, o artigo estabelece que essa modalidade seja destinada às pessoas que não tiveram oportunidade de estudar quando crianças em séries “regulares”.

É uma modalidade de ensino que contempla estudantes marcados pela exclusão social e cultural acentuada pela dificuldade de acesso à escola e/ou pelo impedimento de continuidade dos estudos.

A EJA, segundo Gomes (2007) é um espaço em que são acolhidos os que estão iniciando ou retomando a sua vida escolar em busca de uma primeira ou de uma nova oportunidade de “inclusão”.

Sobre este pensamento de Gomes (2007), ao considerarmos a obra¹⁸ de Bourdieu e Passeron (2008), verificamos que não existe ação pedagógica¹⁹ neutra, porque a escola prolonga as condicionantes sociais ditadas pela classe de origem (ROSENDO, 2009). Assim, seria ingênuo considerar a existência de inclusão a partir do simples acesso à escolarização porque,

[...] a ação pedagógica secundária²⁰ tende a excluir porque faz uma delimitação dos seus destinatários legítimos. Nesta exclusão utilizam-se mecanismos à ação pedagógica propriamente dita, a saber, mecanismos econômicos, jurídicos e consuetudinários (ROSENDO, 2009, p. 13).

Ainda, conforme Rosendo (2009), todo sistema de ensino institucionalizado produz e reproduz um arbítrio cultural de que ele não é o produtor e cuja reprodução

¹⁷ Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos criada após a extinção do Mobral, e com a finalidade de apoiar técnica e financeiramente iniciativas da educação básica de jovens e adultos, propostas por municípios e instituições da própria sociedade civil (DCEJA-PR 2006, p. 19).

¹⁸ A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Ed. Vozes, 2008.

¹⁹ “Ação pedagógica como um exercício de violência simbólica de inculcação de arbítrios culturais. [...] reproduz a cultura dominante, reproduzindo também as relações de poder de um determinado grupo social” (ROSENDO, 2009 p. 4-5).

²⁰ Aquela que ocorre nas instituições, que vai além da língua materna.

contribui para reproduzir relações entre grupos e classes. Esta instituição “é uma produtora de habitus²¹, ao mesmo tempo que desconhece a origem dos mesmos, assim como as condições de sua reprodução” (ROSENDO, 2009, p. 13-14).

Consideramos necessárias essas abordagens para a elucidação da ideologia que envolve os sistemas educacionais, especificamente o sistema educacional brasileiro e suas instituições. Entretanto, é fundamental ter a clareza de que muitos avanços, em relação à efetivação e garantia dos direitos das pessoas, tem ocorrido nas últimas décadas.

Paralelamente aos movimentos de afirmação em favor da EJA e do seu reconhecimento nas leis brasileiras e nos documentos oficiais, mundialmente se discutia também os rumos da educação.

A UNESCO definiu o ano de 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização, tendo sua culminância na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. Neste evento, foi apresentada a triste realidade de um cenário mundial marcado pelo analfabetismo de pessoas jovens e adultas.

A Declaração Mundial de Educação para Todos, resultante desta conferência, apontou dados expressivos acerca do cenário mundial em que a educação se encontrava, assinalando para o analfabetismo funcional de crianças, jovens e adultos²².

Conforme Paiva (2009),

Este problema era vivenciado em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; de mais de um terço dos adultos do mundo sem acesso ao conhecimento impresso e as tecnologias; de mais de 100 milhões de crianças e de um largo contingente de adultos que não concluíram o ciclo básico, e de outros milhões para os quais o fato de o terem concluído não possibilitou a aquisição de novos conhecimentos, nem habilidades essenciais à vida (PAIVA, 2009, p. 47).

Mesmo diante dos grandes avanços tecnológicos²³ apontados como a solução para muitos problemas econômicos na década de 1990, as inúmeras transformações

²¹ “Habitus, produto de interiorização de um arbítrio cultural capaz de se perpetuar mesmo quando a ação pedagógica cessa” (ROSENDO, 2009, p. 9).

²² “[...] o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento [...]”. (Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Conferência de Jomtien – 1990). Disponível em: <www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm> Acesso em: 20 de mar. 2016.

²³ “[...] mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais [...]” Declaração Mundial sobre Educação para Todos -

ocorridas no mundo globalizado resultaram em um cenário econômico cada vez mais desigual, com um rápido aumento populacional, um aumento da desigualdade entre os países subdesenvolvidos e desenvolvidos e entre as classes sociais dos países desenvolvidos.

Esse cenário está descrito no Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (1990), quando expõe que, ao mesmo tempo, o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais:

o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência; a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação [...] (UNESCO, 1990).

Ainda conforme o mesmo Plano de Ação, aprovado na já mencionada Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia,

Durante a década de 80, esses problemas dificultaram os avanços da educação básica em muitos países menos desenvolvidos. Em outros, o crescimento econômico permitiu financiar a expansão da educação mas, mesmo assim, milhões de seres humanos continuam na pobreza, privados de escolaridade ou analfabetos. E em alguns países industrializados, cortes nos gastos públicos ao longo dos anos 80 contribuíram para a deterioração da educação [...] (UNESCO, 1990).

Assim posto, nos países subdesenvolvidos, especificamente, tais transformações resultaram em “impedimentos” para os avanços da educação básica. Enquanto isso, nos países desenvolvidos, essas transformações propiciaram uma enorme desigualdade entre as populações pobres, no que tange à escolaridade, proliferando o analfabetismo.

Diante dos fatos, a própria Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) propõe caminhos para a educação no século XXI, no sentido de poder contribuir para a melhoria da qualidade de vida e, conseqüentemente, da educação das pessoas a partir das conquistas científicas e tecnológicas.

Ainda na década de 90, destaca-se a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, destinado à redistribuição de recursos oriundos dos impostos dos Estados e municípios para atender ao ensino fundamental e valorização do profissional do magistério. Quanto à Educação de Jovens e Adultos (EJA), este período foi caracterizado pela marginalização da modalidade, em parte devido à Emenda Constitucional nº 14, de 12/09/1996, que inviabilizou o repasse de recursos públicos para a modalidade da EJA, privilegiando o ensino fundamental regular de crianças e adolescentes (entre 7 a 14 anos).

Enquanto no Brasil ocorriam esses impasses sobre o objetivo e a que esfera pública caberia à responsabilidade orçamentária para a EJA, no cenário internacional, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, em 1997, proclamava o direito de todos à educação continuada ao longo da vida, trazendo esta nova perspectiva para a aprendizagem na educação de jovens e adultos.

O Relatório Global sobre a aprendizagem e educação de adultos (2010), divulgado pela UNESCO, destaca que a aprendizagem ao longo da vida possibilita aos sujeitos se prepararem para as diversas situações e desafios sociais, culturais, econômicos, políticos e tecnológicos que surgirem em suas vidas.

No Brasil, conforme Di Pierro (2005),

Esta concepção ainda caminha de forma lenta e a transição de referências vem sendo impulsionada pelo resgate da contribuição da educação popular, ao lado de um conjunto de mudanças no pensamento pedagógico e nas relações entre educação e trabalho na sociedade contemporânea (DI PIERRO, 2005, p. 119).

A normatização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, atrelada a um amplo processo de discussão em todo o país, elaborada num movimento de construção democrática, ao expressar uma concepção de educação como direito de todos, evidencia a aprendizagem como um processo ao longo da vida. Para Martins e Vilanova (2008):

As Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA, mais que normatizar e regulamentar, podem ser consideradas um marco, uma vez que superam a concepção de suplência e aligeiramento do ensino, amplamente utilizada e difundida até poucos anos atrás, e legitima o direito por uma educação de qualidade (MARTINS E VILANOVA, 2008, p.338).

No que tange à efetivação de uma educação de qualidade e da construção de uma identidade própria da EJA, as Diretrizes estabelecem, em seu artigo 5º, os princípios dessa modalidade, no que se refere à equidade, à diferença e à proporcionalidade, com o objetivo de garantir a EJA como modalidade estratégica do esforço da Nação em prol da igualdade de acesso à educação como bem social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos é o documento que norteia, atualmente, as ações pedagógicas e os currículos de EJA em âmbito Nacional.

É fundamental o entendimento, por parte dos envolvidos no processo educacional, sobre o pensamento posto nesse documento, de modo que se possa atuar com base nessas diretrizes visando a promoção da cidadania. Entenda-se por cidadania o acesso aos âmbitos essenciais da vida social: o cultural (incluindo a cultura legítima), o político, o jurídico (incluindo o ético-moral) e o propriamente econômico (com acesso aos bens materiais e serviços disponíveis no mercado, inclusive os de informação).

Em nosso estudo, escolhemos como *lócus* de pesquisa escolas públicas estaduais da cidade de Arcoverde, Pernambuco, que oferecem a modalidade de ensino – EJA, com organização curricular distribuída em fases (ensino fundamental) e em módulos (ensino médio) e que também oferecem a EJA por meio do Programa Travessia.

Na seção a seguir nos ocupamos em caracterizar e apresentar metodologias adotadas no ensino da EJA, bem como nos programas nela desenvolvidos, desde o ensino personalizado, passando pelo ensino direto, as telessalas, o Travessia, até o exame supletivo.

1.4 DOS CENTROS DE ENSINO SUPLETIVOS AOS CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1.4.1 Os Centros de Ensino Supletivos

Conforme estabelecido na Lei 5.692/71, para aqueles que não haviam realizado ou completado a escolaridade na “idade própria”, foi criado o Ensino

Supletivo²⁴ e os Centros de Estudos Supletivos (CES)²⁵ em todo o País, como um modelo de educação do futuro, de maneira a atender às necessidades da sociedade que estava em processo de modernização.

Os CES tinham, por objetivo, escolarizar um grande número de pessoas, mediante um baixo custo operacional, ao mesmo tempo em que satisfazia às necessidades de um mercado de trabalho competitivo e com exigência de escolarização cada vez maior. Dessa maneira, o sistema adotou um modelo de escolarização que não exigia frequência obrigatória dos estudantes, e a avaliação era feita em dois módulos: uma interna, ao final dos módulos, e outra externa, feita pelos sistemas educacionais. A organização do ensino com essa finalidade passou a ser ofertada em modalidades, tais como cursos supletivos, centros de estudo e ensino à distância, entre outras.

Nos cursos supletivos, em sua maioria, vigoravam a seriação, a presença obrigatória e a avaliação no processo; sua característica diferencial era a aceleração²⁶, pois o tempo estipulado para a conclusão de um grau de ensino era, no mínimo, a metade do previsto para o sistema regular.

Os centros de estudo ofereciam, aos alunos adultos material didático em módulos e sessões de estudos, para as quais a frequência era livre. A avaliação era feita periodicamente, por disciplina e módulo.

As iniciativas de educação a distância dominantes²⁷ se realizavam por televisão, em regime de livre recepção ou (muito raramente) recepção organizada, em telepostos que combinavam reprodução de programas em vídeo, uso de materiais didáticos impressos e acompanhamento de monitor.

²⁴ Este ensino abrangia o processo de alfabetização, aprendizagem, qualificação, algumas disciplinas e também atualização. Os cursos poderiam acontecer via ensino à distância, por correspondência ou por outros meios adequados. Sua função seria de suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação que previam a substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos e a complementação do inacabado por meio de cursos de aperfeiçoamento e atualização conforme o parecer nº 699/72.

²⁵ Com a instituição do ensino supletivo pelo MEC, em 1971, a escolaridade se ampliou para a totalidade do ensino de 1º grau. As funções desse ensino foram redefinidas e foram implantados os CES a fim de atender todos os alunos, inclusive os egressos do MOBREAL.

²⁶ O 1º grau em 2 anos (5ª e 6ª séries em um ano), (7ª e 8ª séries em um ano) e o 2º grau (1º, 2º e 3º anos) em módulos de um semestre para cada ano.

²⁷ O Projeto Minerva, era transmitido via rádio obrigatoriamente como programação educativa. A obrigatoriedade é fundamentada na Lei 5.692/71. Iniciou-se na década de 1970 e esteve plenamente funcionando até meados dos anos 80.

Além dessas modalidades, a Lei 5.692/71 manteve os exames supletivos²⁸ como mecanismo de certificação, atualizando exames de madureza²⁹ já existentes há longa data.

Os candidatos, preparados por meio do ensino a distância ou cursos livres ou ainda aqueles sem preparação específica que desejassem atestar seus conhecimentos, se submeteriam periodicamente, duas vezes ao ano como regra geral, a exames finais organizados pelos Estados, por disciplina e sem nenhuma exigência de matrícula ou frequência à sala de aula.

Esse modelo de ensino e a metodologia adotada acabaram por gerar altos índices de evasão, especificamente nos cursos que não exigiam frequência. Outro fato observado foi que o atendimento individual impedia a socialização do aluno com os demais colegas, ou seja, a busca por uma formação rápida a fim de ingressar no mercado de trabalho restringiu o aluno à busca do diploma, sem conscientização da necessidade do aprendizado (HADDAD, 1991).

No início da década de 80, a sociedade brasileira viveu importantes transformações sócio-políticas com a retomada do processo de democratização e o fim dos governos militares. Conforme dito, o MOBRAL³⁰ foi extinto em 1985, sendo substituído pela Fundação EDUCAR, também extinta em março de 1990, fato que gerou o afastamento da União das atividades da EJA, transferindo essa responsabilidade para os Estados e Municípios.

Foi durante este movimento, em 27 de fevereiro de 1983, que o Centro de Estudos Supletivos, em Arcoverde, foi inaugurado.

O governo do Estado de Pernambuco, por meio da Secretaria de Educação, elegeu como uma das prioridades, entre os seus Programas Permanentes, o Ensino Supletivo como forma de “minimizar a marginalização” daqueles que se

²⁸ Os exames, de acordo com o art. 26 da Lei 5.692/71, seriam entregues a “estabelecimentos oficiais ou reconhecidos” cuja validade e indicação seria anual, ou “unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino ou parte deste”, cujo polo seria um grau maior de centralização administrativa.

²⁹ A Lei 4.024/61 determinada no seu art. 99 que aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial mediante prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância de regime escolar. Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção de certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de dezenove anos. Também acabou permitindo as instituições privadas passarem a realizar tais exames.

³⁰ O MOBRAL, implantado em 1967 foi utilizado para legitimar, em virtude de sua presença maciça no país e sua capilaridade, a nova ordem política imposta em 1964. Além da legitimação interna, esta iniciativa governamental visava responder as orientações emanadas de agências internacionais ligadas à Organização das Nações Unidas, em especial a UNESCO, que desde a Segunda Guerra vinham propugnando o valor do combate ao analfabetismo e da universalização de uma educação elementar comum como estratégia de desenvolvimento socioeconômico e manutenção da paz.

encontravam fora da faixa etária do “ensino regular” e que pretendiam uma formação em tempo reduzido.

A Constituição de 1988 trouxe importantes avanços para a EJA, dentre eles a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental para aqueles que não tiveram acesso a esse nível de escolaridade na idade apropriada.

Assim, passou a ser ofertado no CES a escolarização desde a alfabetização, passando pelo ensino fundamental (de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries), até o ensino médio.

Ocorreram mudanças na metodologia de ensino, que passou a ofertar o ensino direto em salas de aula com a presença de 35 a 40 alunos, por turma, e a exigência de frequência diária. A proposta era fazer com que os estudantes socializassem os seus saberes com os pares, ou seja, viabilizar o compartilhamento de saberes bem como a construção de conhecimentos a partir dos conteúdos trabalhados em sala de aula e que fossem tomadas, como referência, à realidade social, econômica e política em que os estudantes encontravam-se inseridos.

A fim de abrigar em suas dependências físicas esse modelo de ensino, mudanças estruturais foram necessárias, visando oferecer condições para funcionamento das turmas de maneira a possibilitar a vivência de novas metodologias em ambiente adequado para o ensino direto e presencial.

Conforme Haddad (1991), os Centros de Estudos Supletivos não atingiram seus objetivos verdadeiros, pois não receberam o apoio político nem os recursos financeiros suficientes para sua plena realização. Além disso, seus objetivos estavam voltados para os interesses das empresas privadas de educação.

A partir dos anos 90, a EJA começou a perder espaço nas ações governamentais, ficando totalmente órfã no que se refere à atenção do Estado quanto a essa modalidade de ensino.

1.4.2 Os Centros de Educação de Jovens e Adultos

Em meados dos anos 2000, em Pernambuco, os Centros de Ensino Supletivos – CES tiveram sua nomenclatura alterada para Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), dando visibilidade ao público a que se destina atualmente composto por jovens, adultos e idosos. Com a alteração de nomenclatura, vieram algumas mudanças na estrutura pedagógica, didática e organizacional. Foi nesse

período que foram implantadas no CEJA algumas Telessalas³¹ destinadas à formação em nível médio.

As Telessalas funcionavam com uma metodologia própria. O professor passou a desenvolver um papel de “Orientador da Aprendizagem”, e o material fornecido era formatado pela Fundação Roberto Marinho³², em fascículos (livros) e material audiovisual, com todas as aulas prontas, em módulos que continham as disciplinas, além de material didático complementar: cadernos de cultura, livros de literatura, dicionários, mapas. Sendo necessário o uso da TV, de modo a garantir a exibição das teleaulas que compunham a coleção do Telecurso 2000³³.

O professor era capacitado para fazer uso do material e das atividades a serem desenvolvidas junto aos alunos, durante o tempo pedagógico diário de três horas, enquanto os demais professores da Instituição não receberam nenhum tipo de formação e mesmo sendo efetivos como os que estavam em Telessalas, continuaram com suas jornadas de trabalho diárias completas, em comparação às três horas trabalhadas nas Telessalas pelos demais.

Essa situação gerou problemas nas relações de trabalho dos docentes. Enquanto uns trabalhavam com as Telessalas, com todo o “aparato pedagógico” necessário para aquele modelo de ensino, contemplado por uma logística de alto investimento financeiro com recursos públicos, os demais professores estavam no ensino da modalidade EJA, em fases/módulos, ofertado no mesmo ambiente escolar e sem apoio de material didático para o desenvolvimento de suas atividades.

As primeiras Telessalas se destinaram inicialmente as pessoas que precisavam dar conta da formação de nível médio para atender às exigências de escolarização postas pelo mercado de trabalho. Na maioria das vezes, as turmas eram formadas por alunos trabalhadores com longa atuação no mercado de trabalho, mas que para manterem seus empregos tinham prazo para finalizar seus estudos de nível médio. Após a formação das primeiras turmas, as que se seguiram não receberam o apoio necessário para o seu funcionamento.

³¹ As Telessalas são provenientes do Telecurso criado em 1978 pela Fundação Roberto Marinho em parceria com a Fundação Padre Anchieta. Inicialmente compreendia apenas o ensino de 2º grau, em 1981, passou a ofertar também o programa para o 1º grau. Sua função seria diminuir a defasagem idade-ano (EJA) e como alternativa ao ensino regular em municípios e comunidades distantes.

³² A partir de 1995 a Fundação Roberto Marinho por meio de parcerias com prefeituras, governos e instituições públicas e particulares, implementou em todo o Brasil, 32 mil salas de aula com metodologia Telessala.

³³ Antigo Telecurso de 1º e 2º graus.

As Telessalas passaram a funcionar precariamente³⁴, sem material para o aluno, sem capacitação para os novos professores e muitas vezes sem o recurso da teleaula.

A oferta das Telessalas visava atender exigências impostas por um modelo econômico global, sem compromisso com uma educação, que possibilitasse perspectivas emancipatórias para o sujeito, contribuindo assim para sua autonomia e possível intervenção na sociedade.

Nesta mesma época, os CEJA deixaram de oferecer, definitivamente, turmas de alfabetização e de fundamental I e II fases (1ª a 4ª séries), finalizando apenas com as que já existiam. Estas etapas do Ensino Fundamental I passaram a ser ofertadas pela Rede Municipal de Educação.

As mudanças ocorridas nos CEJA trouxeram alterações na oferta de níveis de ensino, mas mantiveram suas características básicas.

Entretanto, em Arcoverde foram possibilitadas às demais escolas públicas estaduais, as ditas “regulares”, a oferta também de turmas de EJA, independentes do CEJA existente na cidade, com a justificativa de que essa modalidade seria direito de todo cidadão e deveria ser ofertada em qualquer escola, a fim de atender à demanda existente, de maneira que o estudante pudesse escolher em que escola gostaria de estudar, considerando a proximidade de sua residência entre outros aspectos. Nesse mesmo período, estabeleceu-se o fim da oferta de Telessalas nos CEJA, bem como o recolhimento de todo o material existente para tal finalidade, incluindo também os módulos e avaliações que por muito tempo serviram ao ensino personalizado³⁵.

Para disponibilizar a oferta de turmas de EJA em todas as escolas da rede pública, o Governo do Estado não considerou que os professores, necessitam de uma formação pedagógica diferenciada para trabalharem nessa modalidade de ensino, de modo a dar conta das especificidades do processo de aprendizagem do estudante da EJA, pois não se ensina aos adultos como se ensina às crianças.

³⁴ Pela falta de renovação de convênio com a Fundação Roberto Marinho, mas ainda assim, as telessalas continuaram a serem oferecidas pela Rede Pública Estadual, reutilizando o material didático existente.

³⁵ O ensino personalizado ocorria por meio de atendimento individualizado nos CES. O estudante comparecia no Centro fazia matrícula e recebia os módulos referentes às disciplinas que o mesmo estaria cursando, estudava individualmente o material e retornava para fazer as avaliações e para tirar dúvidas com os professores que estaria a disposição do mesmo com horário marcado. O atendimento era feito em cabines individuais e o tempo para a conclusão dos estudos dependia do ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Entretanto, essa peculiaridade não foi considerada, revelando a falta de preocupação com a qualidade do ensino para EJA. Não houve nenhuma formação para os professores que começaram a lecionar nesta modalidade nas escolas “regulares”.

O que o Governo do Estado fez foi, por meio da Secretaria de Educação, lançar o Programa EJA Travessia, a partir da Política de Aceleração dos Estudos e Correção de Fluxo, que segundo Filho (2013),

foi implantado como política pública de aceleração dos estudos em Pernambuco [...] em 2007 por intermédio da Secretaria Estadual de Educação. Integra uma parceria com a Fundação Roberto Marinho, que utiliza a metodologia do Telecurso por meio de Telessalas e material didático de estudos disponibilizados aos professores e alunos. O programa tem por objetivo reduzir a distorção idade-série no ensino fundamental atendendo aos jovens de 15 anos de idade ou mais, e no ensino médio atendendo aos jovens acima de 17 anos (FILHO, 2013, p. 1)

Ainda conforme Filho (2013)

A justificativa para a implantação do Programa de aceleração dos estudos no Estado é fundamentada na observância dos altos índices de distorção idade-série apresentado especificamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e nas últimas séries do ensino médio, visto que estas etapas de ensino em sua grande maioria são organizadas de forma seriada (FILHO 2013, p.2)

É importante considerar que para lecionar no Programa EJA Travessia foram e ainda são, porque esta é a realidade atual do ensino da EJA em Pernambuco, contratados professores temporários exclusivamente para esse fim, que recebem formação continuada para trabalhar “nas Telessalas” do Programa. As mesmas telessalas que deixaram de funcionar nos CEJA, e que mantiveram o mesmo modelo de funcionamento e a oferta de “formação de professores” que não pertencem ao quadro de servidores do Estado, em detrimento da formação dos professores efetivos da Rede.

Este fato é constatado nas entrevistas³⁶ feitas com os professores, gestores, educadores de apoio e técnico da Gerência Regional que trabalham com EJA. Ao serem indagados sobre sua participação em formação continuada, um professor que atua no Projeto Travessia, diz que “a capacitação ocorre semestralmente”, porém quando lecionava na escola de referência nunca ouviu comentários sobre a oferta de

³⁶ Ver apêndices A, B e C

capacitação em Sociologia. Os demais informaram que “não, o Estado não oferta” e quando o fez foi uma única vez em forma de curso de extensão, há alguns anos.

A organização dos dados dispostos na tabela 1 permite verificar como está organizado o ensino da EJA na Regional de Arcoverde, com base nas orientações advindas da Secretaria Estadual de Educação. Esta GRE abrange dezessete municípios de Pernambuco, mas só em quinze tem turmas de EJA, distribuídas nas seguintes formas de oferta: “EJA Modalidade”³⁷ com ensino presencial, seguindo a matriz curricular e orientações normativas implantadas na Rede que possibilita metodologia de ensino mais flexível em que o professor autoriza-se a ser mais criativo em sala de aula, e na forma de “EJA Travessia”, que utiliza metodologia formatada pelo Programa Travessia.

Tabela 1 - Número de salas de EJA – Ensino Médio no segundo semestre de 2015 - Distribuição por cidade jurisdicionada a GRE - Arcoverde.

Cidade	EJA Modalidade	EJA Travessia	Cidade	EJA Modalidade	EJA Travessia
Arcoverde	09	09	Manari	-	01
Alagoinha	-	05	Pedra	-	03
Buíque	02	02	Poção	-	04
Betânia	-	01	Pesqueira	-	01
Custódia	02	06	Sertânia	-	03
Ibimirim	-	05	Tupanatinga	-	04
Itaíba	-	02	Venturosa	-	01
Inajá	-	01	-	-	-
Total	13	31	Total	-	17

Fonte: GRE - Arcoverde

Ao analisar os números constatamos que existem quase quatro vezes mais turmas de Telessalas na EJA Travessia do que turmas de EJA Modalidade. São 13 turmas de EJA Modalidade para 48 de EJA Travessia.

