

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

CÉLIA OLIVEIRA DOS SANTOS NETA

**O CURSO REALIDADE BRASILEIRA DE PERNAMBUCO: UM CENÁRIO
POPULAR DE ENSINO DE SOCIOLOGIA?**

Recife

2021

CÉLIA OLIVEIRA DOS SANTOS NETA

**O CURSO REALIDADE BRASILEIRA DE PERNAMBUCO: UM CENÁRIO
POPULAR DE ENSINO DE SOCIOLOGIA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Sociologia. Área de concentração: Mudança Social.

Orientador: Prof. Dr^o. Francisco Jatobá de Andrade

Coorientadora: Prof. Dr^a. Júlia Figueredo Benzaquen

Recife

2021

Catálogo na fonte
Bibliotecária Valdicéa Alves, CRB4-1260

S237c Santos Neta, Célia Oliveira dos.
O curso realidade brasileira de Pernambuco: um cenário popular de ensino de sociologia? / Célia Oliveira dos Santos Neta. – 2021.
152f. : il.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Jatobá de Andrade.

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. **Júlia Figueredo Benzaquen**

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Recife, 2021.

Inclui referências apêndice e anexos.

1. Sociologia. 2. **CRB**. 3. Currículo – Estudo e ensino. 4. Educação comunitária - Educação não formal. 5. Educação alternativa. 6. Educação extra-escolar. I. Andrade, Francisco Jatobá de (Orientador). II. Benzaquen, Júlia Figueredo (Coorientadora). III. Título.

301 CDD (22. ed.)

(BCFCH2021-122)

CÉLIA OLIVEIRA DOS SANTOS NETA

**O CURSO REALIDADE BRASILEIRA DE PERNAMBUCO: UM CENÁRIO
POPULAR DE ENSINO DE SOCIOLOGIA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Sociologia.

Aprovada em: 04/06/2021.

BANCA EXAMINADORA

Participação via videoconferência

Prof. Dr. Francisco Jatobá de Andrade (Presidente/Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Participação via videoconferência

Profa. Dra. Júlia Figueredo Benzaquen (Coorientadora)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Participação via videoconferência

Profa. Dra. Silke Weber (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Participação via videoconferência

Prof. Dr. Rui Gomes de Mattos de Mesquita (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pois em nenhum momento me abandonou nesse desafio que me foi dado, mas principalmente por ter colocado pessoas boas no meu caminho, que me ajudaram a superar os obstáculos e a continuar a caminhada. Agradeço às minhas ancestrais, mulheres que passaram por várias adversidades e sobreviveram. Como diz minha mãe: “todas as mulheres da nossa família carregam uma espada no peito”.

Agradeço a minha mãe Marize e meu pai Gilvan, por sempre me apoiarem nas minhas decisões e pelo suporte financeiro que me deram no decorrer do mestrado, por causa da falta de financiamento de bolsa no primeiro ano do mestrado. Agradeço aos meus queridos irmãos que eu amo tanto, Gilvan e Joana, pelo apoio no decorrer do mestrado e pelo suporte que me deram com os eletrônicos nos momentos de realização das entrevistas.

Agradeço às minhas lindas irmãs que amo tanto, Monalize e Emmanuele pelos conselhos e carinho. Agradeço a minha cunhada Raissa pela ajuda, me passando o contato de seus amigos recém-formados do ensino médio para as entrevistas; aos meus cunhados Erms, André e Paulo, pelo apoio e palavras de incentivo. Aos meus sobrinhos que amo demais: Levi, Clarice, Lívia, Cecília, León e Cibele - sem os meus pequenos a minha vida não teria encanto.

Agradeço as maravilhosas amigas Betânia, Jú, Erika, Júlia, Rafa, Ana Patrícia, minhas primas Geyze, Gi e Verinha, tio Júnior, Samuel, meu primo Wendel, pelos bons momentos de conversas e risadas que ajudam a passar por esse período solitário de pandemia. Agradeço à amiga Myllena que me ajudou bastante, me passando o contato da maioria das pessoas do CRB que entrevistei.

Agradeço à Eduardo Mara pelo acolhimento, olhar carinhoso e por ser um educador que faz o aprender ficar mais leve e acessível. Em 2018, Du Mara aceitou realizar uma aula sobre análise de conjuntura, a convite da Casa da Caridade, instituição a qual faço parte, localizada em Três Carneiros de Baixo, uma comunidade no bairro do Ibura, onde nasci e cresci. Ficamos muito felizes, pois a Casa da Caridade fica em um local de difícil acesso, em que os índices de criminalidade e pobreza são altos. Sou bastante grata a ele por isso.

Agradeço à Casa da Caridade, por ser meu ponto de esperança e afeto, por ser o lugar que me fez querer transformar a realidade, é o que me dá forças para continuar caminhando. Olhar para Eva, catadora de material reciclável, que mesmo com todas as adversidades desse mundo, nunca tira o brilho do olhar e o sorriso doce do rosto, é uma inspiração para mim.

Agradeço ao Curso Realidade Brasileira de Pernambuco, por também ser um ponto de esperança para quem sonha com os pés no chão da terra que quer transformar. Agradeço o acolhimento que tive nesse espaço e pelos momentos de aprendizagem coletiva, de leveza e alegrias, que fazem o aprender ficar mais interessante. Agradeço às educandas/novas amigas e às integrantes/novas amigas da Comissão Político Pedagógica do curso que aceitaram participar das entrevistas. Identifiquei-me bastante com elas e senti-me contemplada com todas as falas trazidas nas conversas que tivemos. Agradeço aos educadores que aceitaram participar das entrevistas, pois proporcionaram-me momentos de aprendizagem e importantes contribuições deram para a dissertação.

Agradeço aos recém-formados do ensino médio de escolas públicas do bairro do Ibura que se disponibilizaram a realizar as entrevistas, agradeço à Thayron e Amanda, amigos e integrantes da Casa da Caridade que me passaram o contato de seus amigos recém-formados. Em vários momentos das entrevistas, senti-me emocionada em trazer um pouco do meu povo do Ibura para este trabalho.

No decorrer dessa caminhada, muitas pessoas boas apareceram para me ajudar, como Meriene Calixto, que me encorajou a tentar a seleção do mestrado, como dizia ela “você já teve vários não. Então, não precisa ter medo de tentar novamente. Quem sabe agora não vem um sim?”. Agradeço ao professor Ferdinand Rohr, que foi orientador de uma das minhas irmãs, que com sua simplicidade e calma, deu-me sábios conselhos sobre a vida acadêmica no início do mestrado. Agradeço à Jorge Roseno pela confiança em me convidar para participar de uma Live na quarentena, na qual tive a oportunidade de falar um pouco sobre a importância do diálogo com o senso comum. Agradeço a minha psicóloga Yeda Hiranime, pela força no decorrer dessa experiência. Sem o seu apoio, seria muito mais difícil. Agradeço ao professor Francisco pela paz que transmite em suas palavras, pela confiança que teve em mim e pelos incentivos. Agradeço à professora Júlia, minha eterna professora, pelas oportunidades que já me deu, que mudaram a minha vida; pela confiança, apoio e incentivos e por sempre estender a mão.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.” (FREIRE, 1977, p. 55).

RESUMO

A presente dissertação busca por um cenário popular de ensino de sociologia. Essa pesquisa foi inspirada no fazer educativo dos sujeitos dos movimentos sociais do campo popular, que constroem coletivamente o Curso Realidade Brasileira de Pernambuco (CRB), cujo lema é “Ler para Transformar”, tendo em vista um projeto popular para o Brasil. Diante disto, o objetivo é de analisar em que medida o currículo do Curso Realidade Brasileira de Pernambuco” se aproxima do currículo do ensino de sociologia no ensino médio. Foram feitas entrevistas semiestruturadas com educandas, educadores, com a Comissão Político Pedagógica; e uma breve observação participante em três etapas do curso. Ademais, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com recém-formados do ensino médio de escolas públicas do bairro do Ibura, periferia de Recife, para conhecer a realidade escolar e encontrar possíveis pontos de aproximação entre o CRB e a disciplina de sociologia nas escolas. Para realizar uma análise de conteúdo, foi utilizado o QDA Miner Lite, um programa de análise de dados qualitativos, no qual foi possível elaborar chaves analíticas, isto é, os principais conceitos que norteiam a pesquisa: educação formal, representando o ensino de sociologia no ensino médio, e educação não-formal, representando o CRB. Nesse programa foram criadas categorias de análise para os grupos que formam os sujeitos da pesquisa, de acordo com as falas trazidas por esses sujeitos e a partir de referenciais da educação não-formal e da educação popular. Dessa maneira, foi possível perceber que os conteúdos abordados no CRB se aproximam dos conteúdos da disciplina de sociologia no ensino médio, porém, a metodologia das aulas foi apontada como a principal diferença. As educandas do CRB trouxeram suas experiências com o ensino de sociologia nas Universidades, trazendo comparações entre as aulas do CRB e as aulas nas Universidades, pois a maioria não teve a disciplina de sociologia no ensino médio. Portanto, a partir das entrevistas com os recém-formados do ensino médio, notou-se que a realidade escolar do ensino de sociologia se mostrou diferente da realidade acadêmica, pois, além dos conteúdos se aproximarem dos conteúdos do CRB, a metodologia das aulas de sociologia nas escolas, assim como no CRB, é mais participativa e preza pelo diálogo com a vida cotidiana dos educandos(as). Não se pretende generalizar, pois, entende-se que se trata dos casos específicos. Diante disso, a intenção é trazer uma reflexão sobre o que os espaços formais de ensino podem aprender e se inspirar nessa experiência de educação popular.