³⁷A EJA é uma modalidade de ensino definida na LDB, contudo em Pernambuco a Secretaria de Educação para diferenciar conforme as metodologias de ensino adotadas estabeleceu as nomenclaturas para oferta em “EJA Travessia” (programa de correção de fluxo idade-série) e “EJA Modalidade” (com objetivo, organização didática e metodológica com base em documentos normativos para essa modalidade de ensino).

A Secretaria de Educação do Estado justifica o sucesso do Programa ao anunciar os dados estatísticos apresentados pela Fundação Roberto Marinho, os quais

“afirmam que cerca de 90 mil alunos de Pernambuco em 2010 utilizaram a metodologia do Programa Travessia como recurso didático-metodológico no processo de aprendizagem e que ainda no mesmo ano o programa formou trinta mil estudantes no ensino médio” (Filho, 2015 p.1).

Em 2012, a Secretaria Estadual de Educação certificou nove mil concluintes do ensino médio e sete mil concluintes dos Anos Finais do Ensino Fundamental que utilizaram a metodologia do Programa durante estas etapas finais de ensino.

Concordamos com Filho (2013) quando este nos alerta para os interesses subentendidos desses programas

Estas iniciativas mesmo que animadoras no sentido de reverter o quadro de múltiplas repetências, evasões e distorções, estão revestidas de um discurso político voltado aos interesses do mercado e ao interesse de grupos hegemônicos (FILHO, 2013, p.2).

É fundamental refletir sobre a organização e orientação desses programas, pois os mesmos estão impregnados de velhos e conhecidos vícios que têm sido praticados no desenvolvimento da educação brasileira e que se distanciam dos objetivos vislumbrados para a EJA como direito e oportunidade de inclusão social. O modelo adotado para a EJA em Pernambuco, voltado para correção de fluxo, e distorção idade-série ainda se encontra muito aquém da garantia do sucesso dos alunos egressos e com defasagens.

Esse sentimento também é compartilhado por professores envolvidos direta ou indiretamente nesse processo. Conforme Filho (2013)

[...] não se constrói um plano de nação cidadã para uma educação inclusiva e de qualidade, sem que haja a participação coletiva de todos os envolvidos: escola, família, gestores e educadores, orientados por um projeto político que norteie os caminhos a serem seguidos, e que não sejam postos de forma verticalizada (FILHO, 2013, p.14).

Nossa pesquisa tem como foco a análise dos currículos de Sociologia nas escolas que oferecem a modalidade de ensino da EJA e que tem seus currículos construídos para o ensino presencial, direto, onde o professor tem autonomia para decidir sobre a metodologia a trabalhar, sobre os recursos didáticos que melhor se

adéquam aos conteúdos, sobre que conteúdos necessitam ser abordados a fim de que os estudantes ocupem um espaço de partícipes desse processo, estas são características da “EJA Modalidade”, nomenclatura adotada pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Entretanto, não pudemos deixar de fazer a abordagem sobre as Telessalas, que compõem a EJA Travessia, porque esta também vai servir de parâmetro para nossas análises.

No capítulo que se segue nos ocupamos em abordar a construção dos currículos de Sociologia para EJA, considerando as informações obtidas em documentos oficiais e nas entrevistas feitas com os envolvidos diretamente no processo de ensino.

2 BASES E CONFIGURAÇÃO DOS CURRÍCULOS ESCOLARES

No capítulo anterior nos debruçamos sobre toda a trajetória histórica acerca da Educação de Jovens e Adultos. Neste capítulo nos ocuparemos em discutir em que bases se assentam os currículos escolares, considerando o movimento histórico acerca da institucionalização do componente curricular Sociologia.

Pensar e estudar currículo nos remete a algumas reflexões necessárias, dentre elas, a função social da escola, as metodologias de ensino, os objetivos de ensino, os conteúdos programáticos, o elenco de disciplinas e o papel de cada uma delas na formação dos sujeitos. Faz-nos refletir também sobre que tipo de formação está sendo oferecida aos estudantes, sobre o papel do educador neste contexto, entre outras questões de ordem ideológica, histórica e sociopolítica.

Ao tratarmos da introdução de uma ou de outra disciplina no currículo escolar, nos deparamos com a necessidade de realizar uma autorreflexão acerca de nossas concepções de homem, de educação, escola, sociedade e como estas poderão ser vivenciadas na prática docente.

Entendemos que o ensino de qualquer disciplina só faz sentido se estiver inserido em um projeto de educação que vise à autonomia intelectual do estudante, que contribua para que este caminhe com as próprias pernas, e assim se torne um cidadão que diga sua palavra, que participe intensamente da construção de uma nova sociedade, um cidadão inteiro, não apenas um cidadão consumidor. A escola tem esse potencial: possibilitar aos sujeitos um outro contexto e, nesse outro contexto, possibilitar que o sujeito se ocupe de lugares diferentes.

Conforme Rocha (2012, p. 2), “a função social de uma instituição escolar é a de trabalhar conhecimento científico, este é um compromisso social, esta ação tem que ter por objetivo a formação do ser do homem, o que, portanto, envolve o processo de humanização”.

Por isso, devemos ficar atentos, conforme Bourdieu e Passeron (2009), para a ação pedagógica desenvolvida nas escolas que de certa maneira impõe e inculca arbítrios culturais, porque, segundo os autores, não há ação pedagógica livre. Afirmam que

uma autoridade pedagógica exerce violência simbólica, com reconhecimento social, tendo o efeito de assegurar o valor social da ação pedagógica. [...] tendendo a produzir o desconhecimento da verdade objetiva do arbítrio cultural imposto. Deste modo, a autoridade pedagógica é

a instância legítima de imposição de significados totais a um todo social (BORDIEU E PASSERON, 2009, p. 8).

E continuam seu pensamento [...]

A instância que se conseguir impor passa a ser aquela que impõe a cultura legítima e a autoridade pedagógica é exercida pelos mandatários dos grupos ou classes que se impuseram, inculcando o seu arbítrio (ibid., p. 8).

Ante essas afirmações, faz-se necessário uma leitura crítica a respeito da realidade em que estamos inseridos, de maneira a não nos permitirmos se deixar envolver por um mero fazer pedagógico orientado e direcionado por documentos que corroboram com ações pedagógicas legitimadoras de uma cultura que não representa a maioria da diversidade sociocultural em que estamos inseridos.

Caso nos deixemos seduzir, pura e simplesmente, pelas orientações institucionalizadas sem problematizá-las, corremos o risco de rotinizar, homogeneizar e ritualizar o trabalho escolar que tende a valorizar a cultura homogênea tradicional em detrimento da criação individual, pois estas utilizam-se de exercícios repetidores que viabilizam a criação de habitus, este, na maioria das vezes, mais conservador do que revolucionário, resultando em um sistema de ensino que realiza-se plenamente através da autorreprodução, pois “O mestre tende a imitar o mestre”, (BOURDIEU e PASSERON, 2009, p. 14).

Essa perspectiva reduz a relação entre estudantes e professores em uma mera relação de comunicação, pois a autoridade pedagógica, conferida pela instituição, é que impõe uma definição social do que merece ser transmitido e “o professor vive a ilusão de ser compreendido e de compreender” (ibid., p. 18).

Ainda conforme esses autores,

A linguagem magistral cria muitas distâncias e serve de instrumento encantatório que impõe a autoridade pedagógica. O único meio de comunicação permitido é a dissertação, ou a exposição, que mitigam mal-entendidos entre professores e alunos, assim como entre os professores entre si (BOURDIEU e PASSERON, 2009, p. 18).

Entretanto, apesar da forte pressão institucional imposta ao sistema escolar, nas últimas décadas os profissionais da educação básica se fizeram presentes na sociedade. Segundo Arroyo (2011), “as crianças, os jovens tem afirmado sua presença, seu protagonismo até incômodo. Construíram identidades e saberes de si” (ARROYO, 2011, p. 261). Mas, ao mesmo tempo, por outro lado, vimos que suas

experiências estão ausentes, suas presenças não são reconhecidas. Os currículos escolares lhes negam o direito a se conhecerem, a saber de si e de seus coletivos.

Essas tensões vividas nas salas de aula têm promovido um movimento crescente entre docentes e estudantes, no sentido de buscarem saber mais sobre si, “se perguntarem se os saberes dos currículos os ajudam a saberem-se, a conhecerem-se” (ibid., p. 261). Esse movimento, no meio educacional, já começa a se afirmar e é necessário, pois os atores sociais que compõem o ambiente educacional não podem mais conviver com a negação do direito a conhecer-se.

Concordamos com Borba (2013) quando afirma que

o objetivo de toda educação que não seja alienante é de que o indivíduo ao final de sua formação escolar seja capaz de autorizar-se. Esse traçar, ou esse autorizar-se não é desdenhar os saberes dos mestres, é integrá-los a si, num estilo próprio que a eles acrescenta formas até então não imaginadas de fazer, de construir, de ser (BORBA, 2013, p. 51).

Diferentemente desse pensamento, o que vivenciaremos é o que está posto institucionalmente que contribuem para uma educação alienante. Sobre isso, Arroyo (2011) chama a atenção para o cuidado com o desenvolvimento da ação docente, quando diz que estes

podem passar anos na docência e, no entanto, os conhecimentos das áreas em que lecionam e o material didático com que trabalham pouco lhes ajudarão a se conhecerem como profissionais. A conhecer, por exemplo, a conformação histórica do trabalho docente e a história de suas lutas como coletivo. Nem saberão mais da história dos movimentos feminista, negro, indígena, do campo como configurantes de outra mulher, negra, indígena, do campo, de outra professora (ARROYO, 2011, p. 261-262).

Ou seja, há um desconhecimento, um distanciamento do próprio docente com a sua profissão, como se dela não fizesse parte.

Essa mesma situação pode ser transportada para a vida dos estudantes que passam anos e mais anos para concluírem seus estudos e quando saem da escola pouco sabem de si, pouco se percebem inseridos no contexto do qual fazem parte, pois, ainda conforme Arroyo (2011), estes

passarão anos, na educação fundamental, completarão a educação média e sairão sem saber nada ou pouco de si mesmos, como crianças, adolescentes ou jovens-adultos na EJA. Poderão sair dominando conhecimentos a que têm direito, da natureza, das ciências, das letras, da história, do espaço, mas talvez não tivessem a oportunidade de saber sobre suas vivências do espaço, da vida, do trabalho e da sobrevivência, nem

sobre a história de seus coletivos. Conhecimentos fundamentais a que também têm direito (ibid., p. 262).

Essas abordagens levam a reflexões sobre a existência de uma luta interna no campo do currículo escolar, que cada vez mais está pressionado pelos coletivos populares. Estas tensões giram em torno de sua organização a partir dos interesses dos grupos envolvidos e evidencia um jogo de forças entre as partes, a que versa sobre os conhecimentos oficiais e a que é parte constituinte dos coletivos que frequentam a escola e que não são reconhecidos e nem legitimados. Nesse sentido, Apple (1989) nos ajudam a entender como são definidos os conteúdos que são veiculados no meio educacional e com que intenções um determinado conteúdo é escolhido em detrimento do outro. Segundo ele,

os conhecimentos escolares e seus princípios e seleção, organização e avaliação são opções realizadas por um universo amplo de conhecimentos. Tais opções têm base em valores, em ideologias sociais e econômicas, bem como em significados institucionalmente estruturados (APPLE, 1989, p. 37).

Os conteúdos “naturalmente” veiculados e disseminados no ambiente escolar se fazem sob uma intenção, pois são pensados e escolhidos conforme a ideologia e os valores dos que o fazem, com o objetivo de manter um ordenamento institucional. E vai além, quando afirma que é por intermédio da transmissão de conhecimentos, valores e disposições que a escola contribui para manter privilégios sociais, definidos pela estrutura econômica capitalista, atuando no processo de criar e recriar a hegemonia dos grupos dominantes (APPLE, 1989).

Para Apple (1989), a escola produz os sujeitos que atuam como agentes no sistema econômico e simultaneamente desenvolve conhecimentos que atuam como capital cultural capaz de sustentar esse mesmo sistema econômico. Como capital cultural, o conhecimento está incorporado na tecnologia e na ciência necessárias ao capital econômico. Pode-se considerar que este movimento é parte de um processo multifacetado, repleto de contradições, mas com objetivos claros que garantem a manutenção de todo o sistema através da retroalimentação.

Dessa forma, o currículo contribui para a acumulação do capital cultural e do capital econômico pelas classes dominantes, por contribuir para manter a divisão entre trabalho mental e trabalho manual, entre conhecimento técnico e conhecimento não técnico. Sob esta perspectiva, Apple (1989) demonstra como não

é claro qual o conjunto de suposições sociais e ideológicas capaz de legitimar o conhecimento de outros grupos.

Segundo Lopes (2011), as análises de Apple nos mostram um entendimento de currículo como produto dinâmico de lutas contínuas entre grupos dominantes e dominados, fruto de acordos, conflitos, concessões e alianças. Esses conflitos e acordos não situam apenas questões socioeconômicas, de classe, mas também dinâmicas de raça e gênero. A cultura de uma época, de um lugar, de um dado período é teoricamente registrada, mas na prática todo esse registro é absorvido por uma tradição seletiva, que nos faz conhecer determinados aspectos de uma época e outros não. Estas expressam, consciente ou inconscientemente certos elementos básicos da cultura, ou seja, é um conjunto particular de ênfases e omissões, havendo uma relação estreita entre seleção e distribuição dos conteúdos, pois os conteúdos selecionados têm uma relação orgânica com as escolhas sociais envolvidas na organização prática.

Assim, o conhecimento hegemônico está composto por todo um corpo de concepções, significados e valores que constituem as práticas cotidianas e a compreensão humana sobre o mundo, ou seja, quanto maior é a capacidade desse conhecimento hegemônico se constituir como senso comum, mais facilmente exerce sua hegemonia. Quanto mais esse conhecimento hegemônico é transmitido como se fosse conhecimento universal sistematizado, fruto de uma tradição que o seleciona como se fosse o melhor, mais se traduz como cultura dominante efetiva (APPLE, 1989).

A articulação entre conhecimento e poder esclarece a relação entre conhecimento hegemônico, que atua como capital cultural, com o conhecimento legitimado por ações oficiais do Estado, efetivadas por avaliações centralizadas nos resultados, pelas orientações e escolhas dos livros didáticos, pelas propostas curriculares oficiais, pois na medida em que o Estado é constituído de uma sociedade capitalista, sua ação é também diretamente controlada pelo mercado.

Convém ressaltar que uma das formas mais efetivas dessa política são as ações que visam a um currículo e a uma avaliação nacional controladas pelo Estado.

2.1 A CONFORMAÇÃO DAS DISCIPLINAS E DOS CONTEÚDOS CURRICULARES

Freire (1996) alertava para a essência do neoliberalismo, que faz com que as pessoas deixem de sonhar, porque os neoliberais impõem um único mundo possível, negando a existência de outras possibilidades, ao dizerem que os que sonham um mundo de igualdade e de solidariedade, são só sonhadores.

Entretanto, ao mesmo tempo, Freire mostrava por meio de sua pedagogia antineoliberal, a possibilidade e a capacidade humana de mudar, inclusive pela educação. Assim, dizia que a educação não pode fazer tudo, mas pode contribuir para melhorar o mundo que aí está.

Contudo, a estrutura burocratizada e hierarquizada como estão organizados os sistemas educacionais dificulta a construção de liberdade, não promove o exercício do aprendizado, atrapalham, e muito, o desenvolvimento desse pensamento. O modo como estão postos os conhecimentos escolares, priorizando determinados saberes em detrimento de outros saberes, a falta de articulação entre os componentes curriculares, que na maioria das vezes, estão organizados em disciplinas isoladas, sem relação direta com a realidade e o cotidiano dos envolvidos, em nada facilitam a emancipação dos sujeitos.

A fragmentação, propiciada pela disciplinarização, dificulta o debate mais ampliado sobre os objetivos sociais do ensino, pois isola os atores curriculares no espaço de cada disciplina e assim, contribui para a estabilidade da fragmentação por nós vivenciadas como uma maneira predominante de formação (GOODSON, 1997).

Isso tem desvirtuado o debate acerca do campo do currículo, tornando-o menor, focando a discussão curricular em bases que tratam, de um lado, sobre conhecimento comum e saberes não legitimados e, por outro lado, o conhecimento científico, os conhecimentos sistematizados e os saberes legitimados, colocando em lados opostos os sujeitos que dominam os saberes considerados legítimos e os sujeitos que dominam os saberes deslegitimados.

Esse debate, em que se considera a existência de alguns saberes com valor de verdade superior aos demais, fazendo com que estes sejam legitimados em detrimento de outros saberes, nem sempre é fundamentado nos mesmos critérios.

Conforme Lopes (2011)

Estes podem ser de várias origens: acadêmicos, instrumentais, pragmáticos, científicos, historicamente situados, vinculados à capacidade de libertação humana ou à capacidade de produzir mudanças na estrutura social e econômica e tantos outros conceitos aos quais recorreremos para tentar ir construindo um discurso sobre nossas opções sociais, políticas e educacionais (LOPES; MACEDO, 2011, p. 91).

Não são apenas palavras que estão em jogo, mas significados teóricos e práticos que disputamos para operar o mundo. São discursos com os quais construímos a significação do mundo.

Dessa maneira também estão em lados opostos, de forma absoluta, os sujeitos que selecionam os saberes do currículo e os sujeitos que são submetidos a uma seleção previamente feita, podendo apenas resistir ou sucumbir a essa dada seleção de saberes.

Nessa perspectiva, Veiga – Neto (1999, p.14) cita Elias (1989) ao afirmar que as disciplinas modernas “funcionam como códigos de permissão e interdição” (ELIAS, 1989, p. 529) e continua: “nesse sentido, funcionam quais uma matriz de fundo. É justamente aí que se articulam a disciplinaridade moderna dos saberes com a disciplinaridade moderna dos corpos [...]” (VEIGA – NETO, 1999, p. 14).

Sobre esse pensamento, Macedo (2013), completa que

o *habitus* disciplinar e sua força simbólica constituem-se numa estrutura significativa para dificultar as iniciativas não disciplinares [...] a hipótese é que o *habitus* e o *ethos* disciplinares por muito tempo ainda guiarão as concepções e implementações curriculares (MACEDO, 2013, p. 50).

Dito assim, Macedo (2013) alerta para a necessidade de amadurecimento por parte dos envolvidos no debate educacional, no sentido de um pensar não ingênuo, mas um pensar que ultrapasse a ideia de verdade como algo acabado. Faz-se necessário um pensar que considere a historicidade e a temporalidade. E continua,

cultivar a ideia de que a estética das verdades científicas e/ou acadêmicas é conviver de forma responsável e criativa com o inacabamento, a insuficiência, convencidas de que a formação se dá em meio à trágica expectativa de domínio da realidade; [...]. Na relação com o conhecimento, nunca se deve confundir realização com acabamento. É o processo histórico que está no centro dessa questão, ou seja, é a alteração que se verifica na temporalidade vivida pelo ato de conhecer e o conhecimento portanto (MACEDO, 2013, p. 50-51).

Ainda segundo Macedo (2013, p. 49) “entre os estudiosos do currículo já existe uma compreensão de que a disciplina escolar não é uma tradição monolítica,

tendo como espelho a disciplina acadêmica ou científica”. Conforme Elisabeth Macedo e Lopes (2002, p. 80) “não se trata de uma ‘tradução’ de um corpo de conhecimentos para o nível escolar. Ao contrário, a disciplina escolar é construída social e politicamente, de forma contestada, fragmentada e em constante mutação”.

Todavia,

não se pode negar uma identificação socialmente construída entre a disciplina escolar e disciplina científica, mesmo que aquela seja ainda hoje identificada, predominantemente, como tecnologia de organização curricular. Faz-se necessário pontuar que essa realidade não pode retirar a análise da lógica e ação disciplinares de uma vinculação com um contexto mais amplo, onde a distribuição dos saberes está imbricada à reprodução social e seus interesses tácitos ou explícitos (MACEDO, 2012, p. 49).

Nessa perspectiva, “o currículo não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola, mas é própria luta pela produção do significado” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 93).

Essas abordagens sobre embates e resistências na construção dos currículos escolares evidenciam certa negociação entre as partes, no sentido de promoção do avanço dos interesses e objetivos tácitos de cada grupo, o que Giroux (1977) trata como autonomia relativa, conferindo um papel ativo à ação humana. Nem tudo no social e na cultura é completa e plenamente determinado pela estrutura econômica, havendo momentos de ação crítica humana. Fortemente influenciado pelo pensamento de Paulo Freire, Giroux (1977) ressalta o quanto os oprimidos não são sujeitos passivos, mas são mediadores da dominação em suas próprias experiências de vida e ressalta a importância de se reconfigurar a concepção de poder, de maneira que ele não seja concebido como vinculado apenas à dominação, mas também à resistência³⁸.

³⁸ Resistência não apenas como negação dos discursos dominantes, mas como conceito de contra-hegemonia, mais teórico, político e crítico, não apenas dos processos de dominação, mas constituinte da ação transformadora a ser exercida pelos sujeitos.

2.2 DISCIPLINARIDADE ESCOLAR: CONSTRUÇÃO SOCIAL E POLÍTICA EM CONSTANTE MOVIMENTO

É com base nas ideias sobre currículo anteriormente descritas que abordaremos, nesta seção, a disciplinarização da Sociologia no ensino médio, especificamente nas escolas de EJA.

Conforme já dito na introdução desse trabalho, foi ainda no período da Proclamação da República que se deu início às discussões sobre a necessidade de se inserir, nos currículos escolares, a disciplina de Sociologia. Na época, acreditava-se que a disciplina daria enorme contribuição a disseminação dos ideais de progresso.

A Sociologia chegou como novidade ao Brasil no final do século XIX, era usada como ferramenta para compreender as recentes transformações do país que passava por transição de uma ordem patrimonial para outra, marcada pela secularização da cultura e pelo progresso técnico. Configurou-se como disciplina, primeiramente no ensino secundário, para depois integrar a grade curricular do ensino superior.

Inicialmente, a Sociologia foi trabalhada nos cursos voltados para formação de professores, sob a influência do pensamento positivista de Augusto Comte. Na época, os movimentos abolicionistas foram de grande influência para formação do horizonte intelectual do desenvolvimento da disciplina no Brasil.

A expansão urbana e o avanço da industrialização, no início do século XX, provocaram a classe dominante a repensar sua condição histórica, incentivando uma alteração da sua ideologia no tocante à compreensão das funções da educação de forma mais racional, levando-a a intervir no campo intelectual, promovendo a especialização da Sociologia e a sua institucionalização dentro do ensino e da pesquisa (FERNANDES, 1977).

Em 1890, com a reforma do ensino secundário que a partir daquele instante deveria ser livre, laico e científico, a Sociologia tornou-se obrigatória no último ano de formação do educando secundarista, pois, ao estudar esta disciplina, “os alunos estudariam os princípios reguladores do comportamento racional e científico necessários à consolidação da organização social republicana” (SANTOS, 2002, p. 29).

Em 1901, já com um presidente civil no poder, a reforma Epiácio Pessoa retirou a obrigatoriedade da Sociologia das escolas, sem que a disciplina tivesse sido incluída, de fato, nos currículos escolares.

O ensino das Ciências Sociais passou a ser incentivado pelas elites com o objetivo de formar lideranças e criar soluções “racionais e pacíficas” para os problemas sociais brasileiros, prevenindo-se assim, as “convulsões sociais”. O ensino da disciplina nas primeiras décadas do século XX, voltou-se para a formação de uma elite dirigente que precisava aprender a lidar com os desafios impostos com as transformações pelas quais vinha passando o Brasil e para que encontrassem o caminho para a efetiva modernização do país.

Ao analisar manuais da década de 1920, Guelfi (2007) verifica a grande dificuldade de conceituar o que seria a disciplina Sociologia, seu objeto de estudo e sua metodologia.

Em 1925, ela tornou-se disciplina obrigatória para o 6º ano e foi implantada no Colégio Pedro II, para o ensino secundário. Em 1928, tornou-se obrigatória também nos cursos normais do Rio de Janeiro e em Pernambuco, sob atenção de Gilberto Freire (SANTOS, 2002). Nesse período histórico, “tanto o ensino secundário quanto a Sociologia como disciplina escolar constituíram, ao mesmo tempo, mecanismos de controle dos interesses conservadores e símbolos da modernidade nacional” (GUELF, 2007, p. 29).

A partir da década 1930, com a deflagração da Revolução de 1932³⁹ e uma nova configuração político-econômica baseada na centralização e no desenvolvimento, emergiam novas demandas para a educação básica, culminando na primeira reforma nacional da educação brasileira, incluindo a Sociologia como disciplina obrigatória nos anos finais do ensino secundário em todas as áreas de formação daquele nível. Essa reforma foi colocada em prática, dentro do novo contexto político centralizador, na primeira fase do período da história nacional denominada “Era Vargas”.

³⁹ Revolução Constitucionalista de 1932 representa o inconformismo de São Paulo em relação à ditadura de Getúlio Vargas. Homens, mulheres, estudantes, políticos e industriais participaram da revolta contra Getúlio e o governo provisório de São Paulo. Seu principal resultado foi à convocação da Assembleia Nacional Constituinte, dois anos mais tarde.