Palavras-chave: Curso Realidade Brasileira (CRB); ensino de sociologia; educação popular; educação formal; educação não-formal.

ABSTRACT

The present dissertation is a search for a popular scenario of teaching sociology. This research was inspired by the educational activities of the subjects of social movements in the popular field, who collectively build the Brazilian Reality Course in Pernambuco (CRB), whose motto is “Reading to Transform”, with a view to a popular project for Brazil. Given this, the goal is to analyze the extent to which the curriculum of the Brazilian Reality Course of Pernambuco approaches the curriculum of the teaching of sociology in high school. Semi-structured interviews were carried out with students, educators, with the Political Pedagogical Commission and a brief participant observation in three stages of the course. In addition, semi-structured interviews were conducted with high school graduates from public schools in the Ibura neighborhood, on the outskirts of Recife, to learn about the school reality, since the objective is to find possible points of approximation between the CRB and the discipline of sociology in the schools. To perform a content analysis, the QDA Miner Lite was used, a qualitative data analysis program, where it was possible to elaborate analytical keys, that is, the main concepts that guide the research: formal education, representing the teaching of sociology in teaching education and non-formal education, representing the CRB. In this program, analysis categories were created for the groups that form the research subjects, according to the statements brought by these subjects and based on non-formal and popular education references. In this way, it was possible to perceive that the contents covered in the CRB are close to the contents of the sociology discipline in high school, however, the methodology of the classes was pointed out as the main difference. However, the CRB students brought their experiences with the teaching of sociology at the Universities, bringing comparisons between the CRB classes and the classes at the Universities, since most did not have the discipline of sociology in high school. Therefore, from the interviews with high school graduates, it was noticed that the school reality of teaching sociology was different from the academic reality, because in addition to the contents getting closer to the contents of the CRB, the methodology of the sociology classes in schools, as in the CRB, it is more participatory and values dialogue with the students' daily lives. It is not intended to generalize, since it is understood that these are specific cases, given that, the intention is to bring a reflection on what formal teaching spaces can learn and be inspired by this experience of popular education.

Keywords: brazilian reality course in Pernambuco; sociology teaching; popular education; formal education; non-formal education

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CRB	Curso Realidade Brasileira
CPP	Comissão Político Pedagógica
COVID	Corona Vírus Disease (Doença do Coronavírus)
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CPC	Centros Populares de Cultura
CEAAL	Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCN	Diretrizes Nacionais Curriculares
EP	Educação Popular
ELSP	Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo
EFA	Escolas Famílias Agrícolas
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MST	Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MCP	Movimento de Cultura Popular
MNCA	Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo
MEB	Movimento de Educação de Base
NB	Núcleo de Base

OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PJR	Pastoral da Juventude Rural
SUS	Sistema Único de Saúde
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	OS ENCONTROS DA SOCIOLOGIA COM A EDUCAÇÃO	22
2.1	SOCIALIZAÇÃO.....	22
2.2	A EMERGÊNCIA DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO COMO CAMPO CIENTÍFICO.....	27
2.3	A INSERÇÃO DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	30
2.4	EDUCAÇÃO POPULAR: TRAJETÓRIA E NOVOS DESAFIOS.....	33
2.5	EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: FATORES DE CARACTERIZAÇÃO.....	40
3	O CURRÍCULO ESCOLAR E O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO	45
3.1	CURRÍCULO ESCOLAR: UM TERRITÓRIO COLONIZADO?.....	45
3.2	TRAJETÓRIA E NOVOS DESAFIOS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO.....	56
4	METODOLOGIA DA PESQUISA	65
4.1	O DEBATE ENTRE CIÊNCIA E SENSO COMUM.....	65
4.2	PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	74
5	UM CENÁRIO POPULAR DE EDUCAÇÃO	85
5.1	O QUE É O CRB?	85
5.2	“LER PARA TRANSFORMAR”	91
5.3	QUEM SÃO OS SUJEITOS DO CRB?	101
5.4	COMO FUNCIONA O CRB?	103
5.5	O CURSO REALIDADE BRASILEIRA E O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?.....	121
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS	137
	APÊNDICES	142
	ANEXOS	150

1 INTRODUÇÃO

O tema da pesquisa é o ensino de sociologia em espaços de educação popular. A educação passou a ser estudada na sociologia a partir do interesse de um dos clássicos da disciplina, Émile Durkheim (1955), que contribuiu para a valorização dessa área na ciência. Para esse teórico, ação educativa é a socialização metódica da geração mais velha sobre a geração mais nova, ou seja, os e as estudantes seriam como folhas em branco e meros receptores de informações. Assim como defendia uma educação baseada em severa disciplina, para garantir que as crianças e os adolescentes fossem moldados de acordo com a ordem dominante e preservá-la.

O pensamento de Durkheim teve bastante influência na Sociologia da Educação no Brasil, o seu principal divulgador foi o sociólogo Fernando de Azevedo, um dos pioneiros na institucionalização da Sociologia no Brasil. Após a Segunda Guerra Mundial, na década de 1950, período do desenvolvimentismo, os e as cientistas sociais brasileiros (as) começaram a ver a educação como um meio para construir uma sociedade mais democrática (GOUVEIA, 1989). Em 1955, o sociólogo Florestan Fernandes escreve sobre a importância do ensino de sociologia na educação básica.

Para Florestan Fernandes (1955), a disciplina de sociologia contribui para a fomentação do espírito crítico, diante das dinâmicas e transformações ocorridas no período, como o acelerado crescimento do capitalismo na década de 1950. Bem como um dos principais objetivos da disciplina seria acordar a consciência crítica, para preservar a democracia no país. Será que as contribuições de Florestan Fernandes sobre o ensino de Sociologia, escritas em 1955, ainda ajudam a pensar a realidade brasileira atual?

Com o avanço do conservadorismo da extrema-direita no país, as ciências humanas passaram a ser vistas como “ameaças” e sofrem com ataques do atual do governo. A reforma do ensino médio no ano de 2016, com a medida provisória (MP n.º 746/2016) ameaçou retirar a obrigatoriedade do ensino de sociologia, filosofia, artes e educação física, priorizando matemática, português e a introdução de cursos profissionalizantes. Porém, essa medida não foi implementada, em 2017 essas disciplinas voltam a ser consideradas obrigatórias, sem nenhuma alteração até o momento. Entretanto, a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento que define as diretrizes curriculares do país, aprovada em 2018, não coloca a sociologia como disciplina, mas como parte da grande área de ciências humanas sociais e aplicadas. Em 2019, os cursos de Sociologia e Filosofia do ensino superior passaram

a sofrer com estimativas de cortes orçamentários. O ministério da educação e a presidência da república anunciam que pretendiam “descentralizar” o investimento em faculdades de filosofia e sociologia (humanas) para investir mais em outras áreas.

Por que a disciplina de sociologia e as ciências humanas são perigosas para os governos conservadores? De acordo com o sociólogo Bernard Lahire (2014) as Ciências Sociais são filhas da democracia, o medo que se tem dessas disciplinas é que elas tragam temas considerados “polêmicos”, como: gênero, raça, mundo do trabalho, sexualidade etc. Para o autor, tirar esses temas da educação formal faz com que os e as estudantes fiquem desprovidos de criticidade e que sejam mais facilmente manipulados pelos verdadeiros produtores de ideologias dominantes¹, ou seja, o próprio Estado.

Conforme Oliveira (2020) a grade curricular do curso de graduação em Ciências Sociais é organizada a partir de escolas teóricas, já o currículo da sociologia no ensino médio é organizado por temas. A assimetria entre esses currículos se mostra como um desafio, diante da necessidade de articular teorias, conceitos e prática. O ensino de sociologia no ensino médio diferente do ensino superior, apresenta um currículo teórico-prático, que trabalha com núcleos conceituais e temáticos. Com base nos Parâmetros Curriculares de Filosofia e Sociologia no ensino médio do Estado de Pernambuco, compreende-se que a apropriação dos conhecimentos para objetivação na realidade é um de seus objetivos, ou seja, pretende fomentar um novo olhar e uma nova ação sobre o mundo. Contudo, será que conseguem realizar esse objetivo na prática educativa, dentro dos espaços formais de ensino?

Por se tratar de espaços formais de ensino, a metodologia pode acabar esbarrando nas estruturas hierárquicas e verticais da educação. Há espaços de educação popular, que no seu fazer educativo, além de fomentar um olhar crítico diante da realidade, conseguem aproximar a ação educativa da realidade vivida no cotidiano das pessoas, com o objetivo de transformação social. Pensar na educação como meio de transformação social é acreditar que ela é uma ferramenta que nos ajuda compreender e viver no mundo. Essa perspectiva acredita na educação como mediadora de um projeto social de libertação, isto é, um projeto democrático de sociedade (LUCKESI, 1994).

¹Para Althusser (1980) a sociedade capitalista se sustenta através dos Aparelhos Ideológicos do Estado, que se apresentam sob a forma de diferentes instituições. Essas instituições: a família; a escola; a religião; e outras, podem atuar para reproduzir e manter a ideologia dominante, da classe dominante.

A tendência de educação para a transformação, não nega o caráter ativo da educação na sociedade, mas não busca ser redentora. A educação como redenção é a tendência que acredita que a educação seja algo externo à sociedade, e que tem o poder de interferir e direcionar os destinos das pessoas, com o intuito de manter e conservar a sociedade, ou seja, serve ao sistema dominante, pois procura corrigir os “desvios” daqueles que não estão harmonizados com o todo social. Ademais, a perspectiva da educação para transformação, não nega a influência dos determinantes históricos e sociais, mas não é reprodutora, ou seja, não acredita que a educação seja somente um instrumento que reproduz a ideologia das classes dominantes, mas procura estratégias de transformação a partir do enfrentamento desses condicionantes históricos (LUCKESI, 1994).