A conformação da educação nacional mantinha uma interface com as ideias da Escola Nova⁴⁰. Os cientistas sociais vinculados à Escola Nova, “buscaram na Sociologia os fundamentos científicos para a elaboração de reformas e programas de política educacional” (JINKINGS, 2007, p. 118).

Os intelectuais idealizadores desse movimento, dentre os quais se destaca Fernando de Azevedo, envolveram-se na criação de políticas educacionais, pois acreditavam na educação como forma de transformação social.

Desse modo, ratificavam a Sociologia como disciplina obrigatória do ensino secundário, tendo o conteúdo da disciplina como exigência nos exames de admissão para o ensino superior.

Foi ainda na época em que essa disciplina foi posta como obrigatória no ensino secundário que produziu-se uma grande quantidade de material didático. Os autores desses manuais declaravam a importância de se relacionar a Sociologia com a realidade social, entendendo-a como uma ciência que se interessava não apenas pelas ideias, mas também pelos fatos. Contudo as obras ainda traziam uma tradição livresca, presa a conceitos e definições abstratas que não conseguiam estabelecer a relação entre a realidade e a teoria sociológica. A Sociologia, enquanto disciplina no ensino médio, foi de extrema relevância para a institucionalização das Ciências Sociais no Brasil, tendo em vista o incentivo à prática científica ao se demandar mais pesquisas na área para aperfeiçoar o ensino da disciplina, ou seja, tornar habitual seu ensino nas escolas brasileiras. Isso contribuiu para uma maior busca de pesquisas nessa área do conhecimento (MEUCCI, 2000).

As décadas de 1920 e 1930 foram período fértil na constituição da Sociologia como disciplina, bem como para o crescimento da demanda em torno das Ciências Sociais.

A partir de 1935, a crise política instaurada após a Intentona Comunista levou o governo Vargas a adotar uma postura repressiva no Estado, que veio acompanhada de um forte componente ideológico que aumentou a dimensão doutrinária no setor educacional, controlando a organização pedagógica do ensino com a intenção de defender o Estado da ameaça comunista.

⁴⁰ Os escolanovistas acreditavam ser necessária uma modernização do ensino secundário, portando um discurso liberal e vanguardista que defendia uma finalidade educativa que realmente formasse o educando com a introdução de um currículo mais científico.

Em 1937, com a instauração do Estado Novo e autorização para a atuação livre de ministros e do presidente, sem controle do legislativo, ocorreu uma nova reforma educacional idealizada pelo novo ministro da Educação, Gustavo Capanema.

A nova reforma, influenciada pela Igreja Católica, trazia a negação de um currículo laicizado e voltado para a formação científica,.

Na época, período de polarização ideológica, a educação era vista como uma forma de controle do poder ideológico sobre a população. Sendo assim, utilizada no combate às ideias comunistas.

Em 1942, foram postas novas diretrizes educacionais no país, tais como a reforma da ideia de um currículo voltado à formação humanística clássica do educando. Foram retiradas do currículo secundário regular, disciplinas como Psicologia e Sociologia por estarem atreladas à modernidade.

A Sociologia permaneceu como matéria obrigatória apenas no currículo das escolas normais, destinadas à formação de professores primários (SANTOS, 2002). Nas demais escolas, a disciplina deixou de ser obrigatória.

Esse alheamento da Sociologia do currículo escolar foi sentido pelos intelectuais que consolidavam suas pesquisas naquele momento, de modo que, segundo Meucci (2007),

resultou num debate intenso que envolveu os primeiros cientistas especializados na área que então se tornavam notórios, entre os quais Florestan Fernandes [1955], Costa Pinto [1949] e Antonio Candido [1949] (MEUCCI, 2007, p.35).

Na década de 1950, a educação passou a ser considerada como um fator de mudança social. No que se refere aos estudos sociológicos, estes tiveram grandes avanços no sentido de poderem tratar dos conteúdos contemporâneos à época, relacionados aos problemas nacionais e envolvendo a reflexão sobre estes, bem como a preocupação em desenvolver ações para enfrentá-los.

Em 1954, com o fim do Estado Novo, ocorreu o I Congresso Brasileiro de Sociologia, em defesa do ensino da Sociologia no ensino secundário. Este foi um momento importante para a divulgação dos conhecimentos sociológicos e para a promoção de estímulo profissional. Dentre muitos profissionais da área estava Florestan Fernandes, defensor da educação pública de qualidade, participando

ativamente das discussões que ensejaram, durante toda a década, a construção da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional.

Fernandes (1977) defendia que a função do ensino das Ciências Sociais era capacitar os jovens estudantes para participarem conscientemente da vida social e política, potencializando a compreensão ampla do mundo social e formando um “novo tipo de homem”, envolvido com as questões políticas e sociais.

Segundo Fernandes (1977), a finalidade do estudo de Sociologia deveria ser o de munir os estudantes de instrumentos de análise objetiva da realidade social, além de sugerir-lhes pontos de vista com os quais pudessem compreender seu tempo e construir sua atividade na vida social.

Apesar de todos os esforços dos intelectuais, a primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4.024/61) não abriu espaço para a Sociologia como matéria obrigatória no ensino secundário, tendo esta, permanecido como facultativa nos currículos, tal como pouco mais de uma centena de disciplinas que poderiam ser escolhidas pelos Estados. A nova lei apenas possibilitou maior autonomia aos Estados para organizarem suas disciplinas e seus conteúdos (SANTOS, 2002).

Diante do exposto e conforme Feijó (2012)

podemos considerar que a produção das Ciências Sociais no Brasil foi influenciada pelas características políticas e ideológicas daquele momento histórico, servindo de forma instrumental, com seus temas e questões, para a realização e consolidação de um projeto histórico-nacional burguês (FEIJÓ, 2012, p. 142).

Ainda, segundo Feijó (2012), foi no início da década de 1960 que as Ciências Sociais adquiriram um caráter menos pedagógico, ampliando-se para a pesquisa acadêmica

a institucionalização das ciências sociais, mais disciplinar, foi deixando de preocupar-se tanto com a sua dimensão pedagógica, para uma valorização mais rigorosa da pesquisa científica; passando a pesquisa acadêmica a figurar como atividade “nobre” do pesquisador (FEIJÓ, 2012, p. 142).

Com o golpe de 1964 e a implantação do regime militar, houve reorganização do Ministério da Educação, cujas diretrizes voltaram-se para o ensino profissionalizante.

Nessa época, a educação não buscava promover uma educação emancipatória. Segundo Feijó (2012),

A ideia era promover uma educação alienante, sem apreensão de um conhecimento que pudesse levar à reflexão e à crítica, mas que colaborasse com o crescimento econômico capitalista. Florestan Fernandes (1989), na década de 1980, nos alertava para o fato de que todo o contexto de inserção e aprofundamento do Brasil no sistema capitalista global, durante a ditadura militar, acabou por transformar o país numa nação sem autonomia e soberania em assuntos educacionais (FEIJÓ, 2012, p. 144).

Entretanto, a nova situação política do país demandava algumas adequações no âmbito da educação, porém o governo não considerou a organização de uma nova LDB, apenas algumas mudanças para “ajustar a organização do ensino ao novo quadro político, como um instrumento para dinamizar a própria ordem socioeconômica.” (SAVIANI, 2001, p. 21).

Desse modo, foi aprovada a Lei 5.692/71 pelo Congresso Nacional, praticamente sem discussão, no contexto da ditadura do AI-5 e do “Milagre Econômico”, descompromissada com a qualidade e a democratização do ensino, representando mais uma imposição que se revelaria em pontos contraproducentes para a educação brasileira, priorizando a finalização dos estudos no segundo grau, de caráter profissionalizante, visando à formação de mão de obra especializada já no término desse nível de ensino. Nesse contexto, as disciplinas Sociologia e Filosofia, enquanto disciplinas voltadas à reflexão, foram praticamente excluídas da grade curricular.

Conforme Feijó (2012)

Essa profissionalização compulsória do segundo grau foi também uma forma de contenção da demanda para a universidade, preconizava-se o aprendizado de conteúdos que pudessem ser aplicados de modo mais imediato, fazendo com que as disciplinas que compunham as ciências humanas no currículo de segundo grau tivessem sua carga horária drasticamente reduzida, levando a Sociologia e a Filosofia - enquanto disciplinas voltadas à reflexão - a serem praticamente excluídas da grade curricular, substituindo-as por disciplinas de caráter ufanista, que tinham por finalidade afirmar a doutrina do regime militar, como Organização Social e Política do Brasil [OSPB] e Educação Moral e Cívica [EMC] (FEIJÓ, 2012, p. 144).

Esse modelo educacional resultou em problemas devido à falta de demanda, pela crise do Milagre Econômico, para tantos profissionais formados, situação que acabou revelando os limites do Estado para sustentar a escola profissionalizante obrigatória.

Em 1982, em uma conjuntura de abertura política⁴¹ “lenta, gradual e segura”, o governo lançou uma nova lei educacional mais flexível, a Lei 7.044/82, contemplando a Sociologia e a Filosofia.

Nesse mesmo ano, houve uma mobilização intitulada “Dia Estadual de Luta Pela Volta da Sociologia ao 2º grau”, promovida pela Associação dos Sociólogos, resultando na inclusão da Sociologia, da Filosofia e da Literatura como disciplinas constantes no vestibular da Universidade Federal em Uberlândia, Minas Gerais (ANDRADE, 2003).

Na década seguinte, vários Estados tornaram a Sociologia em disciplina obrigatória, entretanto, devido à sua longa ausência nas salas de aula, não havia, na época, um programa de ensino ou um objetivo comum a ser alcançado com as aulas de Sociologia, ficando a cargo das escolas e dos professores a determinação do que seria ensinado.

Alguns Estados, como o caso de São Paulo, apressaram-se em desenvolver propostas curriculares (LENNERT, 2009), porém segundo Feijó (2012)

não havia mais, como nas décadas de 1930 a 1950, aquele caráter de ensinar a Sociologia como um mecanismo de transformação social do país. Isso pode ser explicado pelo fato das Ciências Sociais terem se retraído durante a ditadura militar, com a consequente queda da expectativa de se ensinar uma Sociologia “redentora” dos problemas sociais (FEIJÓ, 2012, p. 146).

Assim, o ensino da Sociologia, nas décadas de 1980 e 1990, ocorreu de maneira esparsa, sem que houvesse uma organização sistemática em torno dos seus objetivos, conteúdos e metodologias.

Restrita ao âmbito acadêmico-científico, as Ciências Sociais foram se escondendo cada vez mais dentro dos muros da Academia (BIRMAN; BOMENY, 1991), provocando um aprofundamento da ruptura entre os campos acadêmico-científico e escolar.

No ano de 1988, deu-se início às discussões para construção de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, em um contexto social voltado para as exigências do mercado que, conforme Feijó (2012)

⁴¹ [...] na perspectiva da recuperação das perdas sociais e políticas causadas pelo regime militar, é que a Sociologia e a Filosofia reaparecem no cenário nacional, a partir das discussões da inclusão dessas disciplinas no currículo da formação básica do ensino médio (ANDRADE, 2003, p.28).

como na América Latina, acabou perpassando as exigências capitalistas estabelecidas aos países emergentes, fazendo com que nova configuração da educação nacional tivesse de inserir-se dentro da sociedade global tecnológica, requerendo profundas alterações no sistema educacional associadas a demasiadas despesas (FEIJÓ, 2012, p. 147)

Dentro dessa conjuntura, foi aprovada a Lei nº 9.394/96, em 1996, a nova LDB, destacando em seu artigo 35, o caráter da dimensão humana na formação do estudante no Ensino Médio, por meio da formação cidadã e ética, além do desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, atribuições típicas à Sociologia e à Filosofia, ainda que não se restrinjam somente a elas (FEIJÓ, 2012).

A LDB parecia estabelecer a obrigatoriedade do ensino da Sociologia no Ensino Médio em seu artigo 36, §1º, inciso III, quando diz: “ao final do ensino médio o educando deve demonstrar domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996).

Feijó (2012), entretanto, alerta para o fato de que

o artigo fala da obrigatoriedade dos alunos saírem do ensino médio dominando os conhecimentos filosóficos e sociológicos, mas não trata da criação das disciplinas necessárias à assimilação desses conhecimentos, ou seja, a forma como esse aprendizado acontecerá (FEIJÓ, 2012, p. 147).

Essa falta de clareza no referido artigo da LDB gerou várias interpretações que levaram a Sociologia a figurar nos currículos escolares como uma disciplina optativa ou de caráter interdisciplinar, ou seja, atrelada a outras matérias já estabelecidas e consolidadas nas matrizes curriculares.

Nem mesmo as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), lançadas em 1998, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, com o objetivo de regulamentar LDB, tratou da obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia na matriz curricular.

Segundo Barbosa (2007), as DCNEM, ao determinar a base nacional comum dos currículos de ensino,

é omissa a respeito da obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia na matriz curricular, admitindo para tais conteúdos um tratamento interdisciplinar e contextualizado. O Conselho Nacional, portanto, interpretou tratar-se de referência a tema transversal, podendo ser abordado em qualquer disciplina já existente na grade curricular, não sendo, necessário que Filosofia e Sociologia fossem instituídas como disciplinas. (BARBOSA, 2007, p.6).

Em 2001, o projeto de lei⁴² aprovado pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal reafirmou, mais uma vez, o ensino de Sociologia e Filosofia, obrigatórios para o Ensino Médio. Contudo, o projeto foi vetado pelo então Presidente⁴³ da República, sob a alegação de que a proposta resultaria em ônus para os Estados pela necessidade de contratação de mais professores na rede de ensino e que não haveria professores qualificados para dar conta das aulas no país inteiro, caso houvesse aprovação da emenda (CARVALHO, 2004). Esta atitude, carregada de significados, mais uma vez dificultou a efetivação da disciplina de Sociologia nos currículos de Ensino Médio.

Em 2006, o MEC publicou as Orientações Curriculares Nacionais, e, no que tange ao conhecimento de Sociologia, dentro da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, revela uma abrangência maior na compreensão da inserção da Sociologia no ensino médio. Segundo Coan (2006)

uma compreensão mais ampla sobre esse processo de inclusão da Sociologia nos currículos do ensino médio, demonstra um novo patamar de definições de princípios para a reformulação curricular e, conseqüentemente, para o ensino de Sociologia (COAN, 2006, p. 54).

Ainda em 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CEB 04/2006⁴⁴, restabelecendo a Sociologia e a Filosofia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio. Com essa alteração, ficou assegurada a presença das referidas disciplinas no Ensino Médio, de modo que as Ciências Humanas ganhou mais espaço para a formação do estudante.

Foi, enfim, no ano de 2008, por meio da Lei nº 11.684/08, que se alterou o artigo 36 da LDB 9.394/96, incluindo um novo inciso que evidencia a obrigatoriedade das disciplinas Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, determinando que os Estados que ainda não haviam inserido a disciplina em seus currículos o fizessem em suas escolas. O disciplinamento do ato deu-se pela Resolução nº 1, de 15 de maio de 2009, do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre a obrigatoriedade das disciplinas Sociologia e Filosofia no seu Art. 1º.

Essa conquista, do ponto de vista legal, foi fundamental para a consolidação da Sociologia como disciplina necessária à formação dos jovens. Os documentos

⁴² Projeto de lei do Deputado Federal Roque Zimmermann.

⁴³ Fernando Henrique Cardoso, conforme a orientação do seu Ministro da Educação Paulo Renato de Souza.

⁴⁴ Resolução CNE/CEB nº 04/2006, revogou a Resolução CNE/CEB nº 03/1998.

oficiais passaram a incluir a Sociologia, a fim de orientar o ensino desta disciplina, dentre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Orientações Teórico-metodológicas (OTMs), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), entre outros que estão sendo abordados no capítulo três deste trabalho e que nos servirão como referência para a análise dos dados das entrevistas realizadas nas escolas que oferecem turmas de EJA.

2.3 CURRÍCULOS ESCOLARES: MOBILIZAÇÕES E ALTERAÇÕES

Diante do exposto, nas seções anteriores, é possível identificar, em diversos momentos da história, a existência de lutas constantes pela “legitimação/afirmação” da Sociologia nos currículos escolares.

Através da contextualização feita, constatamos que a presença da Sociologia nos currículos sempre esteve atrelada a questões de cunho político, social e econômico que têm/tiveram suas intenções concretizadas a partir das ações pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar.

Ao abordar sobre a institucionalização da Sociologia no Brasil, Feijó (2012), esclarece que muitas foram as funções desta ciência no ensino básico:

no início do século XX ensinava-se a disciplina procurando-se aprimorar a formação dos jovens da elite para que se preparassem para assumir o comando do país; a partir da década de 1930 o contexto político, econômico e social apontava para uma preparação voltada a contribuir com a modernização do país, surgem movimentos como o da Escola Nova que preconizava uma educação mais voltada à prática que à teoria; nas décadas de 1950/1960 Florestan Fernandes defendia o ensino de Sociologia como uma forma de despertar o pensamento crítico e estimular a transformação social (desde que se modificassem as estruturas do sistema educacional brasileiro). Reside aí a importância da Sociologia enquanto disciplina: cumprir o papel de levar aos jovens do ensino médio (outrora secundário e de segundo grau) o conhecimento produzido pelas ciências sociais que auxiliem a compreender a sociedade em que se situam. (Feijó, 2012 p.150)

Ou seja, Feijó (2012) considera uma conquista a efetivação da Sociologia como disciplina, entende que assim lhe é garantido oficialmente espaço nos currículos escolares o que proporciona visibilidade a temas que a partir de outras abordagens, como temas transversais, não estariam evidentes, dificultando aos sujeitos a compreensão da sociedade em que estão inseridos.

Temos clareza de que a institucionalização da Sociologia é resultado de muitas lutas e mobilizações de professores, intelectuais e da própria sociedade.

Concordamos com Arroyo (2011) sobre sua posição a respeito da criação dos currículos, quando alega que o currículo oficial está cada vez mais pressionado pelos coletivos populares, ao exigirem o direito de ver suas narrativas também pronunciadas pela escola e, dessa maneira, se impõem e pressionam o currículo oficial a incorporar o resultado de suas conquistas que não mais se restringem à luta pela escolarização, mas vão além, pois passaram, aos poucos, a entender que o processo de sua afirmação, como sujeitos, não se dá exclusivamente pela escola, invertendo a lógica antiga e passando a articular o seu direito à escola e à conquista e ocupação de outros espaços.

Segundo Favacho (2012, p. 1), “a luta dos coletivos populares é por pertencimento social amplo, por acesso aos bens materiais e culturais, simbólicos e memoriais, na diversidade de espaços sociais, onde o direito à escola adquire outra relevância”.

Convém ponderar que essa inversão de lógica não denota que o currículo oficial perdeu sua força controladora, mas sim que algo realmente forte inaugurou-se: “a possibilidade de que histórias e memórias dos diversos sujeitos sejam contadas, ainda que por meio de outras linguagens” (ibid., p. 1).

Apesar dessa conquista de espaço por parte dos coletivos no campo do currículo escolar, Favacho (2012) alerta que

não se trata de uma vitória final dos coletivos populares sobre o Estado, mas de uma nova estratégia de luta que tem alterado o lugar da escolarização na visão desses coletivos, e também na visão da academia, que vendia a ideia de que a escolarização retiraria os brasileiros da subcidadania. Também não se trata de uma prática completamente difundida entre os professores, mas apenas de um desenho alternativo de currículo onde saberes da docência tenham vez (FAVACHO, 2012, p. 1).

O espaço escolar permanece um local de referência para esses sujeitos, contudo os “saberes, as conquistas, as experiências e tudo mais que as novas lutas são capazes de produzir podem, estrategicamente, se converter em prática curricular, em conteúdo político, em ato a ser valorizado dentro da escola” (ibid., p. 1).

Esse movimento de produção de autonomias por parte dos coletivos sociais tem ameaçado fortemente o currículo oficial, pois adentra os processos de

escolarização por outra via: a do acesso pelo direito. Isso tem provocado uma imediata reação estatal mediante a implantação de instrumentos norteadores e reguladores das instituições, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Provinha Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), entre outros; “tudo com o intuito de reforçar o caráter conteudista e cognitivista da escolarização, bem como retirar o poder da nova estratégia, essa que une saberes, direito e escolarização” (ibid., p. 2).

Diante dessa maneira plural de pensar é que buscamos desenvolver as abordagens sobre currículo, pois entendemos que não cabe mais pensar currículo como grade curricular, como um mero exercício de divisão de carga horária e conjunto de disciplinas.

No capítulo que se segue abordamos sobre os fundamentos que nortearam a pesquisa, sobre *locus* de pesquisa, os sujeitos da pesquisa, à metodologia que utilizamos, entre outros aspectos referentes ao desenvolvimento do trabalho.

3 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NORTEADORES DA PESQUISA

Diante da complexidade e multiplicidade de olhares lançados sobre o objeto de estudo, procuramos nos fundamentos propostos por teóricos, intelectuais e estudiosos que se ocupam e se debruçam sobre o tema, elementos que contribuíram para a compreensão dos fenômenos postos na problemática de pesquisa que investigamos.

Para isso, recorreremos a conceitos que tratam das relações de poder em uma sociedade capitalista e como isso se reproduz no ambiente pedagógico da EJA, tais como (Marx, 1988) e (Bourdieu, 2008); que tratam do currículo escolar a partir de uma perspectiva política, por considerá-lo um balizador importante para as análises de relação de poder, (Arroyo, 2011); que considera a dimensão ideológica presente na seleção do que e de como ensinar, (Lopes, 2011); que percebe os currículos como criação cotidiana⁴⁵ dos praticantes pensantes, (Oliveira, 2012); que reconhece o jovem, o adulto e o idoso a partir de suas especificidades, valoriza sua cultura, seu conhecimento de mundo; (Freire, 2001); que pensa sobre o papel da escola e a função social do ensino numa perspectiva complexa que engloba os conhecimentos do cotidiano, o científico e o escolar (Zaballa, 2002), entre outros.

É com base nessas concepções que desenvolvemos o nosso estudo. Na seção a seguir tratamos de algumas concepções da EJA.

3.1 CONCEPÇÕES SOBRE EJA

Ao assumir o entendimento de que a EJA é um direito do cidadão e não apenas necessária pela sua função exclusivamente reparadora, tal como concebida por muito tempo por pessoas que fazem da escola um espaço de reprodução de desigualdades, acreditamos que damos um passo em direção à efetivação da cidadania dos estudantes que procuram essa modalidade de ensino.

Tendo clareza a respeito dos sujeitos sociais que compõem a EJA e da condição social a que estão submetidos, faz-se fundamental pensar em um conceito de educação escolar que exerça essencialmente uma função orientadora, que

⁴⁵ Cotidiano como locus de criação e invenção, para além da repetição acrítica do instituído que o pensamento hegemônico nos ensinou a ver neles (OLIVEIRA, 2012).

proporcione o reconhecimento e que potencialize as habilidades de cada um, conforme suas capacidades e interesses. Uma educação para o trabalho, mas que não se funde especificamente nos interesses do capital. Uma educação que se distancie dos currículos ideologicamente pensados com ênfase nos “conteúdos históricos” e dos currículos provenientes de ideologias liberais ou neoliberais que consideram que as matérias e os conteúdos de aprendizagem mais apropriados são aqueles que dependem das exigências do mundo profissional” (ZABALA, 2002, p. 48).

Esse pensar sobre o papel da escola e a função social do ensino remete a uma perspectiva complexa que engloba os diferentes tipos de conhecimentos possíveis, o cotidiano, o científico e o escolar (ZABALA, 2002) e como estes se articulam nos currículos escolares.

Historicamente, a educação brasileira pauta-se em um modelo de educação tradicional, proveniente de outras culturas que influenciaram e ainda influenciam fortemente no processo de institucionalização da educação nacional e também na organização curricular que a faz centrada basicamente na função propedêutica e seletiva, atendendo ao cumprimento de um papel de reprodução e legitimação social, porque segundo Zabala (2002)

qualquer sistema social tende a se conservar e a se reproduzir. A reprodução de uma ordem social estabelecida é a finalidade natural dos sistemas educativos, o modo como estes se concretizam, um reflexo das necessidades da sociedade para se manter. Quando uma sociedade denomina-se democrática, pode colocar-se, e deve fazê-lo [...], mas a lógica do sistema é manter os privilégios daqueles grupos sociais que ostentam o poder (ZABALA, p. 46, 2002).

Essas determinações têm influência direta nos conteúdos abordados pelas disciplinas escolares, pois;

Os conteúdos escolares nunca são uma simples e neutra lista de saberes que se manifestam de alguma maneira nos textos escolares e nas aulas, mas fazem parte, isso sim, de uma tradição seletiva (da seleção que alguém faz, da visão que um grupo possui do saber legitimado) e são resultado de conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos (ZABALA, 2002, p. 46).

Seguindo esse mesmo modelo, as políticas públicas de cunho educacional resultam de conflitos de interesses de forças políticas que tendem a se definir no

embate econômico, social, cultural e político. As comunidades epistêmicas⁴⁶ buscam ocupar posição de destaque nas relações saber-poder na produção e condução dessas políticas.

Apesar dos avanços no campo político dos currículos, temos que considerar que as resistências a mudanças são muitas, isso pode ser constatado nas atuações equivocadas por parte das instâncias que tem o poder de decisão. Isso é facilmente identificado nas diretrizes postas pelas Políticas Públicas para Educação e nos documentos oficiais que estabelecem as diretrizes para desenvolvimento do trabalho docente, que muito deixa a desejar, por não atender às necessidades da diversidade humana.

Sobre esse pensamento, Silva (2008) afirma que;

Não é difícil perceber que as mais altas instâncias do sistema educacional ainda estão buscando respostas unívocas a questões plurais, bem como não é muito difícil constatar que tais respostas não satisfazem as necessidades presentes na diversidade humana (SILVA, 2008, p. 53).

O caminho escolhido pelo Brasil para desenvolver-se e modernizar-se foi apostar na indústria. Esta escolha, resultou em um sistema educacional voltado para o atendimento ao mercado, concretizado por um modelo de educação em que as relações pedagógicas primam pelo técnico e científico, sem “intencionalidade formativa”⁴⁷, desconsidera a unidade professor e aluno, suas histórias, suas culturas, seus valores, suas linguagens.

Dessa maneira, o currículo traz um fazer fragmentado, fronteiro, desabitado de pessoas e de “vida”, contribuindo para desenvolver, no educador e no educando, “um processo de anulação de sua pessoa”, dificultando uma relação educativa em que estes se façam sujeitos a partir de suas construções.

Sobre isso, Paris (2000, p. 69) afirma que “o currículo da escola básica no Brasil continua estruturado numa concepção conteudista e pouco formativa: embora nossos alunos aprendam conteúdos, está ausente a relação formativa que lhes

⁴⁶ As comunidades epistêmicas são compostas por grupos de especialistas que compartilham concepções, valores e regimes de verdade comuns entre si e que operam nas políticas pela posição que ocupam frente ao conhecimento, em relações de saber – poder (LOPES, A., 2006, p. 41).

⁴⁷ Relação construída entre dois sujeitos, promotora de “autorização e cidadania”. (BARBOSA, 1998, p. 12).

possibilitem virem a ser “autores-cidadãos⁴⁸”. O mesmo afirma Zabala (2002), quando diz que

A escola, a seleção de conteúdos e a maneira de organizá-los foi o resultado de atribuir uma função determinada ao ensino, papel que na atualidade não tem correspondência com as necessidades formativas em uma sociedade que se pretende democrática (ZABALA, 2002, p. 43).

Acreditamos que o saber científico só faz sentido se estiver a serviço do desenvolvimento humano em suas vertentes pessoais e sociais. E, para isso, é fundamental pensar de maneira complexa. Concordamos com Zabala (2002) quando, ao tratar sobre o currículo escolar, diz que

É preciso construir um currículo que reflita o nível de incerteza presente na vida, no qual é impossível obter sempre uma única resposta válida e verdadeira para os múltiplos problemas que surgem em uma realidade na qual se interrelacionam múltiplas e diferentes variáveis e dimensões (ZABALA, 2002, p. 58).

Ao pensar currículo nessa direção, faz-se necessário que este viabilize articulações entre as diversas áreas do conhecimento, que contemple o todo por meio da transdisciplinaridade, que possibilite um pensar de forma complexa, que valorize as relações e mediações afetivas, éticas, sociais, políticas e profissionais. Isso só é possível por meio de uma práxis mobilizadora dos processos cognitivos, afetivos e relacionais; processos de natureza complexa, portanto, diferenciados, auto-eco-organizadores, emergentes, imprevisíveis e sujeitos ao acaso (MORIN, 1990).

Um currículo pensado como um processo complexo que remete ao caminho das incertezas e do inacabamento, impossível de ser pensado sob a ótica de uma epistemologia tradicional – cartesiana, positivista (MARTINS, 2004).

O professor comprometido, que assume a postura de mediador do processo de construção do conhecimento dos educandos, está sempre alerta às suas ações político-pedagógicas, reflete constantemente acerca de seus valores e práticas cotidianas e admite seu processo de inacabamento, enquanto ser humano, disponibilizando-se sempre a aprender e a criar algo novo.

⁴⁸ Autor cidadão é uma construção histórica, geográfica, social, psicanalítica, exige “politização” não só de uma dimensão do sujeito, tal como a econômica e política partidária, mas da vida em suas várias perspectivas, englobando seu modo de ser e de se expressar. (BARBOSA, 2000, p. 90).

Dessa maneira, autoriza-se a modificar o planejamento sempre que necessário, de modo a atender às diferentes necessidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo, coloca-se como participante da construção de um currículo que deve ser tecido coletivamente, democraticamente e com base no diálogo.

Nessa perspectiva, o professor coloca-se dialeticamente como produto e produtor do espaço cultural, político e social do qual faz parte, e, para isso, necessita conhecer a realidade social em que se insere, bem como a que está inserida seus alunos, para poder compreendê-los respeitando suas experiências de vida e os conhecimentos que estes já têm, ouvindo-os, escutando-os. E não apenas ouvindo “o eco de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral” (FREIRE, 1989, p.17).

É com base numa relação dialógica promotora de aprendizagem e autonomia, por meio do diálogo com o educando, que o educador também educa, e assim, tornam-se ambos sujeitos do processo educativo. Diferentemente disso, o que há é uma relação educativa narcísica, não dialógica, uma relação destruidora, porque é autoritária. Ela é exclusiva e excludente, possessiva, devoradora e, em última análise, mortífera, o que a torna alienante.

Embora tenhamos a clareza de que a realidade dificulta uma ação emancipatória por parte dos sujeitos envolvidos, entendemos que esta não a impede, pois serve de impulso à transgressão ao instituído, criando um espaço fértil para o exercício de resistências que se organizam individual e coletivamente, fazendo com que professores e alunos levem ao

[...] limite do possível as estratégias de transgressão do instituído. E a ação de transgredir é marcar numa determinada ordem social a figura-corpo de um novo instituinte⁴⁹, de uma nova subjetividade, fazendo do tecido social outro espaço de desejo, isto é, uma reterritorialização do saber, do poder, dos afetos, do lazer, do corpo, enfim, dos discursos que cristalizam uma verdade-aceitação, transformando-a numa verdade-problema (JARDIM, 2000, p. 28-29).

O reconhecimento dessas relações implica um repensar sobre as práticas pedagógicas e o currículo escolar a partir de uma perspectiva humanizante que vise desconstruir a inumanidade.

⁴⁹ Instituinte é a transgressão do instituído. Refere-se à capacidade de autorizar-se a fazer escolhas com perspectivas de transformações lúcidas.

São muitas as possibilidades que os professores têm, de ação pedagógica para a transformação da realidade, especialmente quando se considera esta realidade a partir de um pensar sociológico, um pensar que implica a apropriação das bases teórico-conceituais inerentes à própria Sociologia como ciência. Dessa maneira, é possível fazer uma ação pedagógica intencional nas escolas, em que o professor se utilize de instrumentos teóricos-metodológicos próprios das Ciências Sociais e proporcione, aos estudantes, acesso ao conhecimento científico que lhes possibilite uma postura crítico-reflexiva da realidade sócio-político-cultural.

Consideramos que o ensino de Sociologia na EJA é tão importante quanto o das demais disciplinas para a formação de sujeitos, pois os jovens, adultos e idosos, que encontram-se nessa modalidade de ensino são sujeitos sociais, responsáveis pelos seus atos, são cidadãos trabalhadores, pais e mães de família, pessoas que, por motivos diversos, passaram a frequentar a escola depois de adultos.

São sujeitos introduzidos em um contexto social que, em muitos casos, não o compreendem, vivem em sociedade, mas não têm clareza acerca das relações sociais nas quais estão inseridos. Embora sejam sujeitos que participam diretamente nos caminhos e destino da sociedade, não têm o entendimento de que estão imersos intencionalmente em um contexto promotor de alienações. Percebem os fenômenos sociais de maneira ingênua, pois lhes faltam apropriação dos conhecimentos científicos e tecnológicos fundamentais à formação de convicções, valores e atitudes.

Daí nossa motivação para o desenvolvimento desta pesquisa, pois entendemos que por meio da educação poderemos estabelecer mecanismos de articulação entre as diversas áreas do conhecimento e promover o desenvolvimento global da personalidade do estudante, de maneira a instrumentalizá-lo a fazer leituras de mundo, a compreender a realidade em que se insere, a entender os “mecanismos que interferem na organização e estruturação dos quadros sociais da vida humana, bem como as formas a partir das quais as mudanças sociais são produzidas e analisadas” (PCP-EJA, 2013, p.39), conforme apregoado nos Parâmetros Curriculares para EJA em Pernambuco.

3.2 METODOLOGIA

Para a realização de uma pesquisa é fundamental considerar aspectos da realidade, a utilização de procedimentos e métodos que caracterizem o rigor científico atrelado a uma fundamentação teórica e a um problema de pesquisa sólido. Assim sendo, nos ocupamos, nesta pesquisa, em investigar a realidade acerca do ensino de Sociologia nas escolas que trabalham com EJA, a partir do entendimento de como são organizados os currículos nessas escolas, como se dá a prática docente, a utilização de material didático, entre outros aspectos que fazem parte do fazer educacional.

Para isso, tomamos como um dos objetos de análise o documento norteador do ensino da EJA no Estado de Pernambuco, que traz a perspectiva de que o ensino de Sociologia deva ser baseado em um pensar sociológico, que não se pautar apenas em temáticas abertas. Este pensamento é defendido no documento que trata dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco (PCP-EJA), cujo texto afirma que o ensino de Sociologia não se pauta “somente em temáticas, conteúdos e/ou conceitos, mas, sobretudo, em diretrizes curriculares que assegurem o acesso ao conteúdo, tomando-se a formação de convicções e atitudes como finalidade” (PCP-EJA, 2013, p. 41).

Para alcançar os objetivos apresentados, a pesquisa desenvolvida obedece aos princípios da pesquisa qualitativa que, segundo Chizzotti (1991, p.25), “é uma designação que abriga correntes de pesquisa muito diferentes”. Para ele, segundo a nossa perspectiva, a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. A abordagem qualitativa, embasada nas concepções de Lüdke e André (1996), define-se por contribuir para uma maior interação entre o pesquisador e o colaborador.

O campo empírico da pesquisa é formado pelas escolas de ensino médio que trabalham com a modalidade EJA, da Rede Pública Estadual de Pernambuco, em Arcoverde.

Os sujeitos da pesquisa são os docentes que lecionam Sociologia em 09 (nove) turmas de EJA, conforme tabelas 4 e 5, distribuídas no Centro de Educação de Jovens e Adultos Cícero Franklin Cordeiro e na Escola Dircélio Ferreira de Paiva,

esta, instalada nas dependências do Presídio Brito Alves, que têm a matriz curricular organizada em três módulos, correspondendo respectivamente ao primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio, denominadas de EJA Modalidade.

Tabela 2- Distribuição e número de turmas por módulos⁵⁰ /ano de 2015
Centro de Educação de Jovens e Adultos
Cícero Franklin Cordeiro - CEJA

Turmas por módulos	Total de turmas
1º Módulo	02
2º Módulo	03
3º Módulo	02

Módulo: corresponde ao período de um semestre letivo

Tabela 3 - Distribuição e número de turmas por módulos /ano de 2015
Escola Dircélio Ferreira de Paiva,
localizada no Presídio Advogado Brito Alves

Turmas por módulos	Total de turmas
1º Módulo	01
2º Módulo	01

Embora nosso foco de pesquisa seja investigar como a abordagem do conteúdo de Sociologia ocorre e em que medida o professor se orienta pelas diretrizes curriculares instituídas para as escolas que trabalham com a EJA modalidade, não pudemos deixar de fazer referência, e isso foi feito no capítulo 1, a respeito das turmas de EJA que funcionam vinculadas ao Programa de Correção de Fluxo - Projeto Travessia Ensino Médio, que são em número de 5 (cinco), na cidade de Arcoverde, 3 (três) na escola Antônio Japiassu, localizada na região central da cidade, sendo 2 (duas) turmas na sede e uma no anexo localizado na Escola Municipal Severina Bradley, no povoado de Caraíbas; e 2 (duas) na Escola Monsenhor José Kehrle, no bairro da Boa Esperança, bem distante do centro da

⁵⁰ Cada módulo corresponde a um ano de escolaridade e tem duração de um semestre letivo.

cidade. Estas turmas utilizam, como recurso didático principal, o material do Novo Telecurso⁵¹, produzido pela Fundação Roberto Marinho.

Fizemos menção, também, no capítulo 1, aos Exames Supletivos⁵² para o ensino médio e que têm suas provas aplicadas, uma vez por ano, em Pernambuco, sempre no segundo semestre, pois tanto o Projeto Travessia quanto os Exames Supletivos contemplam o componente curricular Sociologia. Sendo assim, não poderíamos deixar de mencioná-las em nossa pesquisa.

Com o objetivo de proporcionar uma visão ampla acerca de como se desenvolvem os currículos na EJA Modalidade, especialmente como são trabalhados os conteúdos propostos para a disciplina Sociologia, consideramos como ponto de análise, também, o pensamento posto pelos PCP-EJA, quando afirmam que considera que os estudantes demonstrarão conhecimento dessa área ao se perceberem como sujeitos históricos, que apreendam a sociedade como uma construção humana e entendam os processos sociais como organizadores da dinâmica e do fluxo social, ou seja, que compreendam o sentido de sua participação na sociedade (PCP-EJA, 2013).

Assim, nos dirigimos às escolas que perfazem campo de pesquisa, onde pudemos estabelecer relações com os sujeitos envolvidos diretamente na pesquisa e conhecermos um pouco melhor sobre as escolhas pedagógicas feitas por eles em seu fazer docente.

Os sujeitos da nossa pesquisa são os professores que trabalham Sociologia na EJA, entretanto sentimos a necessidade de ampliar o nosso olhar e assim, entrevistamos também os técnicos da Gerência Regional de Ensino – Sertão do Moxotó/Ipanema-Arcoverde (GRE) e os Educadores de Apoio das Escolas, a fim de complementar informações e dar maior rigor científico a investigação.

Na tabela 6, apresentamos o número de profissionais/professores entrevistados, função que atua na educação e o tempo de atuação profissional.

⁵¹ O Material é composto por livros contendo as aulas de cada disciplina que fazem parte da matriz curricular do ensino médio, definidas por temas. É composto também, por DVDs que contêm as teleaulas gravadas para apresentação em sala e um livro do professor que orienta sobre as abordagens que deverão ser feitas ao longo das aulas. O curso de Sociologia está composto por 10 (dez) aulas.

⁵² Provas objetivas, com questões fechadas de múltipla escolha, contendo questões que abordam o conteúdo do ensino médio de cada área do conhecimento. Estando aprovado o candidato que mesmo nunca tendo frequentado o ensino médio, mas que já possua a idade definida para a modalidade EJA. Estará aprovado em cada componente curricular se obtiver a nota seis. A avaliação de Sociologia está composta por 20 (vinte) questões.

Tabela 4 – Professores entrevistados relacionados por função/tempo de atuação

Profissional/função	Tempo de atuação
Professor 01	09 anos
Professor 02	18 anos
Professor 03	09 anos
Ed. de apoio 01	36 anos
Ed. de apoio 02	10 anos
Ed. de apoio 03	09 anos
Ed. de apoio 04	09 anos
Técnico	20 anos

Foram realizadas entrevistas⁵³ com técnicos da GRE–Arcoverde, com os Educadores de apoio⁵⁴ das escolas investigadas que atuam nessa modalidade de ensino, para melhor entendimento acerca das orientações normativas para o ensino da Sociologia, número de escolas com turmas de EJA ensino médio, número de professores que atuam com esta disciplina em toda regional e, especificamente, na cidade de Arcoverde.

Foram entrevistados os professores, a fim de sabermos como são planejadas e desenvolvidas suas aulas, como estão sendo orientados e qual apoio recebem para a realização do seu trabalho, se utilizam outros recursos didáticos além do livro didático, entre outros pontos.

Na pesquisa qualitativa, a entrevista caracteriza-se como um instrumento importante por possibilitar a produção de conteúdos fornecidos diretamente pelos sujeitos envolvidos no processo – materiais que tanto podem ser objetivos quanto subjetivos. O que se pretende com esse instrumento é elucidar as informações pertinentes ao seu objeto. Nesta pesquisa, as entrevistas foram abertas, para dar maior flexibilidade no sentido de captar valores, dificuldades, domínios, representações e reflexão. As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro que norteou todo o processo.

Recorreremos à análise documental, tendo como material de estudo o histórico da EJA, o histórico acerca da implantação do componente curricular Sociologia pelas escolas públicas, os PCP–EJA, as OCN–EJA, o PNLD–EJA, as

⁵³Roteiro de Entrevistas (apêndices A, B e C).

⁵⁴Professores que exercem atividade de orientação pedagógica para as diversas áreas do conhecimento. Atuam diretamente no ambiente escolar, dando suporte ao processo de ensino-aprendizagem.

Orientações Teórico Metodológicas – EJA–PE, o Guia para escolha do livro didático - EJA⁵⁵, entre outros documentos que se fizeram necessários durante a investigação.

Foi, através dos procedimentos metodológicos acima citados que alcançamos os objetivos propostos neste trabalho e, assim, viabilizamos o entendimento sobre como se estabelecem as relações de poder, no campo dos currículos escolares, o processo de institucionalização do ensino de Sociologia e a perspectiva acerca do ensino desse componente curricular na percepção dos professores da Educação de Jovens e Adultos.

Para isso, contextualizamos o processo de institucionalização e as particularidades da Sociologia no âmbito da EJA; identificamos como é feita a abordagem dos conteúdos curriculares propostos para a disciplina de Sociologia na EJA; identificamos as concepções que fundamentam a prática dos docentes de Sociologia e, assim, encontramos elementos que nos ajudaram a responder nossa pergunta de pesquisa que teve, como propósito, identificar se o livro didático utilizado na EJA, como principal referencial teórico, contribui para a construção do conhecimento sociológico.

Por meio das análises, é possível contribuir para reflexões e compreensões dos professores sobre as suas posições político-pedagógicas, sua prática docente, sua capacidade de criação, possibilitando que caminhem para um mundo mais democrático, mais justo e menos perverso, por meio de um movimento instituinte que possa alterar e se estabelecer dentro das escolas/turmas de EJA.

No capítulo a seguir, nos ocupamos em fazer uma análise crítica sobre o *corpus* de pesquisa, a fim de identificarmos elementos que evidenciem as condições de produção nas salas de aula da EJA.

⁵⁵Orientam sobre escolha das obras e coleções a serem escolhidos para o ensino da Sociologia, e a maneira como este material vem sendo apresentado às escolas e aos professores de EJA, pois conforme o guia do PNLD-EJA: sua divulgação não representa, [...] a conclusão do processo avaliativo desses livros, [...] sua continuidade se dá com a participação dos educadores, diretores de escolas e gestores do Sistema de Ensino [...], ((BRASIL, PNLD-EJA, p. 10, 2014).

4 ANÁLISE DO *CORPUS* DE PESQUISA

As entrevistas descritas abaixo foram realizadas durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 2015. Percebeu-se, durante este processo, que apesar de todos os esclarecimentos necessários apresentados antes do início da entrevista, bem como a leitura do Termo Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), em anexo, que explicita a confidencialidade da pesquisa, em alguns casos os professores não se sentiram à vontade para tratar sobre determinados aspectos perguntados. Dependendo da pergunta, apresentavam alguma reserva em respondê-la. Mesmo quando interpelados mais de uma vez, limitavam-se a darem respostas curtas e objetivas.

4.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS DOCENTES, EDUCADORES DE APOIO E TÉCNICOS DA GRE

Para proporcionar melhor compreensão, organizamos as perguntas, feitas nas entrevistas, por temática, a fim de facilitar a análise das informações, fazendo, ao mesmo tempo, uma análise comparativa das respostas dos entrevistados, professores, educadores de apoio e técnicos da GRE.

As temáticas versam em torno da identidade profissional do professor, sobre a percepção que o professor tem acerca do ensino de Sociologia, dos documentos norteadores do processo de ensino, das orientações para o trabalho pedagógico, da formação inicial e continuada para os docentes, dos recursos didáticos utilizados e sobre o livro didático e sua escolha.

Ao considerarmos se há consolidação da identidade profissional do professor de Sociologia, observamos as respostas dadas às perguntas que abordaram sobre sua formação inicial e continuada.

O que se verificou foi à ausência de identidade dos profissionais com a disciplina que lecionam ou que orientam, no caso dos Educadores de Apoio, pois nenhum deles tem formação em Sociologia ou Ciências Sociais.

Essa situação assemelha-se a da época em que a Sociologia era ministrada por advogados, médicos e militares, devido à falta de professores formados na área específica das Ciências Sociais. Sobre isso, verificamos que nos dias atuais a educação brasileira ainda sofre com a falta de docentes com formação específica

para o ensino dessa disciplina, basta considerar os sujeitos entrevistados em nossa pesquisa que lecionam ou atuam na orientação do ensino dessa área, especialmente na EJA.

Os dados acerca da formação dos Educadores de Apoio que atuam na orientação de professores das diversas áreas de ensino, incluindo nessas a disciplina Sociologia, estão descritos na tabela 5, e sobre a formação dos professores na tabela 6.

Tabela 5 - Formação dos Educadores de apoio

Área de formação inicial	Total de entrevistados	Segunda graduação
Geografia	01	Sim*
Letras	01	Não
Pedagogia	01	Não
História	01	Não

* Entrevistado com mais de uma graduação: Geografia, Letras e Pedagogia.

Verificamos que apesar dos educadores de apoio ter formação em cursos de nível superior, inclusive com mais de uma formação, entre os entrevistados não tem nenhum com formação em Sociologia.

Quanto à formação inicial dos professores que ensinam Sociologia nas escolas de EJA, escolhidas como campo de pesquisa, encontramos situação igual conforme indicação na tabela 6.

Tabela 6 - Formação dos professores entrevistados

Área de formação	Total de entrevistados
Geografia	02
História	01

Ao compararmos estes dados com as informações acerca de quem eram os “professores” que ensinavam Sociologia no final do século XIX e início do século XX podemos considerar um discreto avanço no que se refere à formação docente ao considerarmos o cenário nacional, embora entre os professores entrevistados não encontramos nenhum com formação em Sociologia.

Segundo Zarias; Monteiro e Barreto (2014), dados do Censo Escolar do INEP para o ano de 2012,

indicam que menos de 6% dos professores de Sociologia no ensino médio de Pernambuco possuíam formação em Ciências Sociais. A maior parte é formada por professores com licenciatura em História [34,2%], Pedagogia [12%], Letras [4,5%] e Filosofia [3,3%], além de um enorme contingente de licenciados em outras áreas do conhecimento [40,2% no total] (ZARIAS; MONTEIRO; BARRETO, 2014, p. 143).

Dos sujeitos entrevistados, apenas uma professora fez um curso de extensão há muitos anos atrás.

Duas entrevistadas afirmam que lecionam a Sociologia por acaso: “a Sociologia em minha vida veio como um complemento de carga horária”. Uma diz que leciona Sociologia [...] “no Travessia por fazer parte do programa”. Também não receberam formação continuada na área, embora uma delas afirma que faz parte de movimentos sociais e que “a Sociologia convive bem com esta área”.

Como já dissemos anteriormente, e concordando com Arroyo(2011), os currículos escolares raramente contribuem para a criação de identidades e de autonomias, pois estão estruturados de maneira a negar o direito aos profissionais de conhecerem-se, de saberem de si e de seus coletivos, de desenvolverem o sentimento de pertencimento. Pois, neste modelo de educação, em que os professores assumem o ensino de uma disciplina apenas para complemento de carga horária, sem identificação e conhecimento sobre o objeto a ser ensinado, resulta em um fazer docente mecânico, por desconhecerem a conformação histórica do trabalho docente e a história de suas lutas como coletivo. Há um estranhamento, um distanciamento do próprio docente com a sua profissão, como se não fizesse parte desta.

Identificamos também, sobre esta questão, que os profissionais, educadores de apoio e técnicos da GRE, que poderiam promover um despertar para a consolidação de uma identidade profissional dos docentes, também estão, ou colocam-se alheios a esse fazer. A técnica da GRE informou que não há capacitação para a área de Sociologia na EJA desde o ano de 2005, quando foi ofertada em parceria com a GRE e UFPE. Informou também que não tem um técnico responsável e com formação específica para trabalhar com os professores de Sociologia, nem com os educadores de apoio. Quanto aos educadores de apoio que

atuam nas escolas, estes mencionaram haver formação continuada apenas em Português, Matemática, História, Geografia e Inglês, ocorridas na GRE. Ou seja, não tem sido promovido, no ambiente escolar, momentos para o diálogo sobre a profissão docente, sobre a identidade do profissional, muito menos para tratar das especificidades das áreas do conhecimento.