A educação popular, de acordo com Gadotti (2012), tem a conscientização como seu principal fundamento. O educador pernambucano Paulo Freire (2016) defendeu a conscientização como uma ferramenta para superarmos as barreiras impostas pelos condicionantes históricos e sociais. Como um educador terceiro-mundista, Freire não apenas teorizou sobre a educação popular, vivenciou-a ao lado daqueles(as) mais atingidos pelas diversas opressões que existem no mundo (MOTA NETO, 2015). A educação popular, de acordo com Streck (2013) acompanha os movimentos da sociedade, por exemplo, na década de 1990 ela passa por um período de problematização de suas teorias e práticas, com um enfoque em discussões mais amplas como a relação entre educação popular e Estado (GOHN, 2002).

Assim, a pesquisa buscou conhecer o Curso Realidade Brasileira de Pernambuco (CRB), um espaço de educação popular, organizado por movimentos sociais, que tem como objetivo estudar a realidade brasileira, a partir de autores brasileiros, para poder transformá-la. O CRB é uma iniciativa popular de educação, organizada pela Consulta Popular, movimento social que faz parte da Frente Brasil Popular, um campo político da esquerda brasileira. Esse curso reúne diversos movimentos que integram a Frente Brasil Popular, como a própria Consulta Popular, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Levante Popular da Juventude, Marcha Mundial das Mulheres e outros. A primeira turma do CRB aconteceu em 2002, em parceria com a Universidade Federal de Juíz de Fora, em Minas Gerais. Como resultado da Marcha Popular pelo Brasil, organizada pela Consulta Popular, onde vários

movimentos caminharam do Rio de Janeiro até Brasília, em defesa de um projeto popular² para o Brasil.

Diante disto, este estudo privilegia um cenário de educação não convencional, especificamente um espaço não-formal. O CRB é um curso de expressiva participação na formação dos militantes de um dos movimentos sociais de maior renome nacional, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Nesse sentido, se justifica a opção por estudar esse curso, visto que atores importantes do campo popular³ apostam na iniciativa. A pesquisa poderá trazer uma contribuição para a área da Sociologia da Educação, ao tratar da educação não-formal, que é pouco abordada pelos cientistas sociais, visto que há uma dificuldade em encontrar uma revisão bibliográfica sobre esse tema na Sociologia. Contudo, o interesse por outros espaços de práticas educativas cresceu tanto na Sociologia como na Pedagogia. A educação não-formal tornou-se um novo campo de estudos trabalhado em diferentes áreas de conhecimento científico.

Um exemplo de estudo na área de Sociologia da Educação, que analisa as práticas de educação não-formal é a pesquisa de Benzaquen (2007), que realiza uma análise sobre a socialização do valor cooperativo em práticas de educação não-formal. A autora cria indicadores de práticas cooperativas, como por exemplo as atividades em grupo que estimulam a questão do respeito ao outro, visando compreender como essas práticas são desenvolvidas no contexto da educação não-formal. Nessa perspectiva, a reflexão sobre o ensino de sociologia e a educação popular, trazida por Pereira (2016) mostra as possíveis aproximações entre o ensino de sociologia e a educação popular, no contexto da escola pública. O autor defende uma escola pública popular, em que a disciplina de sociologia teria um papel importante nesse processo, através de temas e discussões que incentivam uma conscientização crítica da realidade.

O interesse pela Sociologia da Educação se deu a partir de uma experiência como bolsista de um projeto de extensão do Departamento de Ciências Sociais da UFRPE, coordenado pela professora Júlia Benzaquen, coorientadora desta dissertação. Nessa

²A ideia de projeto popular defendida por este campo da esquerda, será colocada no capítulo 4 que versa sobre o CRB de Pernambuco e o ensino de sociologia no ensino médio.

³ Termo utilizado por alguns intelectuais e por sujeitos dos movimentos sociais para definir um campo político da esquerda brasileira, composto pelos que integram a Frente Brasil Popular, pois há uma diversidade de pensamentos dentro da esquerda brasileira, assim como existe a Frente Brasil Popular, há também por exemplo a Frente Brasil Sem Medo. Os movimentos que organizam o CRB são integrantes da Frente Brasil Popular, composta pela Consulta Popular; a Marcha Mundial das Mulheres; o Levante Popular da Juventude; o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST; e outros. Esse campo político defende um projeto popular para o Brasil. Para conhecer melhor ver a página: <http://frentebrasilpopular.org.br/>.

experiência como bolsista, tive contato com leituras de Orlando Fals Borda e Paulo Freire. A partir dessas leituras, a universidade passou a fazer mais sentido para mim, pois havia encontrado dentro das Ciências Sociais uma área do meu interesse.

Na experiência que tive como bolsista, ministrava aulas de Introdução à Sociologia em um espaço de educação popular, a Associação Trapeiros de Emaús, enfoque do meu trabalho de conclusão de curso. A vontade de estudar espaços de educação popular e de educação não-formal, se iniciou a partir das vivências que tive nesses espaços, começando na instituição filantrópica espírita Casa da Caridade, na qual faço parte há mais de 10 anos, trabalhando como voluntária na área de educação com crianças e adolescentes, na comunidade de Três Carneiros de Baixo, no bairro do Ibura, Recife, Pernambuco.

A Casa da Caridade, a Associação dos Trapeiros de Emaús e o Curso Realidade Brasileira, são espaços de educação não-formal que me trazem vários aprendizados: me ensinam a ser solidária, ou seja, pensar no próximo e na força da coletividade; a vencer desafios, pois todas me proporcionaram vários desafios; a acreditar no meu potencial, porque me sinto mais à vontade nesses espaços.

No meu trabalho de conclusão de curso em Ciências Sociais, que se debruçou sobre o diálogo do ensino de sociologia com o senso comum, em espaços de educação popular, realizei entrevistas com estudantes da Associação dos Trapeiros de Emaús e uma das perguntas foi: Na sua visão, o que é o ensino de sociologia? E um dos estudantes respondeu: “Para mim o ensino de sociologia é um assunto da vida da gente”. Para muitos, essa resposta pode parecer “boba”, mas me tocou muito e me fez refletir. No processo de criar uma pergunta de partida para esta dissertação, lembrei da fala desse estudante de Emaús e pensei em como esses espaços de educação não-formal conseguem aproximar o conhecimento científico da vida das pessoas. Acredito que os espaços de educação popular e de educação não-formal tornam o conhecimento científico mais acessível, dialogando com a vida cotidiana dos e das estudantes.

Diante disso, com o intuito de descobrir se o ensino de sociologia pode estar contribuindo como aporte teórico, em um espaço de educação popular, surgem algumas questões: O CRB, seria um cenário popular de ensino de sociologia? Se a disciplina estiver sendo utilizada como aporte teórico, com que objetivo está sendo trabalhada? Como é desenvolvida? Quem são os sujeitos envolvidos nesse processo?

Assim sendo, a principal questão da pesquisa é: **Em que medida, o currículo do Curso Realidade Brasileira de Pernambuco, se aproxima, do currículo do ensino de sociologia no ensino médio?** Uma possível resposta é a hipótese de que a disciplina de sociologia, nesse espaço de educação não-formal, contribui com a formação de militantes dos movimentos sociais, sendo trabalhada através de seu currículo. O currículo do CRB se aproxima do currículo do ensino de sociologia no ensino médio, por meio dos seguintes pontos em comum: análise da realidade mais ampla; o diálogo com a vida cotidiana; a interiorização de conhecimentos para a ação no mundo social.

Os objetivos específicos são: 1. Identificar quais são os objetivos do CRB, bem como as semelhanças com os objetivos da disciplina de sociologia no ensino médio. 2. Verificar se o currículo do CRB e da disciplina de sociologia no ensino médio é transdisciplinar, por meio da aproximação com o cotidiano dos (das) estudantes, ou seja, se é contextualizado, organizado por temas como: racismo, gênero, desigualdade social e outros que dialogam com a realidade dos educandos (as). 3. Observar a metodologia adotada nas aulas de sociologia na escola e no CRB, tendo em vista o fazer educativo dialógico, que considera a relação entre educadores (as) educandos (as) centrada nos (nas) estudantes, aprendizagem individual e coletiva, atividades em grupo e valorização da visão de mundo dos (as) educandos e educandas.

Os objetivos do trabalho iriam ser realizados por meio de uma pesquisa participante, com observação participante e entrevistas semiestruturadas. Porém, com a inesperada pandemia da COVID-19, não foi possível realizar uma pesquisa participante. Contudo, como a turma do CRB em Recife foi iniciada em setembro de 2019, consegui participar de três aulas do curso. Foi possível fazer as entrevistas semiestruturadas com educandas (os) educadores (as) e integrantes da Comissão Político Pedagógica (CPP), à distância, via Google Meet, um serviço gratuito de comunicação digital.

A pandemia da COVID-19, só no Brasil causou mais de 400 mil mortes e milhões de infectados. O Coronavírus nos trouxe duras lições. Viver em uma pandemia é triste e desafiador, mudamos totalmente nosso cotidiano, adquirimos novos hábitos como o de estar sempre lavando as mãos, usar máscara para sair, manter uma certa distância das pessoas, além do período em que “ficamos” em total isolamento social. Vários sentimentos fazem parte desse cotidiano dentro da pandemia, principalmente o medo. O medo de ser contaminada pelo vírus, ou que alguém próximo adoça, a tristeza de ver tantas mortes, a solidão por não estar perto de pessoas que gostamos.

As redes sociais foram aliadas nessa pandemia, pois através delas nos comunicamos com as pessoas. Serviram como válvula de escape, aproximando as pessoas, mesmo de forma digital. Infelizmente nem todos (as) deram a devida importância a pandemia, as atitudes do governo atual só demonstraram falta de competência para lidar com a situação, para o presidente seria “só uma gripezinha”. Alguns eleitores do atual governo também não deram importância e desobedeceram às regras de isolamento social.

A pandemia agravou diversos vírus sociais que já existiam em nossa sociedade a muito tempo. Nem todos (as) puderam cumprir com o isolamento social, por uma questão de sobrevivência. O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos fez uma análise sobre o que ele chamou de a cruel pedagogia do vírus (2020). O autor escreveu sob a perspectiva dos que mais sofrem e que tiveram a situação agravada nessa quarentena. Boaventura (2020) está falando do “Sul da quarentena”, expressão utilizada como metáfora para representar os grupos que antes da quarentena já eram injustiçados em nossa sociedade e que devido à quarentena tiveram sua situação piorada. São as mulheres, os trabalhadores informais, os trabalhadores da rua, a população em condição de rua, os moradores das periferias, os internados em campos para refugiados, os deficientes e os idosos (SANTOS, 2020).

A violência contra a mulher aumentou, de acordo com o autor elas são consideradas as “cuidadoras do mundo”, o que traz muitas responsabilidades para elas, além dos homens descontarem qualquer desgosto de suas vidas nas mulheres. Os trabalhadores informais, dependem de uma renda diária e precisam sair de casa para consegui-la, como os entregadores por aplicativo, os (as) motoristas de Uber, que tiveram que escolher entre ficar em casa e passar fome, ou sair, arriscando se infectar. Os trabalhadores da rua, dependem da rua para sobreviver, são os vendedores ambulantes que também foram prejudicados e tiveram sua situação agravada nessa quarentena. A população em condição de rua, já viviam em distância social, muitas pessoas têm medo das pessoas que vivem nas ruas e já mantinham distância delas. Os moradores das periferias, de acordo com Santos (2020) já viviam em quarentena.

Não será esta afinal a quarentena mais dura para estas populações? Os jovens das favelas do Rio de Janeiro, que sempre foram impedidos pela polícia de ir ao domingo à praia de Copacabana para não perturbar os turistas, não sentirão que já viviam em quarentena? Qual a diferença entre a nova quarentena e a original, que foi sempre o seu modo de vida? (SANTOS, 2020. p. 18).

É muito difícil manter isolamento social quando se mora em um bairro com ruas estreitas, estar sempre lavando as mãos quando não se tem água e sabão para lavá-las. É inviável manter o isolamento quando não se tem nem o que comer em casa, difícil manter a

higienização em bairros sem saneamento básico, com esgoto a céu aberto, com enchentes e alagamentos.

A lista dos que estão a sul da quarentena está longe de ser exaustiva. Basta pensar nos presos e nas pessoas com problemas de saúde mental, nomeadamente depressão. Mas o elenco seleccionado mostra duas coisas. Por um lado, ao contrário do que é veiculado pelos media e pelas organizações internacionais, a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam. Acontece que tais assimetrias se tornam mais invisíveis em face do pânico que se apodera dos que não estão habituados a ele. (SANTOS, 2020, p. 21).

Benzaquen (2020) com base em Santos (2020) coloca que o Coronavírus não é tão democrático como parece, pois, ele atinge mais gravemente quem já está em uma posição vulnerável na sociedade.

A pandemia está mostrando de maneira cruel como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências. Inclusive os Estados do Norte, aqueles considerados enquanto desenvolvidos, estão tendo problemas graves e o exemplo mais paradigmático trazido por Boaventura é o caso dos Estados Unidos. Segundo o autor, os EUA estão precisando lidar, pela primeira vez, com um “invasor” dentro do seu território que está ganhando. (BENZAQUEN, 2020, p. 8).

A ideia de que há países mais avançados que outros enfraquece, tornando-os contemporâneos. Outra lição que o vírus, de forma cruel nos traz é pensar no presente, já que por conta da pandemia o futuro é incerto, o que nos obriga a viver o momento do presente. A autora também coloca que, a principal mensagem de Boaventura sobre a pandemia é de que o atual modelo social utilizado no mundo, não tem futuro. (BENZAQUEN, 2020).

Boaventura em uma Live, realizada pelo canal do Youtube Teia de Saberes e Práticas, com o título Ecologia de Saberes, pesquisa participante, vigilância popular da saúde e pandemia, que também teve a participação do sociólogo Carlos Rodrigues Brandão, diz que estamos vivendo uma pandemia no meio de outras pandemias, que já vieram de muito tempo atrás, como por exemplo o racismo, o descaso com os serviços públicos, o machismo. E que hoje, essas pandemias estão aí escancaradas, com os governos fascistas.

No decorrer da pandemia tivemos vários casos de racismo, discriminação, que assim como o Coronavírus também matam. Como bem colocou Benzaquen (2020) sobre as mortes de Miguel em Recife e de João Pedro no Rio de Janeiro, uma criança e um adolescente, ambos negros e moradores de periferia.

A invisibilidade dessas mortes são um atestado de que temos corpos matáveis. Num país que tem uma das polícias com maior letalidade do mundo, cujas balas tendem a acertar desproporcionalmente mais as pessoas com pele mais escura, é “normal” que um governador sobrevoe bairros periféricos de helicóptero com atiradores disparando contra o que seriam “bandidos”, como se nossa Constituição permitisse a pena de morte. Também faz parte desse “normal” situações como as que causaram a

morte trágica do menino Miguel Otávio, em Recife, em que uma mulher branca de uma família rica e latifundiária não considerou importante cuidar do filho negro de cinco anos da sua empregada doméstica, mesmo com ele sob sua responsabilidade, colocando-o diretamente em risco ao soltá-lo sozinho dentro de um elevador num edifício que era desconhecido para ele. (BENZAQUEN; MORRIS, 2020, p. 10).

O descaso do atual governo em relação à pandemia, constatou de uma forma muito triste, que a preocupação com a economia foi maior do que a preocupação com a vida das pessoas. Principalmente a vida daquelas e daqueles que estão ao sul da quarentena. Muitos se perguntam “será que voltaremos ao normal?”. Porém, é esse normal que queremos voltar? O normal de tantas injustiças e que a pandemia as agravou mais ainda. “Por outro lado, a pandemia e a quarentena, estão revelando que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum.” (BENZAQUEN; MORRIS, 2020, p. 11).

A questão da pandemia da COVID-19, de uma forma cruel, nos trouxe várias reflexões que servem de aprendizado para prosseguirmos acreditando que um outro mundo é possível. O Curso Realidade Brasileira de Pernambuco, infelizmente teve suas aulas interrompidas. Contudo, os movimentos sociais que organizam o curso, em preocupação com aqueles que mais sofrem com a pandemia, fizeram uma grande mobilização de arrecadação de alimentos para as populações dos bairros da periferia. Como a campanha Mãos Solidárias⁴, com participação de diversas organizações como a Frente Brasil Popular, o MST, a Frente Nacional de Mobilização Povo Sem Medo, a Consulta Popular, a Marcha Mundial das Mulheres, o Popular da Juventude e várias outras organizações, bem como instituições formais como a Universidade Federal Rural de Pernambuco e outras. Um trabalho de solidariedade, onde o que mais se viu foi o povo ajudando o povo, o pobre ajudando o pobre.

A escolha em analisar o currículo se deu por causa da pandemia da covid-19, que inviabilizou a realização de uma observação participante no CRB, pois o curso teve que ser interrompido, obedecendo às recomendações da Organização Mundial de Saúde. Contudo, antes da pandemia, foi possível realizar uma breve observação participante em três etapas do curso, bem como no período da quarentena, foram feitas entrevistas à distância, via google meet. Além do currículo, as entrevistas e a breve observação participante ajudaram a conhecer outros aspectos do curso, como por exemplo, a metodologia adotada nas aulas, que foi algo bastante trazido pelas pessoas entrevistadas.

⁴ <https://www.campanhamaossolidarias.org/quem-somos>.

A dissertação está estruturada da seguinte maneira: no primeiro capítulo iremos conhecer a área da Sociologia da Educação, como se tornou um campo científico e sua inserção no Brasil, bem como a trajetória da educação popular e seus novos desafios, ademais os fatores que caracterizam a educação não-formal. No segundo capítulo, o currículo escolar será colocado em perspectiva, ou seja, os seus conteúdos e intenções serão problematizados, será que o currículo escolar é uma terra que também foi colonizada? Ainda neste capítulo será abordada a trajetória do ensino de sociologia e seus novos desafios.

O terceiro capítulo, trata da metodologia da pesquisa, com o debate epistemológico sobre a ciência e o senso comum e os percursos metodológicos. O último capítulo é sobre o Curso Realidade Brasileira de Pernambuco, que é a terra, o solo desta pesquisa.

A partir do desenrolar da pesquisa, surgiu a necessidade de realizar entrevistas com estudantes recém-formados do ensino médio de escolas públicas, em sua maioria moradores do bairro do Ibura, cidade do Recife, para compreender de que maneira a disciplina de sociologia é abordada no ensino formal e identificar pontos de aproximação com o Curso Realidade Brasileira de Pernambuco. Isto se justifica porque as educandas do CRB não tiveram a disciplina de sociologia na escola ou não se recordavam, por isso foi importante realizar essas entrevistas com os recém-formados do ensino médio. Dessa maneira, foi realizada uma análise de conteúdo, com o programa de análise de dados qualitativos QDA Miner Lite, a partir das narrativas de educandas do CRB, educadores (as) e Comissão Político Pedagógica do CRB e das falas dos recém-formados do ensino médio.