No que se refere aos documentos norteadores do processo de Ensino da Sociologia, constatamos que ao serem perguntados sobre o assunto, a partir de que diretrizes norteiam seu trabalho, os professores afirmaram utilizar as OTMs. Uma professora disse: “aqui, na escola, é recomendado e cobrado pelas educadoras de apoio a utilização das OTMs”; outra, afirmou que segue o livro didático e justifica: “tenho seguido o livro didático fornecido pelo Governo do Estado (coleção Viver e Aprender), acredito que ele esteja atendendo às exigências das OTMs, por ser disponibilizado pelo mesmo”, e continua: “Os parâmetros e as OTMs de EJA não são viáveis, na prática, para o trabalho, devido ao pouco tempo que temos e também à clientela, que, em alguns casos, quase tem que ser alfabetizada no Ensino Médio”. Percebemos que há uma preocupação em seguir os conteúdos do livro, bem como as diretrizes que disciplinam o ordenamento do ensino de Jovens e Adultos. Contudo, a professora afirma que os parâmetros e as OTMs não são viáveis, pois o tempo é pouco para cumpri-las.

Dessa maneira, fica evidente que não há tempo para uma ação docente instituinte, pois para seguir as recomendações dos documentos norteadores, faz-se necessário ocupar todo o tempo pedagógico, porque a cobrança sobre o que “está proposto” vai ser feita e não está dando tempo nem de cumpri-las, quanto mais fazer uma abordagem crítica destas.

Consideramos haver uma intenção quando tantas obrigações são postas a serem cumpridas pelos documentos norteadores da ação pedagógica inviabilizando o professor de se aperceber de sua principal função. Isso nos faz interpretar que estes documentos, de maneira sutil, tem a função de fazer valer o conhecimento legitimado por ações oficiais do Estado que busca, através das avaliações centralizadas nos resultados, das orientações e escolhas dos livros didáticos, das propostas curriculares oficiais, controlar o sistema educacional.

Contudo, na maioria das vezes, os professores e os orientadores educacionais não percebem que, a partir de suas ações, podem contribuir com a perpetuação do poder de determinados grupos sociais. Ao seguir veementemente o

que está posto no livro didático adotado, se corre o risco de minimizar uma interpretação macro social, pelo fato de não se fazer uma análise crítica acerca da realidade social.

Quanto aos documentos norteadores para o Ensino na EJA em Pernambuco, foram criados os Parâmetros para a EJA. Conforme fala de uma educadora de apoio entrevistada, que afirma, “utilizamos os Parâmetros do Médio EJA do Estado de Pernambuco. Por já termos os parâmetros do Estado não usamos outros”, e esse pensamento se confirma em outra fala, de outra educadora de apoio, quando diz que: “inclusive fomos orientados, pela Secretária de Educação, a priorizar as orientações contidas nos Parâmetros de Pernambuco”.

Diante das afirmações feitas, perguntamos aos educadores de apoio de que maneira estes tem contribuído com o professor de Sociologia para o planejamento de suas aulas, ao que responderam que contribuíam indicando o uso do livro didático porque “a maioria dos professores tem este livro como única fonte de pesquisa para o planejamento das aulas, devido à escassez de outros materiais”. Dessa maneira, reafirma que o livro didático é a base que norteia inclusive o planejamento dos professores. Assim, o ensino da Sociologia fica reduzido a um currículo sumário de um livro didático que nem o próprio educador de apoio e nem os professores que o utilizam sequer o escolheram. Essa prática também é afirmada por uma outra educadora de apoio que disse ser o livro “o material base de todo o planejamento, tudo é feito em torno do livro”. Essa afirmação faz do processo educacional uma repetição mecânica, sem criatividade, alheia à realidade.

Conforme já dissemos no capítulo anterior, caso nos deixemos seduzir, pura e simplesmente, pelas orientações institucionalizadas, corremos o risco de rotinizar, homogeneizar e ritualizar o trabalho escolar, que tende a valorizar uma cultura homogênea em detrimento da criação individual, por meio de exercícios repetidores que viabilizam a criação de habitus, na maioria das vezes mais conservador do que revolucionário, resultando em um sistema de ensino que realiza-se plenamente através da autorreprodução. “O mestre tende a imitar o mestre”, (BOURDIEU e PASSERON, 2009, p. 14).

Apenas uma educadora de apoio que trabalha na escola do presídio disse que contribui a partir do seu fazer com “a coordenação do trabalho pedagógico desenvolvido em sala, com a orientação da metodologia adequada à realidade, com a discussão dos aspectos didáticos e pedagógicos de todo um processo de

ressocialização, de forma a contextualizar os conteúdos à realidade da educação carcerária”.

Diante desse relato, buscamos, nas entrevistas dos professores, informações que pudessem confirmar uma ação tão diferenciada, especialmente dentro de uma escola de presídio, onde as possibilidades de criação no processo de ensino, são bem mais restritas pela condição de produção imposta pelo próprio ambiente.

Assim, ao perguntarmos à docente da escola do presídio se esta recebia orientações do educador de apoio ou de outro profissional para trabalhar Sociologia na EJA, verificamos que a realidade é bem diferente, pois a professora respondeu que “tivemos uma carência muito grande de orientador de apoio, até porque a escola veio a receber este profissional só há uns três meses”, sem fazer alusão às contribuições ditas pela educadora de apoio. Em uma outra escola, ao fazermos a mesma pergunta, a professora foi taxativa e disse: “não, eu sozinha e minha irmã, também professora do Estado, com mais experiência na área”. Uma outra disse que tinha realizado cursos de capacitação do Projeto Travessia: “temos a capacitação específica do Travessia, por módulos, oferecida, em parte, pelo governo do Estado, e outra pela Fundação Roberto Marinho, com capacitadores enviados. Bem abrangente e atende a todas as disciplinas, porém não coincide a capacitação com a execução do módulo, ou seja, às vezes, estamos acabando o módulo quando ocorre formação”.

Os depoimentos dos professores sugerem que não há uma atuação efetiva por parte de orientadores, o que contradiz a fala de uma das educadoras de apoio entrevistadas. Quando isso acontece, no caso do Projeto Travessia, é uma formação/orientação do tipo “manual de procedimentos”, desenvolvida pela Fundação Roberto Marinho para professores que não são efetivos do quadro da Rede Estadual e que repetem o que lhes é passado, quando estas orientações chegam a tempo, feita por “capitadores enviados”, em detrimento de uma formação que vise o despertar para uma educação emancipatória.

Buscamos também saber sobre a utilização de recursos didáticos usados pelos professores para o ensino da Sociologia e quais as metodologias utilizadas.

Identificamos um fato curioso, pois, mesmo professores que não fazem parte do Projeto Travessia, recorrem ao uso do material didático do projeto. Os depoimentos foram os seguintes: “às vezes, uso os vídeos do Programa Travessia, data show e slides, jornais, trazendo outras informações diversas além da

Sociologia”. Outro professor entrevistado afirmou que usa o livro didático do telecurso, recursos multimídia (teleaula) e livros de exercício. Só um professor disse que usa o livro adotado para EJA modalidade: “o livro⁵⁶, às vezes vídeos, jornais, debates, pesquisa, entre outros”.

Os depoimentos acima descritos apontam para uma situação em que, apesar de terem disponibilizados, pelo Governo Estadual, o guia para escolha do livro didático com todo seu aparato logístico, verificamos que as professoras adotam, como referência para as suas aulas, o material do Projeto Travessia, e, mesmo quando utilizam um dos livros propostos pelo PNLDE, ainda assim recorrem aos recursos didáticos do Travessia, certamente pela grande quantidade de turmas vinculadas a este Programa e pela sua enorme penetração na jurisdição da GRE – Arcoverde, bem como em toda Rede Estadual de Educação de Pernambuco.

Abordamos esses dados no primeiro capítulo deste trabalho, quando apresentamos a realidade da GRE- Arcoverde. De um total de 61 turmas de EJA - Ensino Médio distribuídas em 15 municípios jurisdicionados aquela GRE, apenas 13 trabalham a EJA Modalidade. As demais 48 turmas trabalham com a EJA Travessia. Em apenas três municípios jurisdicionados a GRE - Arcoverde é ofertada a EJA Modalidade. Os demais, 12 municípios ofertam apenas as telessalas do Projeto Travessia e outros 2 sequer ofertam essa modalidade de ensino. Esse modelo “EJA Travessia” adotado para a EJA em Pernambuco é um modelo que poderia ser ofertado como uma opção a mais para o estudante dessa modalidade e não como oferta prioritária.

Ao fazer uma proporção em relação aos números encontrados, apenas na GRE - Arcoverde, constatamos no cômputo geral um percentual de 78,68% de turmas do Travessia para um percentual de 21,32% de turmas de EJA Modalidade.

Perante esse quadro, perguntamos aos entrevistados como percebiam a importância dada ao ensino de Sociologia por parte da escola e dos docentes que lecionam a disciplina. As respostas vieram carregadas de certo desânimo, pela sensação de desamparo e pelo descrédito no sistema de ensino. Uma professora respondeu: “Não acho que tenha tanta importância por parte do próprio sistema escolar, pois, uma aula por semana, resolve muito pouco e o próprio aluno não valoriza”; outra professora ressaltou: “Pouca. Me viro com rodas de debates, leituras,

⁵⁶ Este se refere ao livro didático indicado pelo PNLDE.

seminários e atividades em grupos”. Uma terceira professora afirmou que é uma disciplina preponderante para a compreensão da realidade, no tocante ao desenvolvimento do olhar sociológico com testemunho dos alunos, entretanto cabe salientar que é mais interessante, para mim, o uso do livro, de um modo geral as vídeo aulas não despertam muito interesse.

Ao serem perguntados sobre a importância do ensino de Sociologia, logo atrelaram suas respostas ao material e à metodologia desenvolvida em sala de aula. Os próprios professores têm dificuldade de fazer uma conexão entre o uso dos recursos e as leituras necessárias para o despertar do olhar sobre os fenômenos sociológicos nos quais estão inseridos. Dessa maneira, a disciplina parece tornar-se irrelevante, tendo seu objetivo esvaziado de sentido. Apontam, também, o descaso do próprio sistema escolar com este componente curricular, até porque quem trabalha a disciplina não são professores com formação em Ciências Sociais, carentes, portanto de uma formação complementar, de um apoio maior e mais específico para o desenvolvimento de suas aulas. Por isso acham mais fácil seguir o livro didático, pois ao segui-lo, estão cumprindo um papel de pelo menos ler os textos e realizar os exercícios dos livros. Os professores ocupam o espaço destinado a esta aula no horário da escola, supondo estarem dando conta do que está posto nos PCN, nas OTM, etc. E é assim que realizam o ensino dessa disciplina, afirmando que não sentem dificuldade em trabalhá-la, pois, ao serem perguntados se sentiam dificuldades para lecionar Sociologia, todos responderam que “não”. Um professor complementou a resposta dizendo que: “a minha formação em geografia e o livro didático dão conta”, outro, que também complementou a resposta, disse que não tinha dificuldade “por conta dos movimentos sociais e de meu curso de História [...]”, embora, logo em seguida, reconheça que “há uma carência para melhor desenvolver o trabalho”.

Diante desses depoimentos, constatamos que, na modalidade EJA, não são os professores que escolhem os conteúdos que serão abordados na disciplina, mas sim um grupo de técnicos ou de professores, os quais, na maioria das vezes, sem nenhuma experiência no nível e na modalidade de ensino para as quais estão fazendo as escolhas. Assim são postos a legitimar uns saberes em detrimento de outros, contribuindo para a disseminação de discursos que passarão a representar e legitimar as opções sociais, políticas e educacionais das pessoas, porque as palavras são carregadas de significados teóricos e práticos com as quais

construímos a significação de mundo. Ou seja, nessa perspectiva, as disciplinas funcionam como códigos de permissão e interdição, funcionam como uma matriz de fundo em que se articulam a disciplinaridade moderna dos saberes com a disciplinaridade moderna dos corpos (VEIGA-NETO, 1999).

Este fato acerca da escolha dos conteúdos ficou ainda mais evidente quando as professoras responderam à pergunta sobre quais conteúdos têm sido abordados, de que maneira e como é feita a escolha dos mesmos.

A professora que trabalha com o Projeto Travessia respondeu: “os conteúdos já vêm prontos por se tratar de telessalas, apenas seguimos os conteúdos [...]” e continua: “apresentamos os vídeos que, por sinal, estão bastante defasados, aparentam ser algo da década de 90 do século passado [...]. Essa é a perspectiva que temos”. Outro professor disse: “sigo os conteúdos listados no sumário do livro, além disso, em alguns momentos, faço considerações [...]”. Um outro professor afirmou que “seleciono os conteúdos pelas OTMs e vou buscar os assuntos no Projeto Travessia ou nos livros do ensino regular”. Os conteúdos são sempre os que estão dispostos nos livros didáticos.

Procuramos saber se ao menos as professoras tiveram a oportunidade de participar da escolha do livro didático; se receberam alguma orientação para o uso do Guia PNLD-EJA, que norteia a escolha do livro. Obtivemos as seguintes respostas sobre a ocorrência de formação para o uso do Guia: “Não. Nem conheço o PNLD-EJA, apenas conheço o PNLD, por participar das reuniões de escolha dos livros didáticos no ensino regular”. Outra professora respondeu: “Não. por isso sigo o livro que recebi”. E, outra, apenas respondeu: “Não”.

Sobre este mesmo assunto, o técnico da GRE, responsável pela EJA, informou que o procedimento é o seguinte: “a GRE encaminha, para as escolas, as orientações e os procedimentos para a escolha dos livros que constam no guia. A escola se reúne, sob a orientação do educador de apoio, faz a escolha e envia à GRE os títulos dos livros escolhidos, 1ª(primeira) e 2ª (segunda) opções”. Contudo, verificamos que, conforme texto do PNLD-EJA 2014, das cinco coleções inscritas na seleção apenas uma foi aprovada, demonstrando que o técnico apenas informou o procedimento, mas desconhecia a realidade, pois não teria sequer duas coleções para serem analisadas. Isso deixa evidente que o guia é apenas encaminhado para as escolas, sem uma reunião para orientar os educadores de apoio sobre o trabalho a ser desenvolvido na escola. Ainda assim, pudemos verificar que o guia sequer

chegou às escolas, o que se confirma nos depoimentos dos educadores de apoio ao serem perguntados sobre o uso do guia para a escolha dos livros didáticos. Uma educadora de apoio disse: “não, pois não temos acesso ao guia na escola, conhecemos apenas de ouvir falar, teve a escolha através de um papel que recebemos com as opções, no caso do fundamental, [...], no caso do médio já estava, segundo a GRE, definido, pois a escolha foi feita antes da minha chegada à escola”. Outro educador disse: “Não conheço o guia, nunca tive acesso nem como professor, só conheço os catálogos das editoras. Também não participei do processo de escolha. Aqui, temos um único livro para o ensino médio e é o do regular”. Outro afirmou que: “não, apenas a indicação dos livros fornecidos pelas editoras. Em reunião com os professores são escolhidos os livros e depois socializados a todos aqueles que atendem às normativas. Não tivemos acesso ao guia PNLD e nem formação para trabalhar”. Outro informou que “[...]. Houve um dia de parada dos professores para a discussão e seleção do material”.

Há um descompasso entre as informações apresentada pelos professores, educadores de apoio e técnica da GRE, sobre as orientações para escolha do livro didático da EJA. Contudo, o que constatamos foi que o professor não teve acesso ao guia, nem também optou pela escolha do livro adotado, porque o que ele usa, na realidade, é o que chegou à escola.

Ao perguntarmos aos professores se o livro adotado na escola tinha sido o escolhido por eles, responderam: “Não foi escolhido pelos professores, foi imposto pela GRE, entregaram o livro e pronto. Se houve alguma escolha não tive conhecimento e já estou na escola há nove anos”. Outro professor disse: “[...]. Não houve a escolha do livro, não temos livro a seguir⁵⁷”. Outro afirmou: “Recebemos exatamente aquele que foi escolhido para o ensino regular. No caso do travessia, é o material específico”.

Procuramos então saber do técnico da GRE como é feita a oferta de recursos didáticos para os professores que lecionam Sociologia na EJA, e este respondeu que “o recurso didático é o livro, a escolha é feita a cada três anos, onde é encaminhada uma relação nominal dos livros que foram aprovados pelo PNLD, a escola (professores) escolhe, mas nem sempre recebem o livro escolhido”. Esta

⁵⁷ O professor refere-se ao livro específico para a EJA, o do ensino regular chegou na escola.

reposta confirma o depoimento dos professores quando dizem que não escolheram o livro, pois conforme o técnico, “nem sempre recebem o livro escolhido”.

Perguntamos, também, aos professores, como foram escolhidos os livros e como estes abordam os conteúdos. Um professor disse que: “não houve escolha, apenas a utilização do livro determinado para as telessalas”, outro professor afirmou que: “o Estado escolheu, seus técnicos escolheram. Foi imposto”. Se foi imposto o livro, os conteúdos também foram impostos e pelo que vimos nos depoimentos anteriores, não são questionados, são abordados conforme estão nos livros. Um terceiro professor disse que não tem o livro da EJA, “os conteúdos são de outros livros ou do Travessia”. Diante do relato dos professores, percebe-se que o livro didático e os conteúdos trabalhados nas escolas não têm sido escolhidos nem selecionados pelos professores, que seguem o que os livros trazem e assim se faz a transmissão de conhecimentos, valores e disposições que mantém privilégios sociais definidos pela estrutura econômica capitalista, que atua para criar e recriar a hegemonia dos grupos governantes (APPLE, 1989), porque os livros são selecionados e escolhidos por pessoas alheias ao cotidiano dos estudantes, trazem como conteúdo o que é definido por quem está na posição de poder e que certamente possuem interesses em perpetuar essa condição. Isso se faz a partir de orientações que objetivam atender aos acordos internacionais definidos para a educação nacional.

Estas informações corroboram de maneira incisiva para a constatação de uma prática docente empobrecida, sem criatividade, em que o professor trabalha o conteúdo da disciplina apenas para “cumprir tabela”, pois tem como seu norte curricular o sumário do livro da EJA, quando este chega à escola. Essa prática, conforme dissemos no capítulo dois, resulta em anos de docência em que os professores desenvolvem um fazer mecânico, desconhecem as áreas que lecionam e o material didático que usam e pouco sabem de sua profissão e de seu fazer (ARROYO, 2011).

Ante os depoimentos e as análises que fizemos acerca das falas dos docentes, educadores de apoio e técnicos da GRE, sentimos a necessidade conhecer e de comparar os temas apresentados como objeto de ensino nos sumários dos livros adotados na EJA Modalidade nas escolas de Arcoverde, no livro do telecurso utilizado no Projeto Travessia e os indicados nos Parâmetros para a

Educação Básica do Estado de Pernambuco – Ensino Médio – Sociologia para EJA. Desenvolvemos essa ação na seção a seguir.

4.2 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS TEMAS PROPOSTOS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA PELOS PARÂMETROS DA EJA-PE E PELOS LIVROS DIDÁTICOS ADOTADOS

Recordando a abordagem feita no capítulo 2 sobre a função social da escola, quando defendemos que esta deverá trabalhar o conhecimento científico, tendo, como alvo, o processo de humanização, a fim de possibilitar aos sujeitos um outro contexto, acreditamos que para essa ideia se concretizar é fundamental que as disciplinas escolares estejam compostas de conteúdos que propiciem aos estudantes autonomia intelectual, impactando significativamente em suas ações.

Assim, nesta seção, nos debruçamos sobre a análise da organização dos temas sugeridos para a Sociologia na EJA, tomando, como referência, os dois livros utilizados pelos professores entrevistados, um deles aprovado pelo PNLD-EJA, **Viver, Aprender: ciências humanas ensino médio tempo, espaço e cultura**, adotado nas escolas que ofertam a EJA Modalidade em Pernambuco no ano de 2014, 2015 e 2016; o outro, utilizado no Projeto Travessia, **Sociologia Ensino Médio: novo telecurso**.

Consideramos importante fazer esta comparação entre os conteúdos (eixos) propostos pelas referidas obras, pois os professores entrevistados afirmaram que seguem o sumário dos livros para o ensino da disciplina em suas aulas.

Essa realidade nos remete ao pensamento de Freire, quando diz que só podemos ensinar o que aprendemos, ou seja, os professores investigados não têm formação na área e este fato é penoso para a prática docente, além do que constatamos que ainda não há um espaço de formação que possa suprir ou minimizar essa lacuna na formação dos professores.

Segundo Pereira (2015)

“[...] nossa comunidade docente na Sociologia é ainda carente de discussões metodológicas (didáticas) mais aprofundadas. Tal cenário é originado pela “jovialidade” da atual obrigatoriedade da Sociologia na escola, bem como de sua intermitência ao longo de todo século XX na escola brasileira” (PEREIRA, 2015, p. 3).

Apesar disso, o próprio autor nos alerta para o momento social em que vivemos:

“[...] estamos num momento fecundo para a produção de um diálogo que possibilite avançarmos na legitimação do espaço curricular da Sociologia na educação básica” [...]. Porque, “mesmo diante dessas dificuldades e desafios, o ensino de Sociologia especialmente na escola pública, pode ser um canal importante para a formação de pessoas aptas a refletirem e tomarem posição na sociedade” (PEREIRA, 2015, p. 3).

Para isso, precisamos de professores com formação em profundidade, que desenvolvam em si próprios a capacidade de fazer leituras e compreenderem a realidade em que estão inseridos.

Sobre este pensamento, Freire (2008) afirma que

“[...] não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar homens/profissionais, [...] sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade funciona. E isto o treinamento supostamente apenas técnico não dá (Freire, 2008, p. 134).

Sob esta ótica, como professores, devemos nos apropriar do conhecimento e desenvolver a capacidade crítica para enxergar além do que está posto, desnaturalizando as rotinas, sob o risco da escola se tornar “um espaço de moldagem de um corpo disciplinado, hierarquizado, dócil e produtivo” (JARDIM, 2000, p. 28), permeado por práticas petrificadas, “em que todos são submetidos, na escola, a um semelhante conjunto de regras para pensar” (PIRES, 2010, p. 36).

Nesse cenário à escola passa a ter uma função reprodutora, formando para suprir demandas do mercado de trabalho, atuando na reprodução técnica da força de trabalho e, assim, contribuindo com a formação de quadros para ocupar lugares sociais estabelecidos pela sociedade (PIRES, 2010).

Esse pensamento de Pires (2010) nos remete ao de Apple (1989), citado também no capítulo 2, quando nos alerta para a veiculação e disseminação dos conteúdos “naturalmente” trabalhados na escola, que são impregnados de intencionalidade e significados, porque são pensados e escolhidos conforme a ideologia e os valores dos que o fazem com o objetivo de manter um ordenamento institucional. Ele considera que pela transmissão de conhecimentos, valores e disposições, a escola contribui para manter regalias sociais, definidas pela estrutura econômica capitalista, atuando para invenção e reinvenção da supremacia dos grupos dominantes.

Paulo Freire sempre procurou problematizar a neutralidade da educação, pois afirmava haver em toda ação pedagógica uma posição política que envolve a prática educativa. E, para refletirmos sobre nossa prática, nos propunha perguntarmos a favor de quem e contra quem atuamos na educação.

O fazer docente, bem como os conteúdos escolares dispostos nos livros didáticos, estão carregados de influências ideológicas que precisam ser identificadas e compreendidas, para assim poderem ser problematizadas no ambiente de sala de aula.

Podemos considerar um avanço o fato da Sociologia ter ocupado um espaço nos currículos escolares de ensino médio e especialmente na EJA. A institucionalização desse componente curricular, permeada por avanços e recuos ao longo da história, promoveu sua inserção em documentos e diretrizes norteadoras da educação e no PNLD.

Nos Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco – Ensino Médio – Sociologia para EJA, identificamos que a organização do ensino se apresenta em seis núcleos conceituais e temáticos: 1) Sociologia e Sociedade; 2) Cultura, Identidade e Diversidade; 3) Instituições Sociais, Política e Poder; 4) Trabalho, Estrutura Social e Desigualdades; 5) Cidadania, Democracia e Movimentos Sociais e 6) Tecnologias e Sociabilidade na Contemporaneidade.

Os anexos C, D, E, F e G contêm as capas e os sumários dos livros de EJA trabalhados nas escolas investigadas. Ao compararmos os temas listados nos sumários desses livros, identificamos a possibilidade de abordagem de conteúdos pertinentes aos núcleos conceituais propostos pelos parâmetros para EJA em Pernambuco, pelo menos no que se refere à estrutura formal dos programas. Considerando que os sumários dos livros têm servido de referência para o trabalho dos docentes entrevistados, a depender dos sentidos atribuídos aos conceitos explorados pelos professores, há possibilidade de serem gerados, através do fazer docente, diálogos e reflexões promotoras do desenvolvimento do pensamento sociológico.

Contudo, em nossa pesquisa, constatamos indícios de que o que está proposto, pelos movimentos em prol do ensino da Sociologia, e garantido pelos documentos oficiais, na realidade pouco tem contribuído para o despertar do olhar sociológico em nossos estudantes, pois, na medida em que o ensino de Sociologia é feito por professores, sem a formação específica, apenas como complemento de

carga horária, que pensam ter o seu trabalho facilitado, conforme dito nas entrevistas, por seguir o sumário do livro didático, sem nenhuma formação complementar que possa despertar nele próprio um olhar além do que está visível, o ensino da disciplina é afetado pela falta de criatividade, pela falta de autoria didática e metodológica.

No Projeto Travessia, isso é bem evidente pelo uso de material produzido pela Fundação Roberto Marinho, como os livros e as teleaulas. Esse projeto é o que mais abriga estudantes e número de turmas de EJA na Rede Pública Estadual de Pernambuco, conforme os dados apresentados no capítulo 1, referente às escolas da GRE- Arcoverde: 13 turmas de EJA Modalidade e 48 turmas de EJA Travessia.