Desse modo, foram criadas chaves analíticas, isto é, os principais conceitos que tecem o pano de fundo do presente trabalho: o formal e o não-formal, visando compreender como o currículo do CRB e o do ensino de sociologia no ensino médio se aproximam. Ademais foram elaboradas categorias para cada unidade de análise, de acordo com autores que abordam a educação não-formal como Gohn (2001) e Simson; Park; Fernandes (2001) e de acordo com os relatos trazidos pelos (as) sujeitos da pesquisa nas entrevistas realizadas. Dessa forma, a dissertação pretende responder se o Curso Realidade Brasileira é um cenário popular de ensino de sociologia?

2 OS ENCONTROS DA SOCIOLOGIA COM A EDUCAÇÃO

O aprender é um processo permanente em nossas vidas, desde à infância até a fase adulta. Neste capítulo, o conceito de socialização será nosso ponto de partida para compreendermos que a educação, assim como a socialização é um exercício constante da vida cotidiana. Em seguida, será apontado como a Sociologia da Educação se tornou um campo científico e como ela foi introduzida no Brasil. Além disso, apresentar em linhas gerais a trajetória da educação popular e seus novos desafios. E ademais, compreender as dimensões que caracterizam a educação não-formal.

2.1 SOCIALIZAÇÃO

A relação dos indivíduos com o mundo social é dialética, somos produtores e produtos do mundo social. O mundo social, nosso produto, reage sobre nós, constituindo um processo dialético, que acontece em três momentos: exteriorização; objetivação; e interiorização. Esses três momentos dialéticos, constituem a construção da realidade social, dessa forma a sociedade é um produto humano, uma realidade objetiva e o ser humano é um produto social. (BERGER; LUCKMANN, 2009).

A exteriorização seria o processo pelo qual nos expressamos no mundo, a linguagem é um exemplo desse processo, um sistema de sinais importante, pois é através dela que podemos compreender a realidade da vida cotidiana. A linguagem confere mais realidade à subjetividade, por exemplo, falar de si mesmo é um ato de se conhecer, um ato de exteriorização da subjetividade. (BERGER; LUCKMANN, 2009).

A objetivação é a nossa ação no mundo social, quando colocamos em prática nossos pensamentos. Esse processo se faz presente na institucionalização e na legitimação, isto é, quando padrões de conduta se consolidam em uma determinada sociedade, como a criação de rotinas e divisão social do trabalho e quando aparecem mecanismos de manutenção dos hábitos e costumes, esse processo de legitimação também ocorre através do momento de interiorização da realidade. (BERGER; LUCKMANN, 2009).

A interiorização acontece, quando o conhecimento objetivado é transmitido de geração a geração, no processo de socialização e interioriza-se como realidade subjetiva. Vale ressaltar que para Peter Berger e Thomas Luckmann (2009) “conhecimento” é aquilo que é admitido como “conhecimento” em diferentes sociedades. Entende-se que a realidade e o conhecimento são relativos, pertencem a diferentes contextos sociais.

A socialização acontece em todos os estágios da vida humana, desde o nascimento até a velhice. Uma pessoa aprende a se tornar um membro da sociedade, a partir do momento em que, o que é externo a ela começa a interiorizar-se em sua consciência. Ou seja, ela começa a interpretar e interagir com o mundo social objetivo que se coloca sobre ela. Esse processo só acontece com a presença de um “outro significativo”⁵ que são aquelas pessoas mais presentes na vida da criança. Assim sendo, ela aprende a se comunicar e a interagir com essas pessoas. (BERGER. P; BERGER. B, 1977).

A socialização primária ocorre na infância, quando as crianças aprendem a seguir determinados padrões sociais repetindo ações dos pais e das pessoas mais próximas. É a partir da socialização primária que o indivíduo é inserido no mundo social. O mundo social das pessoas mais próximas da criança torna-se o mundo que ela reconhece como seu mundo. Um exemplo de diferentes mundos da infância é o caso de Atenas e Esparta.

Em Atenas as crianças e os adolescentes eram socializados para habilidades artísticas, intelectuais e físicas. Já em Esparta, as crianças e os adolescentes eram socializados para as habilidades físicas, para serem bons soldados e lutarem com bravura. (BERGER. P; BERGER. B, 1977). Por conseguinte, o mundo social objetivo influencia a forma como as pessoas irão se comportar, o indivíduo passa a desempenhar papéis para sentir que faz parte da sociedade e do grupo social em que está inserido.

A socialização nunca termina, por isso, o indivíduo já socializado também passa pelo processo de socialização secundária. A socialização secundária ocorre quando o indivíduo é inserido num mundo social específico, em instituições de ensino, na comunidade, no trabalho e em outros espaços. São como “submundos” que entram em contraste com o mundo reconhecido na socialização primária. São situações específicas, linguagens específicas,

habilidades específicas que as pessoas em algumas situações⁶ precisam aprender para conseguir interpretar e reproduzir aquele mundo. (BERGER. P, BERGER. B, 1977).

⁵Conceito criado por George Meed (1934). De acordo com Brym (2010) para Meed a comunicação humana implica em ver a si mesmo, sob o olhar dos outros. Dependemos da reação e resposta desses outros para entendermos nossas ações. O início desse processo ocorre na infância, quando as crianças começam a imitar os papéis atribuídos aos pais ou pessoas mais próximas, que para Meed são os outros significativos. (BRYM, 2010).

⁶ Na perspectiva da divisão social do trabalho, os indivíduos aprendem determinadas habilidades para desempenhar alguma função em seu local de trabalho. Outro exemplo de mundo social específico são as instituições religiosas, que socializam algumas formas de comportamento para orientar a vida das pessoas.

O conceito de socialização é muito parecido com o de educação, podem até ser sinônimos. De acordo com Moacir Gadotti (2012) a educação é um fenômeno diverso, complexo, sempre situado historicamente. Quando falamos em educação, precisamos dizer de que educação estamos falando? Pois há uma riqueza de práticas educativas, como por exemplo, a educação popular; a educação social; educação comunitária; educação formal, informal e não-formal. (GADOTTI, 2012).

A educação popular, a educação social e a educação comunitária possuem a mesma causa: o compromisso ético-político de transformação da sociedade. Unidas por um “outro mundo possível”. Em outras palavras, assumem posições críticas, diante do sistema vigente. Os educadores populares, sociais e comunitários educam com os pés no chão, para mudar a realidade que conhecem de perto. (GADOTTI, 2012).

A educação, assim como a socialização é um processo permanente em nossas vidas, Carlos Rodrigues Brandão (2013) aponta que no nosso cotidiano, misturamos a vida com a educação. “Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar.” (BRANDÃO, 2013. p.7).

Nas aldeias dos grupos tribais mais simples, todas as relações entre a criança e na natureza, guiadas de mais longe ou mais perto pela presença de adultos conhecedores, são *situações de aprendizagem*. A criança vê, entende, imita e aprende com a sabedoria que existe no próprio gesto de *fazer* a coisa. São também situações de aprendizagem aquelas em que as pessoas do grupo trocam bens materiais entre si ou trocam serviços e significados: na turma da caçada, no barco da pesca, no canto da cozinha da palhoça, na lavoura familiar ou comunitária de mandioca, nos grupos de brincadeiras de meninos e meninas, nas cerimônias religiosas. (BRANDÃO, 2013. p. 18).

Percebe-se que a educação informal corresponde ao conceito de socialização, pois é um processo permanente na vida das pessoas, a interiorização que fazemos dos conhecimentos que aprendemos na fase da infância, com as pessoas mais próximas e na fase adulta em mundos sociais específicos.

Para Saviani (2013) antes da colonização no Brasil, já existiam processos educativos, como por exemplo a educação indígena. Os pajés eram os professores, havia um acervo de conhecimento comum, acessível a todos. Não existia monopólio do conhecimento, o aprender é parte do viver o cotidiano da cultura. A educação era passada de forma oral, por meio da contação de histórias pelos mais antigos.

Vale ressaltar que de acordo com o autor, havia educação, porém não havia pedagogia. Nesse sentido, Brandão (2013) coloca que o ensino formal é o momento onde a educação se sujeita à pedagogia, que para ele é a teoria da educação, com a criação de métodos, regras e tempos de aprendizagem. O primeiro sistema de ensino no Brasil, fez parte do projeto de invasão do mundo ocidental hegemônico, esse sistema tinha como metodologia a invasão cultural, por meio do processo de aculturação pelos jesuítas. (SAVIANI, 2013).

Conforme Freire (1983) a invasão cultural é a teoria antidialógica da ação, pois é a negação do espaço histórico-cultural dos indivíduos. A manipulação e a conquista são características básicas da invasão cultural, que resulta na negação dos saberes locais. Isso ocorreu quando os jesuítas chegaram no Brasil e vincularam a educação com a catequese, como forma de dominação e conversão das populações indígenas à religião e aos modos de viver dos colonizadores. (SAVIANI, 2013).

Os jesuítas também criaram as primeiras escolas espalhadas por várias regiões do Brasil, mantidas pela Coroa portuguesa. Criaram um sistema de ensino intitulado *Ratio Studiorum*, mais conhecido como a pedagogia tradicional. Essa pedagogia tinha um caráter universalista e elitista, pois era aplicada da mesma forma em diferentes contextos e elitista, porque se concentrou na formação da elite colonial. (SAVIANI, 2013).

Percebe-se que a escola como uma instituição formal de ensino, exerce bastante influência na forma como pensamos e vivemos, podendo ser inclusive um agente de manipulação e dominação. O pensador austríaco, radicado no México, Ivan Illich (1985) coloca que a escola, como instituição formal, parte da premissa de que a aprendizagem é resultado do ensino. Sendo que, para ele a maior parte dos nossos conhecimentos são adquiridos fora da escola. Ou seja, a escola não é o único modelo válido de ensino. Toda a realidade social é educativa, a educação na visão de Illich é um processo permanente na vida dos indivíduos, assim como a socialização.

Ao defender a desescolarização da sociedade, uma sociedade sem escolas, coloca como alternativa a educação informal, não planejada e que não compete com o tempo de trabalho e lazer. Através da partilha de interesses em comum, entre grupos de amigos ou entre pessoas, que a partir desse interesse podem construir espaços de diálogos para aprender e ensinar. (ILLICH, 1985). As contribuições de Illich também serão utilizadas em outro capítulo do trabalho, porém, vale ressaltar, que neste trabalho não se pretende defender uma sociedade

sem escola, mas entender, através do pensamento do autor, como essa instituição exerce um controle social sobre os indivíduos.

Compreende-se que a escola faz parte de um momento importante na vida das pessoas, principalmente das populações mais carentes. É um espaço que valoriza o conhecer e o aprender e amplia o quadro de oportunidades dos indivíduos, para qualificação e empoderamento dos sujeitos. De acordo com Gadotti (2012) Alguns tipos de educação, como por exemplo, a educação comunitária, são iniciativas populares de escolarização, que surgiram a partir do abandono do Estado com as populações mais pobres. A educação comunitária tem como objetivo buscar melhorias para o seu povo, porém continua cobrando as responsabilidades do Estado.

No sistema de desigualdade social em que vivemos, na escola, as crianças e adolescentes das periferias, que muitas vezes precisam trabalhar para sobreviver, o que é extremamente triste, podem no espaço da escola serem apenas crianças e adolescentes. Muitos deles dependem dessa instituição para realizar refeições, que ela oferece. Diante disso, compreende-se que a supressão das desigualdades sociais é necessária para que os sujeitos tenham mais autonomia e não dependam do controle das instituições.

Para Illich (1985) mesmo frequentando idênticas escolas, com a mesma qualidade, as crianças das classes mais pobres raramente podem se nivelar a uma criança das classes mais ricas. As crianças pobres não possuem as mesmas oportunidades educacionais que as crianças das classes mais altas.

O autor afirma que a América Latina chegou ao ponto de pobreza modernizada, em que a população aprende a pensar como ricos e viver como pobres. Para ele a escolarização obrigatória não acaba com as desigualdades, ela provoca o controle das instituições sobre os indivíduos. Entende-se que as escolas acabam por contribuir com a manutenção do sistema capitalista, realizando um trabalho assistencialista, o que agrada ao sistema vigente, que não possui a preocupação em transformar a realidade social das pessoas.

Considera-se que a educação está em praticamente todas as esferas de nossas vidas, desde à socialização primária, até a inserção no sistema formal de ensino e como afirma Illich (1985) o aprender e o ensinar também está para além desse sistema formal. Também aprendemos e ensinamos em grupos que partilham interesses em comum. Aprendemos em instituições religiosas, em ONG, nos movimentos sociais, na rua. O aprender é um processo permanente e está em vários espaços. Dessa forma, percebe-se como a sociedade e a educação

estão relacionadas, pois é através da socialização e da educação que a sociedade é construída, nos tornamos membros da sociedade por meio do aprender, do fazer e do ensinar.

Há uma área de conhecimento científico, denominada Sociologia da Educação, que lança olhares para a educação, enquanto fenômeno social. Por vivermos em uma sociedade escolarizada, onde a escola é considerada como único modelo válido de educação. Os clássicos da disciplina de Sociologia, se concentraram na análise dos sistemas escolares formais.

2.2 A EMERGÊNCIA DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO COMO CAMPO CIENTÍFICO

O encontro da Sociologia com a educação na ciência, surgiu a partir do interesse de Émile Durkheim, um dos clássicos da disciplina de sociologia. Durkheim, exerceu a carreira de docente desde muito jovem, cursou a Escola Normal Superior de Paris. Lecionou Pedagogia e Ciência Social na Faculdade de Letras de Bordéus e foi professor da Sorbonne. Isto é, começou sua vida acadêmica e docente pela ciência da educação. A situação educacional da França do século XX era uma de suas preocupações, visando manter a organização do sistema educacional francês. (DIAS, 1990).

Analizou o processo de socialização de valores e normas sociais que orientam crianças e adolescentes, por meio de formas institucionalizadas de ensino. Ou seja, através da escola formal. Para Durkheim a educação teria um caráter objetivo, pois permanece na sociedade sendo passada de geração a geração, conforme os costumes de cada local. (DIAS, 1990).

A perspectiva do autor é que a educação serve para a manutenção da sociedade, para Durkheim, a educação seria um instrumento para alcançar a solidariedade social, ou seja, a manutenção da coesão social. Compreendia a educação como uma ferramenta de manutenção dos imperativos morais e das ideias que predominam em determinada sociedade. Concentrou-se na ação que os adultos exercem nas crianças e nos adolescentes, para ele essa era a ação educativa, isto é, a socialização metódica da geração mais velha sobre a geração mais nova. (DURKHEIM, 1955).

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina. (DURKHEIM, Émile. 1955, p.32).

A ação exercida pelos adultos sobre as crianças possui um duplo aspecto: o uno e o múltiplo. O aspecto múltiplo, diz respeito à relativização da educação, ou seja, a educação

varia de acordo com o local, com a cultura e com o contexto histórico que os sujeitos estão inseridos. No que diz respeito ao aspecto uno, toda educação parte de princípios comuns: normas; preceitos religiosos e costumes baseados na cultura local, esses princípios são passados de geração a geração e fazem parte do processo de socialização dos sujeitos. (DURKHEIM, 1955).

Ao considerar a educação como foco de estudo, procurou analisar a relação entre sociedade e indivíduo. Os estudos sobre a educação contribuíram para que Durkheim delimitasse a Sociologia como um campo científico, pois é através da educação que os indivíduos criam vínculos com a sociedade.

Durkheim procurou classificar a Sociologia como ciência dentro dos modelos de racionalidade da ciência moderna, constituída a partir do século XVI, sob o domínio das ciências naturais. A partir do século XIX é que este modelo se estende às Ciências Sociais emergentes, um modelo de racionalidade que defende fronteiras entre a ciência e o senso comum, de caráter totalitário ao negar outras formas de conhecimento que não se enquadram em seus princípios metodológicos. Os estudos científicos da sociedade eram designados de “física social”. (SANTOS, 1995).

A ação educativa em Durkheim é um mecanismo de legitimação das normas morais para que elas sejam obedecidas pelas crianças e adolescentes, por meio de instituições formais de ensino. “A família e a escola são células fundamentais na irradiação dos princípios de formação do indivíduo”. (DURKHEIM, apud. LOPES, 2017.p.).

Há que sufocar e cortar a sua curiosidade, sua mobilidade, vivacidade e imaginação. Há que instigar a obediência que o dispositivo pedagógico transformará em espírito de disciplina. Suas tendências serão vigiadas, medidas, avaliadas, instigadas e fortalecidas aos moldes do adulto civilizado. (DURKHEIM, apud. LUCENA, 2010. p. 8).

Apesar dessa visão, os estudos de Durkheim sobre a educação foram fundamentais para a valorização dos estudos sobre a educação no campo científico. Contribuindo para o entendimento sobre as relações indivíduo e sociedade, que tem a educação ou socialização como mediadora. Entretanto, a questão da mudança social é pouco contemplada, mas sim a manutenção da ordem vigente, com o processo de inculcar nas crianças e jovens a mentalidade hegemônica. Durkheim não acreditava que uma criança poderia ensinar a um adulto e que um estudante poderia ensinar a um professor (a), o educando (a) na visão de Durkheim é sujeito passivo da ordem dominante.

Já a ação educativa em Karl Marx, outro clássico da Sociologia, por exemplo, é uma teoria da prática, a educação é vista como uma ferramenta de transformação social, os principais componentes da concepção marxista de educação são: educação pública gratuita, que ocorra uniformemente para todas as crianças de todas as classes sociais, eliminando as formas privilegiadas de educação; a combinação da educação com a produção material, entre trabalho manual e trabalho intelectual; uma educação que assegure o crescimento integral da personalidade, ou seja, ampliar as potencialidades dos sujeitos; e a comunidade assumindo um papel de força socializadora no processo educacional que implica numa relação mais estreita entre escola e sociedade. (BOTTOMORE, 2001).

Marx (2001) ao discutir sobre o trabalho estranhado e a propriedade privada afirma que o trabalhador se torna mercadoria e estranha o trabalho que realiza e acaba por perder-se de si mesmo. Sua força de trabalho como mercadoria constitui a essência da propriedade privada. O produto de seu trabalho é algo externo a ele, não constrói uma conexão com o produto de sua atividade.

Isso pode acontecer também na prática educativa, quando os estudantes não se reconhecem nos conteúdos abordados e não realizam uma ligação entre eles e a sua realidade. Pois são vistos como receptores de conhecimentos e valores sociais que lhes são externos, como tábula rasa ou folha de papel em branco. A educação na visão de Marx reproduz o sistema dominante, porém também acredita em um outro sistema de ensino, que contribua para tornar os sujeitos mais conscientes de suas potencialidades.

Max Weber também criou uma concepção de educação, com base nos tipos de ação social e dominação legítima. (VIANA, 2004). Diferente de Marx e Durkheim, Weber não procurou criar uma teoria geral para explicar a realidade, pois para ele a pretensão de uma concepção totalizante da realidade, seria uma forma dogmática de fazer ciência. (WEBER, 2001). Por isso, dedicou-se a criar um método específico para as Ciências Sociais, o método compreensivo.