Essa realidade pouco contribui para a efetivação dos objetivos propostos para o ensino de Sociologia, ainda que legitimados por políticas públicas, leis e documentos norteadores do ensino, bem como por materiais didáticos (livros) selecionados pelo PNLD. Que traz, em seus textos, os princípios para o ensino dessa disciplina e seus motivos, tais como: “estranhar o que é familiar ou ver para além da ‘fachada’, compreender as forças que atuam sobre nossas vontades, enxergar além do nosso próprio tempo e espaço e exercitar a tolerância com o ‘outro’”. A maioria das turmas de EJA usam o livro do Projeto Travessia, em detrimento do livro indicado pelo PNLD.

Um outro fator que contribui para o não atendimento das diretrizes pensadas para o Ensino de Sociologia, refere-se à carga horária destinada à disciplina de Sociologia na EJA Modalidade e no Projeto Travessia, bem como sua distribuição na matriz curricular dos dois cursos (anexos A e B respectivamente). Há uma diferença significativa no número de aulas de Sociologia para o mesmo nível de formação, o Ensino Médio. Para a EJA modalidade está posto 60 (sessenta) horas de aulas de Sociologia, distribuídas ao longo dos três módulos, vinte aulas em cada módulo, enquanto que, para o Projeto Travessia, a carga horária total é de apenas 10 (dez aulas) trabalhadas em um único módulo. Constata-se que, para obter a certificação para o mesmo nível de formação, o estudante que escolher estudar, no Projeto Travessia, terá a carga horária de Sociologia reduzida para um sexto em relação ao estudante que escolher a EJA Modalidade.

Este fato merece um olhar mais atento quanto ao cumprimento do que vem sendo defendido ao longo da história de lutas pela inserção e institucionalização da disciplina Sociologia nos currículos escolares.

Entendemos que o que ocorre é um aligeiramento intencional na formação do estudante, respaldado por um programa de correção de fluxo (EJA - Travessia) em detrimento da oferta da EJA modalidade.

4.3 ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DE SOCIOLOGIA DISPOSTOS NO LIVRO DIDÁTICO APROVADO PELO PNLD - EJA

Na seção anterior pudemos verificar que os temas dispostos para o ensino de Sociologia, tanto no livro aprovado pelo PNLD – EJA, quanto no livro adotado pelo Projeto Travessia, atendem, em parte, o que se propõe nos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco – Ensino Médio – Sociologia para EJA.

Com a intenção de aprofundarmos ainda mais a nosso estudo nos dedicamos nesta seção a verificar que conteúdos de Sociologia são abordados no livro didático aprovado pelo PNLD-EJA, **Viver, Aprender: ciências humanas ensino médio tempo, espaço e cultura**, adotado nas escolas que ofertam a EJA Modalidade em Pernambuco nos anos de 2014, 2015 e 2016.

O livro faz parte a coleção Viver e Aprender editada pela Global Editora e aprovada pelo PNLD-EJA 2014, organizada em três volumes que contemplam todas as disciplinas vivenciadas na matriz curricular, presentes nos três módulos do ensino médio EJA, e subdividas em três áreas do conhecimento, Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, sendo, essa última, a que tratamos em nosso estudo.

Identificamos que os conteúdos de Sociologia, para o primeiro módulo da EJA, está disponível a partir do capítulo 11, da Etapa 1, intitulado: A imaginação Sociológica.

O livro traz inicialmente um convite à Sociologia fundamentado na obra de Charles Wright Mills, “A imaginação Sociológica”. A abordagem é limitada, contudo serve como motivação para estimular reflexões, enfatizando um pensamento mais livre, criativo e também relacional, organizando conexões entre fatos e situações que estejam ocorrendo no mundo e com as próprias pessoas.

A abordagem introdutória do livro versa sobre os motivos para se aprender Sociologia, busca chamar a atenção do leitor para a finalidade do ensino da disciplina.

Assim, a partir do tema “Estranhar o que é familiar ou ver além da fachada”, aborda sobre a questão do trabalho, da sua importância para o homem, da possibilidade de escolha e do ter prazer sobre o que faz. É possível promover em salas de aula de EJA momentos em que os sujeitos pensem sobre suas atividades diárias, sua posição enquanto trabalhador no espaço social em que vive, gerando reflexões que os farão perceber sua importância na sociedade. O tema abre espaço para a desnaturalização das rotinas e para o repensar sobre as condições sociais que na maioria das vezes são impostas as pessoas e podem resultar em acomodações e conformismos. Citando uma frase do próprio texto do livro, a ideia é a de promover “o estranhamento daquilo que conhecemos como possibilidade de ampliar nossa consciência e dar asas a nosso pensamento” (p.144). Consideramos que o livro suscita uma reflexão importante e pertinente para os estudantes da EJA.

Numa outra abordagem a ideia é de desvelar os processos sociais em que as pessoas estão inseridas sob o tema “Compreender as forças que atuam sobre nossas vontades”. Tem como objetivo mostrar que a Sociologia nos ajuda a entender as forças que atuam produzindo nossas vontades, revela que os processos sociais nos movem a fazer escolhas que geralmente não percebemos. Para se fazer perceber essa realidade é fundamental que o professor conduza esse debate no sentido de esclarecer que os sujeitos também são capazes de fazer escolhas e tomar decisões diferentes das que são determinadas pelas forças da sociedade em que se inserem. Não há um único caminho a ser seguido.

Identificamos no livro mais um tema que é apontado como motivação para o ensino da Sociologia o qual trata sobre o despertar da nossa capacidade de “Enxergar além do nosso próprio tempo e espaço”. A proposta é que com base na realidade, se busque com o desenvolvimento da disciplina despertar nos estudantes a competência de perceber a infinidade de possibilidades geradas pela criatividade humana e projetar esse olhar para a vida social mais ampla de modo que possam perceber-se como atores sociais capazes de transformar a realidade a partir do entendimento desta, descortinando os subtendidos e se projetando para o futuro.

Consideramos que esse diálogo também é indispensável nas salas de aula, principalmente se tiver com base nos fundamentos oriundos das Ciências Sociais. Caso seja feita apenas a leitura dos textos sem uma abordagem metodológica e didática que propicie reflexões e debates, pouco se contribuirá para a concretização dos objetivos propostos para o ensino da Sociologia.

Para articular as ideias dos temas acima citados é sugerido no livro, a prática do “Exercício de tolerância em relação ao outro” e isso é estimulado por meio da seguinte frase: “os antropólogos dizem que todos os indivíduos julgam o outro de seu próprio ponto de vista”.

Entendemos que a ideia é apontar a tendência que as pessoas têm de fazerem julgamentos prévios sobre as demais a partir de sua própria perspectiva procedente dos valores e normas postas pelo meio social em que estão inseridas, daí surgem as mais diversas formas de classificações. Isso aponta para o conceito de etnocentrismo. Entretanto, o livro não traz um aprofundamento sobre esse conceito que é tratado de maneira simplista e pode passar despercebido tanto ao olhar dos professores quanto ao dos estudantes.

O ideal seria que o livro apontasse referências que pudessem ensejar consultas para aprofundamento, especialmente se considerarmos a realidade encontrada nas escolas pesquisadas, em que os docentes que lecionam Sociologia nem sempre têm formação na área.

Seguindo com a análise dos conteúdos do livro, verificamos que este busca contextualizar e qualificar a Sociologia enquanto ciência articulando esta com o senso comum presente no cotidiano. Faz referência ao pensamento de Paulo Freire, importante educador brasileiro, a partir da sua frase “saber de experiência feito” o que enseja um diálogo sobre o que venha a ser saber legitimado e saber não legitimado. Abre espaço para se trabalhar também o conceito de cultura proporcionando o despertar do sentimento de pertencimento e de identidade nas pessoas.

Sob o título “Uma ciência da Sociedade”, faz referência à positividade da ciência. Apresenta um dos pioneiros da Sociologia, Auguste Comte e o método que utilizou para investigar a sociedade. Por meio desse tema é possível ampliar o olhar dos estudantes, no sentido de perceberem que as ciências não se fundamentam a partir da mesma perspectiva e que nas ciências sociais seria ingênuo fazer afirmações sobre os fenômenos. Para isso o professor também precisa ter essa compreensão, porque o livro apenas traz um quadro que lista e define Sociologia, Antropologia e Ciência Política de uma maneira resumida e sem referencial teórico.

Ao discutir sobre “Sociedade e indivíduo”, o faz a partir das concepções de sociedade de Émile Durkheim e do sociólogo alemão, Norbert Elias possibilitando a identificação de contrapontos na maneira de compreenderem a sociedade e sua

relação com os indivíduos. Consideramos positivo ao final do capítulo as sugestões de quatro livros: “Aprendendo a pensar com a Sociologia”, de Bauman e May, “O que é positivismo”, de João Ribeiro Jr, “O que é Sociologia” de Carlos Martins e “A sociedade dos indivíduos” de Norbert Elias, como forma de ampliação do conhecimento.

O capítulo 12 do livro tem como tema “O trabalho e suas metamorfoses” inicia com uma referência a Karl Marx, afirmando que para ele, “a compreensão da sociedade passa pela análise do modo como os seres humanos produzem sua existência, a partir do trabalho”. Segue com o pensamento de Marx sobre a diferença entre o trabalho dos seres humanos e dos demais seres vivos. Apresenta, com referência em Marx, o conceito de classe social e como esta tem relação com o lugar ocupado no mundo do trabalho. Desperta para o entendimento de como surgem às desigualdades entre os homens e assim, aborda sobre o surgimento das lutas de classes. Neste ponto, seria importante o livro trazer uma maior abordagem sobre a “mais valia” de modo que possibilitasse maior aprofundamento sobre a questão.

No subitem “A divisão social do trabalho na sociedade capitalista”, este trata do surgimento das manufaturas, da evolução para as fábricas, suas linhas de produção e a divisão do trabalho a partir das ideias do sociólogo Émile Durkheim que defende que “o nós é muito mais forte que o eu”, e trata da dependência dos bens e dos serviços produzidos pelos outros. Ainda traz o pensamento de Adam Smith, o qual indica para o aumento da divisão do trabalho e sua contribuição para o desenvolvimento e enriquecimento das sociedades, com a geração de riquezas, e onde todas as camadas da sociedade, inclusive as mais empobrecidas seriam beneficiadas pela abundância de bens produzidos.

Estas abordagens possibilitam uma análise significativa sobre a organização social a partir do tema trabalho. É possível fazer uma articulação entre a realidade dos estudantes e o modelo de sociedade em que estão inseridos com referência no material do livro.

Ainda neste capítulo do livro, trata sobre as lutas dos trabalhadores perante a exploração da força de trabalho e sobre o surgimento dos sindicatos na década de 1920 sob a influência de partidos políticos. O texto do livro faz um salto temporal para a década de 1970, destacando as principais lutas trabalhistas, entidades sindicais, partidos políticos e líderes desses movimentos. Possibilita aos estudantes

o entendimento da importância desses movimentos da sociedade em prol dos trabalhadores.

No final do capítulo aborda sobre “o trabalho e suas metamorfoses”, onde expõe a presença do Estado e suas estratégias de controle junto às empresas bem como os mecanismos presentes para incentivar o consumo. Trata dos modos de produção, Taylorista e Fordista. Faz ponderações sobre o avanço tecnológico e a desigualdade entre trabalhadores e os donos dos meios de produção.

Assim, finaliza os conteúdos da Etapa 1, referente ao 1º módulo do Ensino Médio da EJA com dois textos complementares: Jornada de trabalho – Um debate necessário; As mulheres e o trabalho, em seguida propõe uma atividade em grupo fundamentada nos textos citados e algumas sugestões de leitura, entre elas: As novas fronteiras da desigualdade, de Maruani & Hirata (Org) e alguns filmes, como por exemplo Tempos Modernos de Charles Chaplin.

Para a Etapa 2, o livro indica um único capítulo para ser explorado durante o semestre referente ao 2º módulo, intitulado “Cultura e sociedade”, desenvolve o tema considerando que a ideia central da Sociologia é de que os seres humanos são seres sociais, vivem em grupos e precisam do outro para sobreviver. Trata do modo como a vida social foi organizada e como variou ao longo do tempo e faz referência aos diferentes espaços geográficos ocupados pelo homem. Traz o conceito de determinismo biológico e determinismo geográfico.

Aborda sobre o pensamento do sociólogo brasileiro Oliveira Viana e cita sua obra “Raça e assimilação” de 1932, como um tratado antropológico que reitera sua adesão às teorias raciais, destacando sua opção pelo determinismo biológico e a eugenia, termo criado por Francis Galton. Discute sobre inatismo, sobre pureza racial, controle da miscigenação e sobre a criação de políticas de estado voltadas para o branqueamento da população.

O texto contém uma abordagem sobre cultura que a nosso ver poderia ser bem mais explorada. Faz isso por meio de um quadro e de um texto complementar que aborda sobre cultura e diversidade cultural.

No subitem “Socialização”, o livro traz Durkheim e faz referência a algumas de suas obras entre elas a “Educação e Sociologia”, enfatizando o papel do Estado na gestão dos meios educacionais como forma de preparação das novas gerações para ocupar seu papel na divisão social do trabalho, “As regras do método sociológico” e “Da divisão do trabalho social”, trazendo apenas um breve comentário sobre cada

obra. Apresenta características da sociedade socialista e como essa ocorreria e em uma sociedade capitalista onde a individualidade prevalecerá e formará pessoas competitivas e consumistas.

É nesta Etapa 2 que o livro cita Max Weber, apenas como um dos fundadores da Sociologia, junto com Marx e Durkheim. Introduz o conceito de fato social e suas características, exterioridade, coercitividade e generalidade, de maneira sintética, já direcionando o texto para o pensamento de Durkheim sobre a educação, na perspectiva da sociedade como uma totalidade harmônica, em que todos os indivíduos cooperam visando o bem comum. A partir das ponderações feitas por Durkheim, traz o pensamento de Pierre Bourdieu, que proporciona uma visão crítica sobre o funcionamento do sistema educacional de modo que em sala de aula podem ser gerados diálogos a esse respeito entre próprios os sujeitos inseridos no contexto. Este tema bem trabalhado metodologicamente e didaticamente torna-se uma boa oportunidade para a realização uma leitura crítica sobre o sistema que como o próprio Bourdieu denuncia ao invés de promover o desenvolvimento de todos igualmente, acaba por favorecer alguns grupos e excluir outros. Na sua obra citada no livro didático, “A Reprodução” de 1970, juntamente com Jean Claude Passeron, ao fazer uma análise do sistema educacional Francês, alerta para o papel da educação na reprodução das desigualdades econômicas e culturais, cria assim, um espaço importante para a compreensão de que a escola é um espaço vivo, com interações entre as pessoas, e onde os indivíduos atuam na sua própria educação, tomam decisões e constroem trajetórias diferenciadas, ou seja, a partir de suas posições poderão intervir e gerar mudanças na sociedade.

A Etapa 3 do livro, destinada ao 3º módulo do ensino médio – EJA, inicia-se no capítulo 8, aborda o tema “Política, cotidiano e democracia no Brasil”. Destaca o potencial que as Ciências Sociais tem em ajudar a enxergar o que nem sempre está visível aos nossos olhos. Apresenta a relação entre política e poder e como esta se estabelece no cotidiano das pessoas com base nas ideias do antropólogo Roberto DaMatta. Faz um apanhado sobre essa relação contextualizando-a historicamente desde a colonização, passando pela escravidão e pela exploração capitalista causadora de uma enorme pobreza e desigualdade social no Brasil. Faz essa abordagem a partir de expressões comuns em uma cultura política autoritária, são elas: “Você sabe com quem está falando?” e “Manda quem pode obedece quem tem juízo”.

O subitem intitulado “Qual o sentido da política”, é fundamentado em Weber e destaca que o objeto de estudo da Sociologia não é a sociedade, mas a ação social dos indivíduos e como se dá a sua construção. Na sequência o livro apresenta quatro tipos de ação social, a Ação racional com relação a fins, a Ação racional com relação a valores, a Ação afetiva, baseada nas emoções e nos afetos, porém vista por Weber como irracional e a Ação tradicional, orientada por hábitos enraizados, e também a classificada como irracional.

Outro item trata da ética como temática central. Fundamentado em Weber, faz uma abordagem da ética através de uma análise feita em sua época, da conduta dos políticos, percebendo que a mesma estava atrelada a dois tipos de ética: ética da convicção e ética da responsabilidade.

Percebemos a ausência de tratamento mais específico da ética no que se refere ao seu próprio significado e sua relação com as questões morais e de exercício da cidadania.

Ainda fundamentado em Weber, o livro traz o conceito de Estado. Chama a atenção para o Estado assentado no poder legítimo de exercer a violência em nome do bem comum e da proteção dos indivíduos que estão sob sua jurisdição, através de vários mecanismos de controle, entre eles, as Leis, Instituições ou Forças Armadas.

Seria importante incluir nesse tópico, os pensamentos de Michel Foucault, e seus escritos, presentes na publicação: “Em defesa da sociedade”, como por exemplo, suas aulas de 17 de março de 1976, o “Poder de soberania do Estado, o poder sobre a vida – Fazer viver e deixar morrer”, e a aula de 10 de janeiro de 1979, “A Arte de Governar”, ambas proferidas no Collège de France, onde narra fundamentado em fatos passados, o nascimento do biopoder, que também traz subsídios para questões associadas à eugenia, abordado no início da unidade, descrito por Oliveira Viana. Tal leitura poderia exemplificar de forma bem ampla essa relação entre o poder do Estado sobre a sociedade e o processo de seleção racial.

O livro traz na sequência, a separação entre os poderes, Executivo, Legislativo e Judiciário, e suas atuações independentes e harmônicas, fazendo referência a Montesquieu, que defende em sua obra “O espírito das leis”, essa organização como forma de evitar os desmandos de um poder absolutista. Finaliza o capítulo com uma breve descrição da democracia no Brasil e o papel da sociedade nesse contexto. Apresenta ainda três textos complementares, sobre Partidos

Políticos, Voluntariado e Movimentos Sociais, e também sugere o documentário “Vocação do Poder”, de 2005, em que foi documentado seis campanhas eleitorais para Vereador na cidade do Rio de Janeiro, de candidatos com diferentes perfis, classes sociais e partidos políticos.

No capítulo 11 da Etapa 3, sob o título “Cidade e relações sociais”, os autores fazem uma breve referência a Revolução Industrial ocorrida na Europa, às mudanças ocorridas nas relações de trabalho e o modo de vida e organização social das cidades. O aborda ainda os ciclos migratórios ocorridos a partir do deslocamento da população rural em busca de novas oportunidades de trabalho nas fábricas. O livro traz a reflexão de Georg Simmel sobre a adaptação do indivíduo diante das transformações promovidas pela industrialização e pela expansão do capitalismo. Introduz o conceito de sociabilidade, como forma de associação de pessoas, como um momento de expressão das emoções e de realização interior. Traz as ideias fundamentais de Simmel; Sociedade, Individualismo moderno e sociabilidade.

Na sequência, dedica um subitem, a Escola de Chicago, fazendo referência ao Departamento de Sociologia e Antropologia que se constituiu na Universidade de Chicago no século XIX, que se tornou importante por seu pioneirismo em tomar a cidade como campo de pesquisa, produzindo estudos para a transformação social, enfatizando os estudos de Robert Park e sua teoria da ecologia humana e a sistematização do trabalho empírico, por ele realizado.

Faz uma abordagem sobre o início do processo de urbanização no Brasil elencando fatos como a abolição da escravidão, Proclamação da República e os surgimentos das primeiras indústrias e sua demanda por trabalhadores.

Finaliza o capítulo com a ideia de cultura urbana, muito presente nas sociedades periféricas, revelando ainda as maneiras encontradas por essa população para expressar seus costumes, como a música, a maneira de vestir, os hábitos de lazer e como diferentes indivíduos e grupos de jovens afrodescendentes, homossexuais, estudantes, esportistas e trabalhadores se apropriam e fazem uso da cidade.

Com base na apreciação dos conteúdos listados na obra, percebemos uma conexão destes com os documentos e normativas oficiais, pois o livro contempla, em parte, o que está disposto no PCN –EJA.

Encontramos em todo o material didático objeto dessa análise, como referencial teórico a presença de doze sociólogos de diferentes partes do mundo, são eles: Charles Wright Mills, Auguste Comte, Norbert Elias, Adam Smith, Pierre Bourdieu, Robert Park, Jean Claude Passeron e Francis Galton, citados apenas uma vez, George Simmel, citado duas vezes, Max Werber, em quatro citações, Karl Marx, em cinco citações e Émile Durkheim em seis citações.

Com relação a presença de autores brasileiros, a obra em questão deixa a desejar, pois apresenta apenas três, sendo eles: Roberto DaMatta, com suas considerações ligadas a antropologia, Paulo Freire e Oliveira Viana.

Percebemos a ausência de referencia a sociólogos como Florestan Fernandes, Otavio Ianne, Jessé de Souza, José Graziano da Silva, que tratam sobre a estrutura social e as desigualdades sociais no Brasil, incluiria ainda nesse grupo Márcia Anita Sprandel, Joaquim Nabuco, Josué de Castro, Gilberto Freire. Poderia ser acrescentados também, por tratar de questões ligadas à mudança social, sociólogos como Sérgio Buarque de Holanda, Rui Mauro Marini entre outros.

Para abordar sobre Poder, Política, Estado e a Democracia, poderia ter sido contemplado Otavio Ianne, Marilena Chauí, Francisco Weffort, Caio Navarro de Toledo, Rudá Ricci entre outros.

Quanto às relações entre indivíduos e sociedade, poderia ter sido citado de José Carlos Rodrigues e Ricardo Antunes.

Diante de admiráveis intelectuais brasileiros, não seria difícil contemplar tão vasta produção para o ensino de Sociologia nas turmas de EJA. Possivelmente os textos a serem propostos para motivar debates seriam mais próximos das realidades dos estudantes. Assim, acreditamos que a aprendizagem também seria mais significativa, a compreensão sobre os fenômenos sociais se daria de maneira mais concreta.

Contudo, reconhecemos que a análise posta no PNLD – EJA a respeito da proposta pedagógica para o ensino de Sociologia e que motivou a aprovação da obra, visa atender as ideias que motivaram as lutas pela efetivação da Sociologia como disciplina obrigatória nos currículos do ensino médio, pois

a obra incentiva os estudantes a construir conhecimento contextualizado, propondo exercícios interativos, incentivando pesquisas e debates sobre temas atuais. Respeita a diversidade cultural, racial e de gênero, levando em conta as histórias dos grupos formadores da sociedade e da cultura

brasileiras, bem como os diversos movimentos sociais e seus direitos conquistados através de lutas históricas (PNLD-EJA, 2014, p. 220).

Entendemos, contudo, que o livro é uma produção construída e que sempre estará passível de análises e observações diversas, ou seja, nunca vai estar totalmente pronta e acabada, especialmente no caso das Ciências Sociais em que os fenômenos estão em constante movimento, são contraditórios e precisam ser revistos.

O livro didático é um recurso que deveria ser utilizado pelo professor como uma ferramenta de suporte para o seu trabalho e não como uma cartilha a ser seguida.

Compreendemos que os conteúdos dispostos no livro didático, mesmo que contemple o que se considera como necessário para o ensino de Sociologia deve ser ensinado por quem tem conhecimento sobre o que ensina. Diferentemente disso o ensino se torna vazio, acrítico sem criatividade porque o que vai ser feito pelo professor vai ser a simples leitura do conteúdo, seguido da resolução mecânica de exercícios.

Assim, reafirmamos que os conteúdos de Sociologia tratados no livro didático da EJA, contribuem para o despertar do olhar sociológico do estudante desde que o fazer docente seja feito por professores com formação. Abordar os conteúdos do livro só para cumprir programa, resumindo o ensino da disciplina aos temas do sumário do livro, qualquer que seja ele, por mais bem pensado que tenha sido é correr riscos de perpetuar interesses que estão em jogo, porque a obra vai trazer sempre na sua essência o pensamento e os interesses de quem a fez, e isso precisa ser confrontado e nunca seguido alimentado pela a ilusão de que se está fazendo o que deve ser feito.

5 CONCLUSÃO

A realização desta pesquisa lança luz sobre temas referentes ao desenvolvimento do ensino de Sociologia na EJA e assuntos de cunho educacional, especialmente os currículos escolares, as práticas pedagógicas, as metodologias de ensino e os recursos didáticos. Proporciona a todos os interessados e envolvidos, no processo educacional, o entendimento sobre as relações sócio-político-pedagógicas que se estabelecem no contexto histórico educacional brasileiro, suas normatizações, leis, políticas públicas e diretrizes que regulamentam o funcionamento das escolas e turmas de ensino médio na modalidade EJA.

Possibilita, aos educadores, refletirem sobre sua prática, sobre a profissão docente e o seu papel social, ato este que viabiliza a tomada de decisões e a escolha de caminhos para o desenvolvimento de uma ação pedagógica lúcida que vise a efetivação da função política da Educação.

Entendemos que, através de sua prática, o professor viabiliza o rompimento com a ignorância instituída pelo sistema oficial e pelas elites, em prol de uma ação transformadora, promotora de uma sociedade mais justa e democrática. Acreditamos que o ensino de Sociologia é uma via importante para a formação de pessoas aptas a refletirem e tomarem posição na sociedade.