O método compreensivo teve como ponto de partida a ação social, conceito elaborado por Weber, em que toda ação é imbuída de sentido, porém a ação social é aquela que no seu significado objetivo é orientada para a ação de outras pessoas. São ações sociais: aulas; atos religiosos; o ato de escrever uma carta para alguém. Com vistas a fins, valores, costumes ou afetos. Para Weber (2001) a construção de tipos ideais não interessa às Ciências Sociais

como um fim ou como algo a ser alcançado, mas como um meio de conhecimento. O conceito de tipo ideal para Weber não é um quadro da realidade histórica, trata-se de uma abstração de elementos da realidade histórica. Tendo em vista o que é específico de cada fenômeno cultural. (WEBER, 2001).

Conforme Weber (2004) há três tipos puros de dominação legítima: a de caráter racional; a de caráter tradicional e a de caráter carismático. A dominação racional é baseada na autoridade institucional e exige uma qualificação profissional, formando um quadro administrativo burocrático. A dominação de caráter tradicional sustenta-se pelas regras tradicionais, que conferem santidade a um senhor ou vários senhores, como por exemplo, os clãs. Já a dominação carismática é fortalecida pelo carisma de um líder, que precisa ser reconhecido pelos seus “discípulos”. (WEBER, 2004).

A tipologia da educação de Weber deriva desses tipos de dominação, sendo a educação carismática aquela que tem por objetivo desenvolver o carisma, qualidades mais relacionadas à ação social afetiva, isto é, despertar dons pessoais. A educação tradicional tem como objetivo preparar os e as estudantes para a vida social, dentro das expectativas e tradição da sociedade na qual faz parte. Em seguida, a educação racional-burocrática é a mais comum na sociedade moderna capitalista, onde é especializada e visa à qualificação profissional para o mercado de trabalho. Porém Weber, modestamente coloca que a sua tipologia da educação não consegue dar conta da complexidade da realidade. (VIANA, 2004).

De forma resumida, essas foram as concepções de educação formuladas pelos clássicos da disciplina de Sociologia. Porém, este trabalho se deteve ao pensamento de Durkheim sobre a educação, visto que nem Karl Marx e nem Max Weber tiveram a educação como tema central ou criaram um estudo sistemático sobre ela. Contudo, Durkheim valorizou a educação em seus estudos e a considerou como um processo de socialização, com a finalidade de investigar como a sociedade se mantém, de geração a geração.

2.3 A INSERÇÃO DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Émile Durkheim foi a primeira referência da Sociologia da educação no Brasil. Reconhecido como o fundador das pesquisas nessa área, sua obra *Educação e Sociologia* foi publicada na França em 1922 e no Brasil foi traduzida em 1929 pelo educador Lourenço

Filho. A receptividade da obra de Durkheim foi grande, sendo reeditada várias vezes. (OLIVEIRA, 2013).

As teorias de Durkheim tiveram influência nos estudos sobre a questão educacional no Brasil, “temos em mente escritos de Aparecida Joly Gouveia (1979, 1985), Antônio Cândido (1958, p. 510-521; 1967, p.2107-2122), Cândido Gomes (1985, p. 1 -14) e Luiz Antônio Cunha (1986-1987, p.9-37)” (DIAS, 1990. p. 39).

Em 1932 surge o manifesto dos pioneiros da Escola Nova que tinha como um dos princípios valorizar a importância de uma educação própria para o público infantil. Fernando de Azevedo foi o principal divulgador do movimento da Escola Nova no Brasil, trouxe as bases sociológicas para as reformas do ensino. Defendeu a escola única, obrigatória e gratuita para as crianças. Distinguiu duas formas de educação nova: a biopsicológica da criança; e a concepção social que vê a escola como instituição social. (SAVIANI, 2013).

Os estudos de Durkheim sobre a educação ficaram conhecidos no Brasil por meio do sociólogo Fernando de Azevedo, que foi pioneiro na institucionalização da sociologia no Brasil. Ele defendia os seguintes princípios: respeito aos aspectos pessoais de cada criança; e orientar a escola sob os princípios da solidariedade e cooperação. No período da Escola Nova, a escola começa a ser vista como uma instituição social. (SAVIANI, 2013).

Contudo, foi somente a partir da década de 1950 que a educação passou a receber atenção dos cientistas sociais. Período em que o interesse pela modernização do país cresceu, período pós-guerra, onde atribui-se à escola um papel importante na construção de uma sociedade mais democrática. (GOUVEIA, 1989). No período da escola Nova a Sociologia é percebida como importante ferramenta científica para elaboração dos currículos escolares não somente pelos intelectuais liberais ligados à escola Nova, mas também por católicos, como Alceu Amoroso Lima (1931) e Amaral Fontoura (1945). (OLIVEIRA, 2013)

De acordo com Aparecida Gouveia (1989) na Universidade de São Paulo, os estudos sobre a educação nas Ciências Sociais começaram a se ombrear com temas que até então eram privilegiados como: urbanização; industrialização; desenvolvimento; mudança. Sociólogos e antropólogos se dedicaram a estudar sobre a educação formal. Esse interesse em estudar educação pelos cientistas sociais se estendeu até os primeiros anos da década 1960. A partir dessa época foram construídos trabalhos sobre o caráter seletivo e antidemocrático do sistema escolar, contra o regime da ditadura militar.

Nesse período, surge a primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), que possui um caráter tecnicista, essa concepção tecnicista de educação, se inicia no regime militar e vai até os anos 2000. Defendendo os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, dentro dos parâmetros da ordem capitalista. (SAVIANI, 2013).

Os anos 60 foram momentos de muitas transformações e questionamentos ao sistema vigente, principalmente a luta contra a ditadura militar no Brasil. No campo da teoria também houve questionamentos à estrutura educacional tradicional. As obras do educador e filósofo pernambucano Paulo Freire trazem uma renovação nas experiências educacionais. (SILVA, 2016).

As críticas sociológicas da educação tomam como base a estrutura e o funcionamento da educação institucionalizada nos países desenvolvidos. Está implícita na análise de Freire, por sua vez, uma crítica à escola tradicional, mas sua preocupação está voltada para o desenvolvimento da educação de adultos em países subordinados na ordem mundial. (SILVA, 2016. Pág. 58).

Paulo Freire criou o seu próprio método de alfabetização, dialogando com a realidade da vida cotidiana dos indivíduos. Apresentou a alternativa de concepção “problematizadora” da educação em contraposição à concepção “bancária”. Na visão “bancária” a educação é o ato de depositar, transmitir e realizar transferência de valores e conhecimentos. (FREIRE, 1987).

Nessa concepção, o educador (a) ocupa o lugar de único sujeito e considera os outros sujeitos da prática de ensino como objetos. Segundo a perspectiva “problematizadora” há o diálogo entre os (as) educadores e os educandos e educandas. O educador (a) ao mesmo tempo em que ensina, aprende. E os educandos e educandas ao mesmo tempo em que aprendem, também ensinam.

Para Freire (1987), a educação “problematizadora” não seria possível sem a superação da contradição entre educador (a) e os educandos (as). Ensinar não é transferir conhecimento, é criar oportunidades para sua construção. Ensinar inexiste sem aprender e o aprender inexiste sem o ensinar. (FREIRE, 2016). Ou seja, o ensinar é só uma das partes do aprender. A principal prática pedagógica na realidade é aprender. Porém ensinar também não é uma tarefa fácil.

Exige alguns saberes necessários para a consolidação de uma prática educativa ética. Por exemplo, exige a consciência que somos inconclusos, inacabados e estamos sempre questionando e buscando conhecer. É o que Freire (2016) chama de momentos do ciclo gnosiológico, ao passo que a curiosidade do ser humano aumenta, ela passa de uma curiosidade ingênua para uma “curiosidade epistemológica”.

Através do exercício da criticidade, ocorre a superação da curiosidade ingênua pela “curiosidade epistemológica”. A curiosidade muda o seu modo de ser, mas continua com suas características essenciais. (FREIRE, 2016). Freire também critica o caráter narrativo, dissertativo do currículo tradicional. Para Freire as próprias experiências dos educandos são os temas geradores que constituem os conteúdos programáticos do currículo. (SILVA, 2016).

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 2016, p. 32).

2.4 EDUCAÇÃO POPULAR: TRAJETÓRIA E NOVOS DESAFIOS

Para iniciar este tópico, será trazida uma história contada popularmente e que ouvia da minha mãe, que é contadora de histórias. Essa história traz a reflexão de que todos (as) são sujeitos do conhecimento, porém, os conhecimentos adquiridos na vida cotidiana, por não serem científicos, não são valorizados. “Em um barco havia um pescador e um médico, o médico mais conhecido como “o doutor”, só ficava se gabando de seus conhecimentos e fazia perguntas ao pescador “ah você sabia que.... não sabe?” Enquanto o pescador, envergonhado, só escutava e balançava a cabeça para dizer que não sabia do que o médico estava falando. E o médico, cada vez mais enchia o peito e o pescador de perguntas, mas de repente! O barco furou e a água começou a entrar. O pescador, logo pulou no mar e disse: Doutor, venha! Pule na água, o barco vai afundar. E o doutor, enraivecido com o que tinha acontecido, disse: mas eu não sei nadar! Então o pescador falou: mas eu achei que o senhor soubesse de tudo!”