As dificuldades e os desafios são muitos, contudo, tendo um quadro de professores comprometidos, bem formados e com o devido reconhecimento profissional, as dificuldades podem ser superadas, desde que sejam pensadas e discutidas a partir de uma análise crítica dos conteúdos políticos e éticos que fundamentam as propostas educativas trabalhadas na EJA. Pensamos que estas não devem ser reduzidas a um real que mascare os conteúdos e os conflitos políticos inerentes às relações sociais, porque a escola é o espaço que deve promover o exercício da cidadania de maneira democrática e autônoma.

Por isso, consideramos ser próprio da profissão docente o conhecimento sobre as bases teóricas que fundamentam suas ações, porque tendo clareza destas, haverá uma melhor compreensão do outro, no caso, os estudantes, e de si próprio, professores.

Sob esse olhar, as dificuldades no meio educacional não se resumem aos currículos oficiais, mas toma outra dimensão que é a forma pela qual o professor desenvolve o seu trabalho e utiliza o seu conhecimento em sala de aula.

Estimular o pensamento crítico e reflexivo pode ser feito através de qualquer conteúdo programático, em qualquer lugar. Por isso, chamamos a atenção para a questão relacional, nascida na interação professor-aluno, pois esta é promotora de afetos que intervêm no processo de aprendizagem, porque é com base nas relações vinculares que se estabelecem entre quem ensina e quem aprende laços que se solidificam e se impõem em prol de uma postura de distanciamento das amarras guiadas por currículos petrificados, aparelhadas por dispositivos controladores, estes bem presentes nas escolas investigadas nesta pesquisa.

Identificamos que a falta de formação acadêmica em Sociologia e a ausência de políticas de formação continuada para os professores, com outras formações acadêmicas, que lecionam Sociologia na EJA têm causado dificuldades à prática de construção de sujeitos criativos. Entendemos que as instituições escolares precisam assumir um papel de espaço transformador e não apenas de atendimento a demandas sociais impostas por uma sociedade capitalista.

Essa tendência toma vulto na EJA da Rede Pública Estadual de Pernambuco quando a maioria das turmas dessa modalidade de ensino funcionam com base na proposta de “correção de fluxo e distorção idade-série” por meio do Projeto Travessia, que utiliza o material didático do telecurso do 2º grau. Bourdieu (2008) diz que é através do trabalho pedagógico que se produzem habitus homogêneos, duráveis, em série e ao menor custo, com objetivo de perpetuar a cultura homogênea tradicional em detrimento da criação individual por meio da rotinização, da homogeneização e da ritualização de tarefas. Entendemos que “o programa Telecurso 2º Grau tem essa característica, pois foi implantado, inicialmente, no período da chamada ‘distensão’, fase final da ditadura, ou seja, período de preparação, por ela própria, para a abertura democrática” (GARROCINI, 2010, p. 75) e conforme depoimento dos professores, o material didático do Travessia parece não ter sofrido alterações significativas em seus conteúdos e proposta, pois afirmam que o mesmo carece de revisão de conteúdos e de atualização.

Filho (2013, p. 2) nos alerta sobre os interesses subentendidos desses Programas que por meio de iniciativas, mesmo que animadoras, no sentido de reverter o quadro de múltiplas repetências, evasões e distorções, estão revestidas de um discurso político voltado aos interesses do mercado e ao interesse de grupos hegemônicos. Trazem o seu material didático impregnados de velhos e conhecidos vícios que têm sido praticados no desenvolvimento da educação brasileira e que se

distanciam dos objetivos vislumbrados para a EJA na atualidade como direito e oportunidade de inclusão social.

O modelo adotado para a EJA em Pernambuco, voltado para correção de fluxo e distorção idade-série, ainda se encontra muito aquém da garantia do sucesso dos alunos egressos e com defasagens.

No modelo da EJA Modalidade, a adoção do livro didático de Sociologia e das demais disciplinas foi feita, ou pelo menos deveria ter sido, com referência na proposta do Guia criado pelo PNLD-EJA. Ao analisarmos os temas e os conteúdos propostos para o ensino dessa disciplina dispostos no sumário do livro, identificamos que estes trazem pertinência, não de um todo, mas em parte, com os conteúdos propostos pelos núcleos conceituais indicados nos parâmetros para EJA em Pernambuco. Entretanto, o que percebemos foi que estes atendem muito mais à estrutura formal dos programas, do que mesmo à realidade dos estudantes e aos motivos pelos quais estão inseridos nos currículos escolares.

Entendemos que este fato não inviabiliza a problematização e a promoção de diálogos que estimulem o pensar sociológico, se considerarmos que os temas dispostos no livro didático deveriam apenas servir de motivação para a ação pedagógica, porque temos a clareza de que o currículo escolar é um produto dinâmico de lutas contínuas entre grupos dominantes e dominados, fruto de acordos, conflitos, concessões e alianças. Pensando assim, nos colocamos diante de uma grande oportunidade de problematizar, junto aos estudantes, o quê e por que estudar determinados conteúdos apresentados no livro didático como as questões de cultura, ética, política, por exemplo, pois estas razões precisam ser evidenciadas e tratadas junto aos sujeitos.

Contudo, em nossa pesquisa, percebemos nos discursos dos docentes e dos técnicos entrevistados, um fazer pedagógico que pouco tem a ver com a real motivação das propostas emancipatórias apontadas ao longo da história e defendida por intelectuais, estudiosos e envolvidos em movimentos em prol do ensino da Sociologia e de sua inserção nos currículos.

Os próprios professores têm dificuldades em perceberem-se como sujeitos inseridos num contexto social dinâmico, que necessita ser compreendido, para ser transformado, de maneira a atender toda a diversidade de demandas sociais, e isso se deve, em grande parte, a uma organização curricular saturada por uma prática pedagógica que prioriza o uso do livro didático e que, na maioria das vezes, é

utilizado como a única fonte didática, e também pela imposição de mecanismos de controle adotados em toda a rede de ensino, que dificultam a autoria profissional do professor, por ocupar-lhe uma parte significativa do tempo pedagógico com o cumprimento de burocracias em detrimento da utilização desse tempo para estudo e formação docente. Tais dispositivos controladores⁵⁸ cumprem o papel de ocupar o tempo pedagógico do professor, instituindo exigências burocráticas que resultam em classificação das escolas por notas, onde as de “melhor desempenho” são agraciadas com “prêmios”⁵⁹, entre os quais um “bônus financeiro” para os professores pelo “bom desempenho” de suas atividades. Isso é feito por meio de propostas sedutoras e sutis, em nome da inovação tecnológica, que oculta as reais motivações desse movimento nas escolas.

Esse fazer obedece a um conjunto de regras e ideologias que inibem uma ação emancipatória por parte dos envolvidos. Prevalece o instituído⁶⁰ alienado sobre o instituinte⁶¹ criador, que provoca uma condição de subordinação em detrimento da promoção da autonomia dos sujeitos.

Diante do exposto afirmamos, mais uma vez, que esta pesquisa muito tem a contribuir com o desenvolvimento do trabalho docente, por lançar, conforme nos propomos, um olhar sobre o ensino de Sociologia nos currículos escolares da EJA e por fornecer subsídios para pensarmos uma prática pedagógica que se distancie de modelos que visem exclusivamente atender ao mercado mundial.

⁵⁸ Dificultam aos professores enxergarem como o tempo para estudo, atualizações, leituras e preparação de aulas está sendo submergido em prol do cumprimento de prazos de registros em um sistema virtual que não funciona a contento na maioria das escolas estaduais, ou seja, o professor é obrigado a fazer seus registros em outro espaço, através de equipamentos pessoais e sistema de internet particular para dar conta dessas novas atribuições que lhes foram colocadas.

⁵⁹ O CEJA, não está contemplado com o recebimento de prêmios, contudo os professores devem dar conta de todos os registros como as demais escolas.

⁶⁰ Instituído é algo que está dado, já feito (BORBA, 2013).

⁶¹ Instituinte é o novo, o emergente, aquilo que transgride, que muda a forma de fazer de um social dado (BORBA, 2013).

REFERÊNCIAS:

ANDRADE, C. P. **A difusão do conhecimento como prática emancipatória: estudo sobre a prática docente em Sociologia na escola pública do estado do Rio de Janeiro**, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

ARROYO, Miguel. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

APPLE, Michael.; KING, N. R. **Qué enseñan las escuelas?** In SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. P. La enseñanza y su práctica. Madrid: Akal, p. 37-53, 1989a.

APPLE, Michael W. **Currículo e poder. Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 14, n. 2. p. 47, 1989b.

BARBOSA, J. G. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BARBOSA, J. G. Administração, educação e cidadania: faces de um processo. In **Autores cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial**. BARBOSA, J. G. et al. – São Carlos: São Bernardo: EdUFSCar, EdUMESP, 2000.

BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P. Formação de professores e prática pedagógica: Sociologia e filosofia no ensino médio na escola atual. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, 13, 2007, Recife. **Anais eletrônicos**. Recife: UFPE, 2007. Disponível em: <http://www.sbSociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=138&Itemid=171>. Acesso em 23 mar. de 2016.

BERNARDI; J. R. **Ditadura Militar, Projeto Minerva e Educação a Distância**. XXV Semana de Ciências Sociais. Universidade Estadual de Londrina0, 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanacsoc/pages/arquivos/GT3%202014/GT3_Jose%20Ricardo%20Bernardi.pdf>. Acesso em 02 mai. de 2015.

BIRMAN, P.; BOMENY, H. M. B. As Ciências Sociais no Brasil. In: BIRMAN, P.; BOMENY, H. M. B. (Org.). **As Assim Chamadas Ciências Sociais** – Formação do Cientista Social no Brasil. Rio de Janeiro: UERJ: Relume-Dumará, 1991. Introdução.

BORBA, Sérgio da C. **Complexidade e multirreferencialidade na educação e na formação docente**. Maceió: EDUFAL, 2013.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Obra recenseada: Ana Paula Rosendo (tradução de C. Perdigão Gomes da Silva), Ed. Veiga, Lisboa, s.d., 302 pp. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/rosendo_ana_paula_a_reproducao_elementos_teorias_do_sistema_ensino.pdf> acesso em: 20 fev. de 2016.

BRANDÃO, C. R. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 19 ago. 2015.

_____. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL DE 24 DE FEVEREIRO DE 1891**.

Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm Acesso em 04.11.2015.

_____. **Lei Federal nº 11.684 de 2 de junho de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm> Acesso em: 19 ago. 2015.

_____. **LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da educação Brasileira. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm Acesso em 04.11.2015.

_____. **LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971..** Lei de Diretrizes e Bases da educação Brasileira. Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm Acesso em 04.11.2015

_____. **LEI Nº 5.862, DE 12 DE DEZEMBRO DE 1972**. Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1970-1979/L5862.htm> Acesso em: 1 jul. de 2015.

_____. **LEI Nº 7.044 DE 18 DE OUTUBRO DE 1982**. Presidência da República. Fonte: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm> Acesso em 12 jul. de 2015.

_____. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2009 do Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb001_2009.pdf> Acesso em: 19 ago. de 2015.

_____. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** – OCM, Brasília, 2006.
Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf > Acesso em: 25 out. de 2015.

_____. **A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação:** avaliação, desafios e perspectivas. In: Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010 939. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 set. de 2012.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD EJA 2014** – Brasília: MEC; SECAD, 2014. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2014_EJA/pnld_eja2014.pdf> Acesso em: 14 de Ago. de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)**. – Brasília: MEC; SECAD, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>> Acesso em: 14 abr. de 2015.

_____. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. In: Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 de setembro de 2012.

_____. Ministério da Educação e Saúde. Departamento de Nacional de Educação. **Campanha de Educação de Adultos**. Rio de Janeiro, 1950.

_____. **Parecer CEB nº 11/2000**, Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação.

_____. **PARECER nº 699/72**. Regulamenta o capítulo IV da Lei 5.692/71. 06 de julho de 1972. Constituição Federal de Educação. Rio de Janeiro.

_____. **DECRETO Nº 16.782-A, de 13 de Janeiro de 1925**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, (Lei Rocha Vaz) acesso em 29.11.2015. Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm

_____. **EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 14, DE 12 DE SETEMBRO DE 1996**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm> Acesso em: 06 nov. de 2015.

_____. Ministério da Educação e Saúde. Departamento de Nacional de Educação. **Relatório do Serviço de Educação de Adultos para o Exercício de 1950**. Rio de Janeiro, 1951. CPDOC/FVG ref. (061.1(81) (047) SEA/B823s.

CARVALHO, L.M.G. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de Sociologia no Ensino Médio do Brasil. In: CARVALHO, L.M.G. (Org.). **Sociologia e ensino em debate**. Experiências e discussão de Sociologia no ensino médio. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. p. 17-60.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COAN, M. **A Sociologia no Ensino Médio, o material didático e a categoria trabalho**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

COUTINHO, M. **O Minerva é cultura para todos**. O Estado de São Paulo, São Paulo, 03 out. 1971. Primeiro caderno p.44. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br>, acesso em: 21/10/2013.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>> Acesso em: 14 abr. de 2015.

FAVACHO, André Picanço. **O que há de novo nas disputas curriculares?** Educ. Soc. vol.33 nº.120 Campinas jul./set. 2012. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300015&lng=pt&nrm=iso&tlng=en> Acesso em: 15 de abr. 2016.

FÁVERO, O. **Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966)**. Núcleo de Estudos e Documentação de Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: UFF; 2005. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>. Acesso em: 10 mai. de 2015.

FERNANDES, F. **A Sociologia no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

FEIJÓ, Fernanda. Breve histórico do desenvolvimento do ensino de Sociologia no Brasil. In: **Revista Percursos**. Florianópolis, v. 13, n. 01, p. 133 – 153, jan/jun. 2012. Disponível em < <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2508>> acesso em: 15 mar. de 2016.

FILHO; A.A.S. Programa Travessia: **proposições da política de aceleração dos estudos na educação básica em Pernambuco**. Disponível em<<http://www.anpae.org.br/simposio26/1/comunicacoes/Antonioagostinho-ComunicacaoOral-int.pdf>> Acesso em: 29 nov. de 2015.

FREIRE; P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Polêmicas do nosso tempo; v. 4).

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

GARROCINI; E. C. G. **Educação a Distância na Ditadura Militar no Brasil: O CASO DO TELECURSO 2º GRAU (1978 A 1985)** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, 2010. Disponível em: <http://tede.utp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=358> Acesso em 22 mai. de 2015.

GIGLIO, A. C. **A Sociologia na escola secundária**: uma questão das ciências sociais no Brasil – anos 40 e 50. Rio de Janeiro, IUPERJ, 1999. Dissertação de Mestrado.

GIROUX, Henry. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977. p. 157 – 164.

GLOBO. **PORTAL DE EDUCAÇÃO DO SISTEMA GLOBO**. O que é o Telecurso. Disponível em: < <http://educacao.globo.com/telecurso/noticia/2014/11/o-que-e.html>> Acesso em: 29 jul. 2015.

GÓIS, W. S; Vasconcelos, N. A. L. M.L. **As especificidades da Educação de Jovens e Adultos**: Um olhar sobre a prática de uma professora do município de Paranatama. VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristovão – SE, 2012. Fonte: <http://educonse.com.br/2012/eixo_02/PDF/145.pdf>. Acesso em: 15 out. de 2015.

GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa. 1997. (Tradução de Álvaro Campelo).

GUELFY, W. P.O Movimento da Sociologia como disciplina escolar entre 1925 e 1942: As reformas do secundário e os programas de ensino do colégio Pedro II. In: **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, Londrina, vol. 12, n.1, p.11-30, jan./jun. 2007.

HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos (1964-1985)**. 1991. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991.

HAGUETTE, Tereza. M F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

JARDIM, A. F. C. Alguma coisa está fora de ordem: educação, multirreferencialidade e transgressão do instituído. In: **Autores cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial**. BARBOSA, J. G. et al. – São Carlos: São Bernardo: EdUFSCar, EdUMESP, 2000.

JINKINGS, N. Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. In: **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, Londrina, vol. 12, n.1, p.113-130, jan./jun. 2007.

KUENZER, A. Trabalho e educação no século XXI. Palestra na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 11/07/2001.

LENNERT, A. L. **Professores de Sociologia**: relações e condições de trabalho. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

LOPES, Alice C. **Discursos nas políticas de currículo**. Currículo sem fronteiras, v.6, nº 2, pp. 33-52, 2006. Disponível em:< <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>> Acesso em: 15 abr. 2011.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, Apoio: FAPERJ; 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

MACEDO, E. & LOPES, A. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. & MACEDO, E. (org.). **Disciplina e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002, p. 73-94.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARTINS, I.; VILANOVA, R. Educação em ciências e Educação de Jovens e Adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. In: **Ciência e Educação**, v. 14, n. 2, p. 331-346, 2008.

MARX, K. **O capital: crítica de economia política**. 3 ed. São Paulo: Nova Cultura, 1988.

MELO, Adriana A. S. de. A mundialização da educação: **consolidação do projeto neoliberal na América latina Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004.

MELLO; P. E. D.; **Materiais Didáticos para Educação de Jovens e Adultos: história, formas e conteúdos**. Tese Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MEUCCI, S. **A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. **Sobre a rotinização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas**. **Mediações** - Revista de Ciências Sociais, Londrina, vol. 12, n.1, p.31-66, jan./jun. 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: **teoria, método e criatividade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MORIN. **O Paradigma perdido: a natureza humana**. Publicações Europa América, Sintra/Portugal, 1990.

OLIVEIRA, I. B. **O Currículo com criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, M. R. D. **Dos programas oficiais para a educação rural aos projetos de educação do campo dos movimentos sociais**. Revista Labor nº 1 Vol. 1 – 2008 Disponível em: <http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume1/MARIA_RITA.pdf> Acesso em 21.05.2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para todos: Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**, in Conferência de Jomtien,

Unesco, 1990. Disponível em: <www.unicef.org/brazil/pt/resources10230.htm>
Acesso em: 20 de mar. 2016.

PAPARELLI, Renata. Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: **trabalho sem sentido sob a política de regularização do fluxo escolar**. Tese de Doutorado em Psicologia. Universidade de S. Paulo, 2009.

PARIS, F. R. G. A relação pedagógica e sua ressignificação. In: **Autores cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial**. BARBOSA, J. G. et al. – São Carlos: São Bernardo: EdUFSCar, EdUMESP, 2000.

PAIVA, J. **Os sentidos do direito à Educação para Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PAIVA, V. **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

_____. Educação Popular e Educação de Adultos. 5º Ed. São Paulo: Loyola, Ibrades, 1987.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos - DCEJA-PR**, Curitiba, 2006.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira. **Educação de Jovens e Adultos e educação popular: um olhar histórico sobre as políticas públicas ou a ausência delas**. Eccos Revista Científica, v. 9, p. 53-74, 2007. Fonte: <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/eja_educacaopopular_eccos_v9n1_2c13.pdf> Acesso em 14 de abr 2015.

PEREIRA, Thiago I. **Disputas curriculares: o que ensinar de Sociologia no ensino médio?** Revista Ciências Sociais, Unisinos. V. 51, n. 3, 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.03>. Acesso em: 2 de jul. 2016.

PERNAMBUCO. Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: **Parâmetros curriculares de Filosofia e Sociologia – Educação de Jovens e Adultos**. Recife: SE-PE, 2013.

_____. Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: **Parâmetros curriculares de Filosofia e Sociologia – Ensino Médio**. Recife: SE-PE, 2013.

_____. **Orientações Teórico Metodológicas – EJA-PE – Ensino Médio – Ciências Humanas**. Recife: SE-PE, 2012.

PIRES, José. Por uma ética da inclusão. In: MARTINS, Lúcia A. R. et al. **Inclusão: compartilhando saberes** – 4. ed. p. 29-53. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

RIBEIRO, V. M. M.(coord.). Educação de jovens e adultos: **proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

ROCHA, F. V. **Sociologia na EJA: da teoria à prática**. Anais do X Seminário de Ciências Sociais: Tecendo diálogos sobre a pesquisa social. Universidade Estadual de Maringá/Departamento de Ciências Sociais. 2012. Disponível em: <http://www.dcs.uem.br/xseminario/artigos_resumos/gt2/x_seminarios_gt2-a7.pdf> Acesso em: 30 mar. de 2016.

ROSENDO, A. P. Recensão da obra de BOURDIEUR, P.: **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2008. Coleção: Recensões LUSOSOFIA. Universidade da Beira Interior. Covilhã, 2009. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/rosendo_ana_paula_a_reproducao_elementos_teorica_do_sistema_ensino.pdf> Acesso em: 22 mar. de 2016.

SANTOS, M. B. **A Sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal**. 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2002. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7477/6/2002_MarioBispoSantos.pdf> Acesso em: 25 jul. de 2015.

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Demerval (et. al.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SILVA, L. C. A LDB, as políticas públicas e a formação de professores in SILVA, M. V.; MARQUES, M. R. A. (org.), **LDB: balanço e perspectivas para a educação brasileira**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

VEIGA-NETO, A. **Espaços que produzem**. Porto Alegre: UFRGS/PPGEdu, 1999 (texto digitado) Disponível em; < <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1202t.PDF>> Acesso em: 16 de dez. 2015.

ZABALA, A. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ZARIAS, A.; MONTEIRO, A.; BARRETO, T. V. Mestrado profissional em ciências sociais para ensino médio: a experiência nos horizontes da formação continuada para professores in **Revista brasileira de sociologia**. vol 02, n. 03, jan/jun/2014. Disponível em: <<http://sbsociologia.com.br/revista/index.php/RBS/article/view/66/41>> Acesso em: 25 de set de 2016.

APÊNDICE A - Entrevista com os docentes

Pergunta	Dados		
	Professor 01	Professor 02	Professor 03
1- Como você tem desenvolvido o ensino de Sociologia na sala de aula de EJA, tem seguido as diretrizes das OTM, ou tem se norteado por um outro documento?	Aqui na escola é recomendado e cobrado pelas educadoras de apoio a utilização das OTMs.	Tenho seguido o livro didático fornecido pelo Governo do Estado (Coleção Viver e Aprender), acredito que ele esteja atendendo as exigências das OTMs por ser disponibilizado pelo mesmo. Os parâmetros e as OTMs de EJA não são viáveis na prática para o trabalho, devido ao pouco tempo que temos e também a clientela, que em alguns casos quase tem que ser alfabetizado no Ensino Médio.	De início trabalhamos pelos conteúdos fornecidos pela escola. Só estou com Sociologia a dois anos. Só tive acesso as OTM agora no final do ano (2015), leciono na escola Sociologia, Filosofia, História e Geografia, porém já fiz um curso de extensão em Sociologia oferecido pelo Estado, não me lembro o ano.
2- Que conteúdos têm sido abordados e de que maneira? Como faz a escolha dos mesmos?	No caso os conteúdos já vem prontos por se tratar de telessalas (travessia) apenas seguimos os conteúdos, apresentamos os vídeos, que por sinal estão bastantes defasados, aparenta ser algo da década de 90 do século passado. Essa é a perspectiva que temos.	Sigo os conteúdos listados no sumário do livro e utilizando a metodologia e as orientações contidas no livro, além disso em alguns momentos faço considerações devido a minha experiência pessoal, trazendo para o cotidiano deles.	Seleciono os conteúdos pela OTM, e vou buscar os assuntos no Projeto Travessia ou nos livros do Ensino Regular
3- Que recursos didáticos e metodologias são utilizadas para o ensino dessa disciplina?	Livro didático do telecurso, recursos multimídia (teleaula) e livros de exercícios.	O livro, às vezes vídeos, jornais, debates, pesquisa entre outros.	Às vezes uso os vídeos do Travessia, data show e slides, jornais, trazendo outras informações diversas além da Sociologia.
4- Qual a importância dada ao ensino da Sociologia por parte da escola e dos docentes que lecionam a disciplina?	É uma disciplina preponderante para a compreensão da realidade no tocante ao desenvolvimento do olhar sociológico, com testemunhos dos alunos, entretanto cabe salientar que é mais interessante para mim o uso do livro, de um modo geral as vídeo aulas não despertam muito interesse.	Não acho que tenha tanta importância por parte do próprio sistema escolar, pois uma aula por semana resolve muito pouco e o próprio aluno não valoriza.	Pouca me viro com rodas de debates, leituras, seminários e atividades em grupo.

<p>5- Qual a sua formação inicial?</p> <p>Se em Sociologia, como e onde ocorreu a sua formação docente?</p>	<p>Formado em Geografia, com Especialização no Ensino de Geografia e Mestrando em Educação contemporânea. A Sociologia em minha vida profissional veio como um complemento de carga horária ainda no ensino regular e no Travessia por fazer parte do programa.</p>	<p>Formada em Geografia. Não tive nenhuma formação em Sociologia, somente as disciplinas da graduação.</p>	<p>Minha formação é em História, com um curso de extensão em Sociologia, Especialização em EJA do Campo. A Sociologia veio como complemento de carga horária, e sentindo a necessidade de me aprimorar participei do curso de extensão oferecido pelo Estado. Também faço parte de Movimentos Sociais e a Sociologia conversa bem com esta área.</p>
<p>6- Recebeu alguma orientação por parte do Educador de Apoio ou de outro profissional que trabalha com a parte pedagógica para o ensino da Sociologia na EJA?</p>	<p>Temos a capacitação específica do Travessia, por módulos, oferecida em parte pelo Estado e outra pela Fundação Roberto Marinho, com capacitadores enviados, bem abrangente e atende a todas as disciplinas, porém não coincide a capacitação com a execução do módulo, ou seja, as vezes estamos acabando o módulo quando ocorre a formação.</p>	<p>Não, eu sozinha e minha irmã, também professora do Estado, com mais experiência na área.</p>	<p>Tivemos uma carência muito grande de orientador de apoio, até porque a escola veio a receber este profissional só há uns três meses atrás.</p>
<p>7- Participou de alguma formação sobre o uso do guia PNLD – EJA para a escolha do livro didático?</p>	<p>Não, nem conheço o PNLD-EJA, apenas conheço o PNLD por participar das reuniões de escolha dos livros didáticos no ensino regular.</p>	<p>– Não, por isso sigo o livro que recebi.</p>	<p>Não.</p>
<p>8- O livro de Sociologia adotado na escola foi o escolhido pelos professores, ou chegou um livro diferente do escolhido?</p> <p>- Nem o livro utilizado no CEJA?</p>	<p>Recebemos exatamente aquele que foi escolhido para o ensino regular, no caso do travessia é o material específico.</p>	<p>Não foi escolhido pelos professores, foi imposto pela Gerência Regional, entregaram o livro e pronto. Se houve alguma escolha não tive conhecimento, e já estou na escola há nove anos.</p>	<p>Não, na nossa instituição não cabe um livro regular por ser EJA e ser uma dívida social, nossa clientela não tem como fazer parte de outra modalidade. Não houve a escolha do livro, não temos um livro a seguir.</p> <p>– Também não.</p>
<p>9- Como os livros didáticos de Sociologia para EJA foram escolhidos e como abordam os conteúdos?</p>	<p>No nosso caso não houve escolha, apenas a utilização do livro determinado para as telessalas.</p>	<p>O Estado escolheu, seus técnicos escolheram. Foi imposto.</p>	<p>Não temos, os conteúdos são de outros livros ou do Travessia.</p>

<p>10- Você participou ou tem participado de formação continuada para o ensino da Sociologia? Se sim, ofertada por quem? Com que frequência? Que tipo de formação? Cursos, encontros, fóruns, etc?</p>	<p>Neste caso teria a acrescentar apenas que como foi dito no item 6, acrescentaria apenas que esta capacitação ocorre semestralmente, porém quando ainda lecionava na escola de referência nunca ouvi comentários ou que tinha sido ofertada capacitação em Sociologia ou Filosofia enquanto estive lá.</p>	<p>Não, o Estado não oferta.</p>	<p>Sim, só de uma como já foi dito, porém não houve mais curso de extensão pela UPE.</p>
<p>11- Fez algum curso de formação em sociologia? Se sim, onde? Presencial ou à distância?</p>	<p>Não, só a vida e os livros didáticos.</p>	<p>Não.</p>	<p>Só este curso da UPE.</p>
<p>12- Sente dificuldade em lecionar Sociologia para as turmas de EJA?</p>	<p>Não.</p>	<p>Não, a minha formação em Geografia e o livro didático dão conta.</p>	<p>Não, por conta dos movimentos sociais e de meu curso de História, porém há uma carência para melhor desenvolver o trabalho.</p>

APÊNDICE B - Entrevista com Técnicos da Gerência Regional de Educação – Arcoverde

Pergunta	Dados
	Técnico 01
1- Na GRE Arcoverde tem um técnico responsável para trabalhar com os professores de Sociologia da EJA?	Não
2- Como e por quem é feito o acompanhamento do desenvolvimento do ensino dessa disciplina nas escolas de Arcoverde e região?	Não existe este acompanhamento específico. A GRE é quem dá suporte as escolas, no entanto, não existe um técnico com formação específica para tal atendimento.
3- Quantas e quais escolas na cidade Arcoverde trabalham com EJA – Ensino Médio?	O CEJA, Escola Dircélio Ferreira de Paiva (no Presídio Brito Alves), Escola Antônio Japiassú e Escola Monsenhor José Kerhle.
4- Quantos professores lecionam Sociologia na EJA, nas escolas de Arcoverde? E na região?	Arcoverde 04, na região 10.
5- Quantas e quais escolas jurisdicionadas a regional de Arcoverde trabalham com EJA – Ensino Médio?	<p>São 13:</p> <p>Arcoverde:</p> <p>Centro de Educação de Jovens e Adultos Cícero F. Cordeiro - CEJA, Escola Dircélio Ferreira de Paiva (Presídio Brito Alves), Escola Antônio Japiassú (Programa Travessia) e Escola Monsenhor José Kerhle (Programa Travessia).</p> <p>Buíque:</p> <p>Escola Vigário João Inácio.</p> <p>Custódia:</p> <p>Escola Quilombola Vereadora Alzira Marinho</p> <p>Itaíba:</p> <p>Escola Pedro de Alcântara</p> <p>Pesqueira:</p> <p>Escola Margarida Falcão, Escola Dom Adelmo, Escola Elizeu Araújo (com turmas funcionando no Presídio Augusto Duque), Escola Arruda Marinho.</p> <p>Sertânia:</p> <p>Escola Professor Jorge Meneses</p> <p>Venturosa:</p> <p>Escola Cônego Emanuel Vasconcelos</p>
6- Tem sido feita a oferta de formação continuada para os docentes de Sociologia que lecionam na EJA? Se sim, com que frequência? Que tipo de formação? Cursos, encontros, fóruns, etc?	Não, (2005*) (grifo nosso: nesta observação (2005*) a entrevistada questionou os demais servidores presentes no setor sobre um curso de formação oferecido pelo Governo do Estado, justamente para capacitar alguns professores para as novas disciplinas que seriam introduzidas na matriz curricular (Sociologia e Filosofia) ocorrido provavelmente no ano de 2005, pois não houve consenso entre os servidores)

7- E para as demais escolas de ensino médio, tem ocorrido formação em Sociologia? Se sim, com que frequência?	Não
8- A oferta de formação é promovida pela GRE, pela Secretaria de Educação ou por outra Instituição?	Na época que foi ofertada por uma parceria entre a Secretaria de Educação, Universidade Federal e GRE.
9- São oferecidos cursos de formação continuada para os professores que lecionam Sociologia e que não tem formação inicial na área? Se sim, de que maneira presencial ou à distância?	Não.
10- Sobre o uso de recursos didáticos, para os professores que lecionam Sociologia na EJA, como é feita a oferta para as escolas?	O recurso didático – Livro – a escolha é feita a cada três (3) anos, onde é encaminhada uma relação nominal dos livros que foram aprovados pelo PNLD, a escola (professores) escolhem, mas nem sempre recebem o livro escolhido.
11- Como foi trabalhado o Guia para a escolha do livro de Sociologia da EJA, PNLD - EJA? E para as demais áreas do conhecimento?	A GRE encaminha para as escolas as orientações e os procedimentos quanto a seguir os critérios de escolha do livro, presentes no guia. A escola se reúne sob a orientação do educador de apoio, faz a escolha e envia a GRE o título dos livros escolhidos, 1ª e 2ª opções.

APÊNDICE C - Entrevista com Educador de apoio⁶²/direção da escola

Pergunta	Dados			
	Educador de apoio 01	Educador de apoio 02	Educador de apoio 03	Educador de apoio 04
1- Quantos professores de Sociologia lecionam nas turmas de EJA?	São 03 turmas médio – travessia. 02 na sede e 01 na extensão (FUNASE). Lecionam nessas 2 turmas de travessia na sede 03 professores graduados em outras áreas, sendo um efetivo e dois contratados.	Lecionam no Tra - vessia 2 professores contratados e um efetivo, um graduado em geografia, um em matemática e o outro não sei ao certo, acho que é em educação física.	São dois professores.	Só uma.
2- Qual a carga-horária semanal do professor de Sociologia nas turmas de EJA?	180 horas mês é a carga horária do professor, porém no Travessia, especificamente em Sociologia são 70 horas o curso todo. (3º Módulo). (grifo nosso: A carga horária informada como específica do Travessia, está equivocada. Na modalidade EJA a carga horária total de Sociologia é de 60 horas distribuídas em 20 horas por módulo.)	A carga horária total do travessia é 180 horas mês e a de Sociologia é de 20 horas.	Um professor com uma aula semanal, e o outro com seis aulas semanais.	É uma aula de Sociologia por semana.
3- Tem sido ofertada formação continuada para professores dessa área? Se sim, de que maneira?	Formação somente específica para a modalidade travessia num contexto geral, não sei se há alguma referência específica a Sociologia.	Sim, não aquela formação continuada como as oferecidas em matemática e português, apenas encontros pontuais. Fui convidada para um de Sociologia, mas não pude comparecer. Porém não acontecem com frequência.	Não, apenas a reunião com os educadores de apoio no início do semestre, tem o SISMÉDIO oferecido pelo MEC com participação facultativa onde as disciplinas eram vistas por etapas. O número de inscritos era limitado. Oferecem pelo Estado apenas para matemática, português, história, geografia e inglês, ocorrem na GRE.	Passei 4 anos afastada do Estado, cedida a uma Prefeitura, só retornei em Julho deste ano, nesse período não vi nenhuma formação.

⁶² Educador de apoio 01 e 02 pertencem à mesma escola

4- Houve orientação para o uso do guia PNLD – EJA para a escolha do livro didático de Sociologia? Como ocorreu a escolha desse material?	Não, apenas a indicação dos livros fornecidos pelas editoras, em reunião com os professores, são escolhidos os livros e depois socializados a todos aqueles que atendem as normativas. Não tivemos acesso ao PNLD e nem formação para trabalhar.	Não tivemos acesso ao PNLD, apenas aos materiais disponibilizados pelas editoras, e a escolha se deu através dos materiais fornecidos pela editora. Houve um dia de parada dos professores para a discussão e seleção do material.	Não, pois não temos acesso ao Guia na Escola, conhecemos apenas de ouvir falar, teve a escolha através de um papel que recebemos com as opções, no caso do fundamental foi feita a escolha, no caso do médio já estava, segundo a GRE, definido, pois a escolha foi feita antes de minha chegada na escola.	Não conheço o guia, nunca tive acesso nem como professora, só conheço os catálogos das editoras. Também não participei do processo de escolha, aqui temos um único livro para ensino médio e é do regular.
5- O livro didático de Sociologia que chegou à escola tem sido utilizado pelo professor?	Sim, no ensino regular, com referência aos livros do Ensino Médio em geral sem especificar as disciplinas, foram escolhidos os livros da Editora FTD e recebemos o material solicitado na íntegra. No travessia o material é fornecido pela Secretaria de Educação do Estado, sendo esse material específico do curso.	Sim, o livro recebido foi exatamente o escolhido entre as 3 opções que disponibilizamos para a GRE.	Sim, utilizam bastante, inclusive acham de boa qualidade.	Utilizamos o livro que temos (não soube especificar).
6- De que maneira tem contribuído com o professor de Sociologia para o planejamento de suas aulas?	Só quem pode te dar essa resposta é o professor.	Muito, pois a maioria dos professores tem este livro como única fonte de pesquisa para o planejamento das aulas devido a escassez de outros materiais.	é o material base de todo o planejamento, tudo é feito em torno do livro, quando necessário complementava com outros materiais.	Na coordenação do trabalho pedagógico desenvolvido em sala, na orientação da metodologia adequada a nossa realidade, na discussão dos aspectos didáticos e pedagógicos de todo um processo de ressocialização de forma a contextualizar os conteúdos à realidade da educação carcerária.
7- Quais as diretrizes que norteiam o trabalho do professor de sociologia da EJA? OTM, PCN, etc?	LDB, PCN, os parâmetros curriculares de filosofia e Sociologia da educação de jovens e adultos.	Se baseiam nos PCN do Estado e em outros materiais, como as OTN no ensino regular. Já no travessia eles trabalham em	Os Parâmetros do Estado de Pernambuco para EJA, as OTMs, porém ainda acham que não dá tempo de vivenciar todos os	Utilizamos os Parâmetros do Médio EJA do Estado de Pernambuco. Por já termos os parâmetros do

		módulos e já vem tudo pronto para os professores trabalharem, basta seguir o roteiro do programa.	conteúdos. Inclusive fomos orientados pela Secretária de Educação a priorizar as orientações contidas nos Parâmetros de Pernambuco.	Estado não usamos outros.
--	--	---	---	---------------------------

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntário da pesquisa e pelo responsável)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu,....., tendo sido convidado(a) a participar como voluntário do estudo sobre O ENSINO DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR SOBRE OS CURRÍCULOS PRATICADOS, recebi do Sr. Eduardo de Carvalho Lefosse, Professor, Mestrando em Sociologia para o Ensino Médio, sob orientação do Professor Doutor Allan Monteiro, da Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é compreender o processo de institucionalização do ensino de Sociologia nos currículos da Educação de Jovens e Adultos, considerando as articulações sócio-político-pedagógicas que influenciam na prática pedagógica.

Fui também esclarecido(a) de que o uso das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semi-estruturada.

O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo pesquisador e/ou seu orientador.

Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse estudo / pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço do(a) participante-voluntário(a)

Domicílio:

Complemento:

Bairro:

Cidade:

Telefone:

Endereço dos responsáveis pela pesquisa:

Instituição: Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ

Endereço: R. Dois Irmãos, 92 - Dois Irmãos, Recife – PE - Tel.: (81) 3073-6464

Pesquisador: Eduardo de Carvalho Lefosse

Endereço: Rua José Bezerra de Carvalho, 293 – Centro – Arcoverde – PE – Tel.: (87) 99938-3357

Arcoverde, _____ de outubro de 2015.

Assinatura do voluntário	Nome e Assinatura do responsável pelo estudo
--------------------------	--

ANEXO A - Matriz Curricular para Educação de Jovens e Adultos fornecida pela Secretária de Educação do Estado de Pernambuco.

Governo de Pernambuco
Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco
SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO
MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO
 SECRETARIA DE PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO
 Cícero Franklin Cordeiro
 Gumerindo Cavalcante
 João Cristóvão - Arcoverde
 Cad. Escolar E-504.024 Port. nº 01/2011

ESCOLA: CEJA CÍCERO FRANKLIN CORDEIRO
 ENDEREÇO: R. GUMERCINDO CAVALCANTE, S/N
 CADASTRO ESCOLAR: 26024667

DIAS LETIVOS SEMESTRAIS	100	DURAÇÃO DA HORA AULA	40 MIN***
DIAS LETIVOS SEMANAIS	05	ANO DE IMPLANTAÇÃO	2016
MÓDULO	20	TURNO	NOTURNO
CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO	500**	CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO	1500

BASE LEGAL	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	MÓDULO			CH		
			1º	2º	3º			
LEI FEDERAL Nº 9.394/1996; PARECER CNE/CEB Nº11/2000; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº01/2000; PARECER CNE/CEB Nº 06/2010; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº03/2010; PARECER CNE/CEB Nº 05/2011; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº07/2012; RESOLUÇÃO CEE/PE Nº 02/2004.	BASE NACIONAL COMUM	LÍNGUAGENS	Língua Portuguesa	5	5	5	300	
			Arte	1	1	1	60	
			Educação Física	1	1	1	60	
		MATEMÁTICA	Matemática	4	4	4	240	
			CIÊNCIAS DA NATUREZA	Química	2	2	2	120
		Física		2	2	2	120	
		Biologia		2	2	2	120	
		CIÊNCIAS HUMANAS		História	2	2	2	120
				Geografia	2	2	2	120
			Sociologia	1	1	1	60	
	Filosofia		1	1	1	60		
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			23	23	23	1380	
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna Espanhol/Inglês/Francês *	2	2	2	120		
	TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			2	2	2	120	
	TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA			25	25	25	1500	

* Escolher uma Língua Estrangeira Moderna obrigatória e outra optativa, de acordo com a disponibilidade da Escola.
 ** 500 horas/aula no turno noturno equivalem a 333 (trezentas e trinta e três) horas letivas.
 *** Para complementação da Carga Horária do turno noturno, deverá ser cumprida o que determina a Instrução Normativa 01/2011.

Assinado em 20 de 2016
LOCAL E DATA
 Assinado em 20 de 2016
DIRETOR (A)

Adaivam Sousa Lucas
 Diretora
 Mat 251 511-3
 Port. SE Nº 1030 D O 20/02/14

ANEXO B - Matriz Curricular do Telecurso 2000 – Ensino Médio utilizada no Projeto Travessia

Ensino Médio

Livro do Aluno:

Módulos	Disciplinas	Nº Livros	Livros
Módulo 01	Biologia	02	aluno
		01	atividade
	Língua Portuguesa	02	aluno
		01	atividade
	Filosofia	01	aluno

Módulos	Disciplinas	Nº Livros	Livros
Módulo 02	Matemática	02	aluno
		01	atividade
	Inglês	01	aluno
	Música	01	aluno

Módulos	Disciplinas	Nº Livros	Livros
Módulo 03	Química	02	aluno
		01	atividade
	História	02	aluno
		01	atividade
	Artes	01	aluno

Módulos	Disciplinas	Nº Livros	Livros
Módulo 04	Física	02	aluno
		01	atividade
	Geografia	01	aluno
		01	atividade
	Sociologia	01	aluno
	Teatro	01	aluno

ANEXO C - Capa do livro didático aprovado pelo PNLD



Fonte: Digitalizado do acervo do autor.





ANEXO D - Sumário do livro didático aprovado pelo PNLD.

Sumário	
ETAPA 1 – RIQUEZAS E POBREZAS	
CAPÍTULO 1	Riquezas e pobreza no mundo contemporâneo 7
CAPÍTULO 2	Riquezas e pobreza ambientais 19
CAPÍTULO 3	Riquezas e pobreza em outros tempos: Antiguidade 29
CAPÍTULO 4	A Filosofia no mundo antigo: ética, política e desigualdade 45
CAPÍTULO 5	Riquezas e pobreza em outros tempos: Idade Média 61
CAPÍTULO 6	A Filosofia e o cotidiano: Deus, fé e Filosofia 72
CAPÍTULO 7	O capitalismo e a construção do espaço: pobreza e riqueza no espaço urbano 86
CAPÍTULO 8	Países ricos e países pobres nos séculos XX e XXI 98
CAPÍTULO 9	Globalização e espaço geográfico 111
CAPÍTULO 10	Questões contemporâneas: a geopolítica da energia 127
CAPÍTULO 11	A imaginação sociológica 141
CAPÍTULO 12	O trabalho e suas metamorfoses 151
ETAPA 2 – A CONSTRUÇÃO DA NAÇÃO	
CAPÍTULO 1	A invenção do Brasil 169
CAPÍTULO 2	A constituição do território brasileiro 183
CAPÍTULO 3	Dimensões do Brasil colonial 197
CAPÍTULO 4	Questão agrária no Brasil: a relação com a terra 215
CAPÍTULO 5	Paisagens naturais brasileiras e expressões culturais regionais 228
CAPÍTULO 6	A Filosofia e o cotidiano: a sociedade civil e o Iluminismo 252
CAPÍTULO 7	As independências da América e a Revolução Francesa 266
CAPÍTULO 8	Mudanças do Brasil imperial 281
CAPÍTULO 9	Cidades da oligarquia 295
CAPÍTULO 10	Cultura e sociedade 308

Fonte: Digitalizado do acervo do autor.

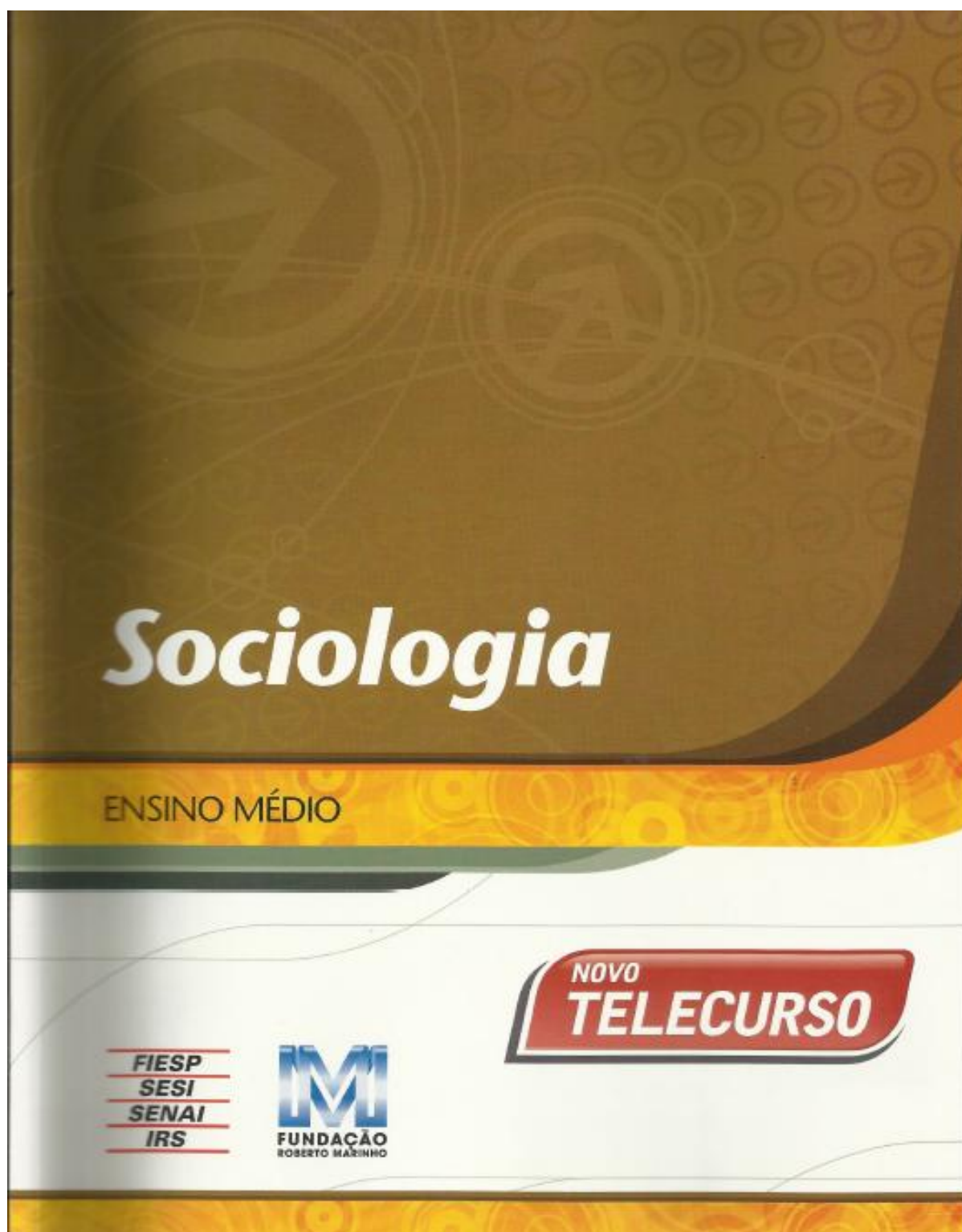
ANEXO E - Sumário do livro didático aprovado pelo PNLD.

ETAPA 3 – CIDADANIA E CONFLITOS NO MUNDO CONTEMPORÂNEO	
CAPÍTULO 1 As guerras mundiais	321
CAPÍTULO 2 Socialismos	339
CAPÍTULO 3 Guerra Fria: um mundo bipolar	352
CAPÍTULO 4 Um olhar sobre a América Latina e os movimentos de contestação	365
CAPÍTULO 5 Populismo, ditadura, democracia e protesto popular no Brasil	377
CAPÍTULO 6 A Filosofia e o cotidiano: engajamento político	395
CAPÍTULO 7 Cidadania e participação social no Brasil	407
CAPÍTULO 8 Política, cotidiano e democracia no Brasil	419
CAPÍTULO 9 Uma população cada vez mais urbana	435
CAPÍTULO 10 Um Brasil urbano	447
CAPÍTULO 11 Cidade e relações sociais	464
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	477

 História	 Geografia	 Sociologia	 Filosofia
---	--	---	--

Fonte: Digitalizado do acervo do autor.

ANEXO F - Capa do livro didático adotado no Travessia.



Fonte: Digitalizado do acervo do autor

ANEXO G - Sumário do livro didático adotado no Travessia.

Sumário	
Conhecendo o Telecurso.....	7
O Telecurso de Sociologia	10
Unidade 1 – Sociologia: estudando e entendendo a sociedade	
Aula 1 O que vem antes, o indivíduo ou a sociedade?.....	12
Aula 2 Quem são os sociólogos?.....	21
Aula 3 Com quantos olhares se faz Sociologia?	28
Unidade 2 – Cultura: todo mundo tem uma	
Aula 4 Existe sociedade sem cultura?	35
Unidade 3 – Cidadania: o que eu tenho a ver com isso	
Aula 5 Existe sociedade sem o Estado e a política?	46
Aula 6 Para ser um cidadão, basta viver em sociedade?	55
Aula 7 Quais direitos e deveres a vida em sociedade nos confere?	64
Unidade 4 – Desigualdades: descobrindo e convivendo com elas	
Aula 8 A sociedade tem cor?	76
Aula 9 Se todos são iguais perante a lei, por que há tantas desigualdades na sociedade?	85
Aula 10 O mundo virou um só?	96
Bibliografia	107

Fonte: Digitalizado do acervo do autor.