Através dessa história, percebe-se o que Paulo Freire, principal referência da educação popular nos ensina, em uma frase bastante conhecida: "Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes". Freire (1983) ao criticar o termo “extensão”, que se refere à prática extensionista, analisa que a palavra extensão passa uma ideia de superioridade do extensionista, que estende seus conhecimentos e suas técnicas para aqueles que “nada sabem”. A palavra extensão possui relação com as palavras transmissão, entrega, sujeito ativo, invasão cultural e outros. (FREIRE, 1983).

Todas essas palavras referem-se ao extensionista como o único sujeito ativo, aquele que entrega e que estende o conteúdo, para aqueles que somente recebem. Ou seja, o extensionista como o sujeito que realiza persuasão e manipulação daqueles que passivamente recebem. (FREIRE, 1983). É possível compreender que na história contada, o pescador não é

considerado sujeito do conhecimento, é aquele que “nada sabe”. Pois seus conhecimentos, construídos através de suas práticas cotidianas, não são valorizados.

Para Freire (1983) na situação educativa, tanto os educadores como os educandos e educandas são sujeitos cognoscentes, que buscam conhecer. O ser humano para o autor é um “ser da práxis”⁷, que atua e transforma a sua realidade, por isso não seria possível a dicotomia “homem-mundo”, porque um não existe sem o outro.

Assim como, não há pensamento isolado do mundo, há intersubjetividade e intercomunicação, que são processos de diálogos entre diferentes subjetividades, de “co-participação” dos sujeitos no ato de compreender algo, a “co-participação” acontece através da comunicação, pois o mundo humano é um mundo de comunicação. A sociedade é um produto humano, criamos e recriamos nossa história e somos feitas dela. (FREIRE, 1983).

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história. (FREIRE, 2016. p. 53).

Freire (2016) defende a necessidade da conscientização, para superarmos os obstáculos e barreiras, postos pelas condições materiais, políticas, sociais e ideológicas em que estamos inseridos. A partir da década de 1960, contexto de ditadura militar, Freire se preocupa com a superação dessas barreiras para conseguirmos transformar a realidade. Através da consciência que somos inconclusos e inacabados, percebemos que sempre há um novo saber para aprender. A conscientização para Freire (2016) é o caminho para colocar em prática a curiosidade epistemológica, que é a reflexão crítica da realidade.

Um dos princípios da educação popular é a conscientização, como um dos primeiros passos para a transformação da realidade. Moacir Gadotti (2012) com base nas ideias e práticas de Paulo Freire, coloca que o paradigma da educação popular tem como categoria fundamental, a conscientização. A partir da conscientização, surge outro princípio muito importante, a organização. Pois, não basta estar consciente, é preciso se organizar para poder transformar. A educação popular é considerada pelo autor como um paradigma teórico nascido da luta popular, por isso, é a principal contribuição teórica da América Latina para a pedagogia universal.

⁷A práxis é o processo dialético entre teoria e prática, na concepção dialética marxista, não há separação entre conhecimento (a teoria) e ação (a prática). (GADOTTI, 2001). “A prática é o critério de verdade da teoria, pois o conhecimento parte da prática e a ela volta dialeticamente”. (Gadotti, 2001. p. 23).

A educação popular na América Latina cumpre o papel de resistência à ordem dominante. A emergência da concepção da educação popular na América Latina, aconteceu em um contexto de luta de classes, de resistência⁸ dos povos latino-americanos para a construção de outro projeto de sociedade. Isto é, a educação enraizada nos processos de luta popular, como meio de transformação social. (PALUDO, 2015).

Para Streck (2013) a educação popular acompanha o movimento da sociedade e sua origem se confunde com a dos movimentos sociais das décadas de 1950 e 1960, pois estão estreitamente ligados.

A educação popular está umbilicalmente vinculada com os movimentos sociais populares. Ela é uma pedagogia do movimento no sentido de se integrar às lutas de quem busca construir novos territórios para viver e conviver. Por isso a educação popular é cada vez mais uma pedagogia indígena, uma pedagogia feminista, uma pedagogia negra, uma pedagogia dos sem-terra e sem-teto. Mas ela é também uma pedagogia em movimento na medida em que dificilmente ela se deixa enquadrar em esquemas teóricos clássicos. Ela corresponde à diversidade de tempos e de culturas que constituem o campo das práticas educativas. (STRECK, Danilo. 2013. p. 8).

De acordo com Carlos Rodrigues Brandão (1984) a educação popular se iniciou através de campanhas de alfabetização de adultos. Por meio de iniciativas filantrópicas e iniciativas governamentais. Colégios católicos e missionários protestantes, ofereciam aulas de alfabetização para adultos. A educação popular foi se consolidando entre 1930 e 1960, período desenvolvimentista e entre 1960 e 1980, no processo de redemocratização das sociedades latino-americanas, após o período das ditaduras. (PALUDO, 2015).

A partir de 1930, o processo de industrialização acompanhado de urbanização e êxodo rural desloca para a cidade boa parte das populações que viviam nos campos, que em sua maioria não sabiam ler e escrever. Diante disso, surgem campanhas de iniciativa governamental de “combate ao analfabetismo” que foi considerado a “mancha nacional”. O governo ansiava aumentar a mão de obra nas indústrias e “qualificar operários”. (BRANDÃO, 1984).

O direito de votar estava condicionado à alfabetização, por isso a campanha pela alfabetização de adultos também foi uma estratégia política para que os candidatos conseguissem mais votos nas eleições.

⁸Os processos de resistência citados pela autora foram a revolta dos índios no Peru, liderada por Tupac Amaru, no século 16. A resistência de Zumbi dos Palmares, no Brasil, que aconteceu no século 17. As lutas pela independência do século 18 e início do século 19, na Venezuela lideradas por Símon Bolívar e na Argentina lideradas por José de San Martín. A partir da década de 1900, aconteceram revoluções no México, lideradas por Zapata e na Bolívia, Nicarágua e Cuba.

Daí o surgimento de campanhas ministeriais que se estenderam do final da década de 1940 até 1963: Campanha de educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) (1947-1963); Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) (1952-1963); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958-1963); Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA) (1962-1963). (SAVIANI, 2013. p. 316).

A educação popular nesse período tinha um significado de “instrução pública”, a característica instrumental de ensinar a ler e a escrever. A partir da década de 60, a expressão “educação popular” toma um sentido de “educação do povo, pelo povo e para o povo”. A educação começa a ser vista como instrumento de conscientização das massas, diante da realidade social brasileira. (SAVIANI, 2013).

Surgem movimentos sociais como o Movimento de Cultura Popular (MCP), em Recife. E o Movimento de Educação de Base (MEB) que mesmo sendo de responsabilidade da igreja católica teve o objetivo de conscientização e politização do povo. (SAVIANI, 2013). Havia também os centros populares de cultura (CPC). Entretanto, as experiências desses movimentos de 1960 não duraram muito tempo, pois com o golpe militar de 1964 muitos deles foram suprimidos e substituídos por campanhas de alfabetização conservadora da ditadura. Paulo Freire que idealizou o (MCP) foi exilado e só pôde retornar ao Brasil a partir de 1970.

A década de 1970 também foi marcada pela ditadura, que influenciou a concepção pedagógica da época, com um enfoque tecnicista de educação. A estreita relação com os Estados Unidos não se limitou no aspecto econômico, mas o modelo organizacional das empresas americanas foi adotado no sistema escolar brasileiro, com a finalidade de formar mão de obra. Em contraposição a essa concepção produtivista de educação, nesse período, também surgiram ensaios contra-hegemônicos, influenciados pela visão “crítico-reprodutivista” de teóricos como Bourdieu e Althusser. (SAVIANI, 2013).

Conforme Saviani (2013) os anos 80 foram períodos de abertura democrática, com mais espaço para produções científicas e publicações na área de educação. Publicações e concepções de educação de caráter contra-hegemônico, como a pedagogia da educação popular, inspirada na educação do povo e para o povo.

De acordo com Maria da Glória Gohn (2002), dos anos 60 até 80 os principais postulados da educação popular eram a relação educador (a) e educandos (as) no processo de aprendizagem. Contudo, afirma que nos anos 90 a educação popular passa por um momento de problematização de suas teorias e objetivos, alterando o sentido de suas ações. Houve

diversos seminários na América Latina para discutir questões mais amplas, como a relação entre Estado e a educação popular. A relação das ONGs com o Estado muda:

De outro lado, para as ONGs, os governos deixaram de ser o “inimigo” a ser combatido e passaram a destacar e enfatizar seu papel público, como pólo gerador, financiador e impulsionador/ fomentador de iniciativas sociais, em programas que buscam patrocinar ações de inclusão social dos excluídos de uma forma geral: pobres, desempregados e discriminados por sexo, etnia, cor etc. Todos falam em nome da cidadania, menos de direitos, e mais de deveres. (GOHN, 2002. p.57).

Os anos 90 fomentou um novo paradigma de educação, com base no neoliberalismo. As concepções de educação seguem princípios neotecnicistas, com ênfase no investimento na educação para a competição no mercado de trabalho. (SAVIANI, 2013). Segundo Gohn (2002) a educação popular passa a ser modelada pelas políticas neoliberais, pois na era da globalização a educação ganha destaque com o aumento da demanda por conhecimento. A natureza da educação popular também muda nesse período, passa a ter ações voltadas para inclusão das populações mais carentes no sistema econômico mais geral. (GOHN, 2002).

Danilo Streck (2013) realiza uma análise sobre trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho de Educação Popular da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped), dos anos de 1999 a 2010. Revela que nessas publicações a educação popular aparece como território de resistência e criatividade, marcas que a acompanham desde sua emergência. Identifica também que há publicações sobre narrativas que sempre existiram, mas que eram ocultadas, com produções sobre associações de recicladores, rodas de capoeira, albergues e outros. Parte significativa dos trabalhos analisados mostram uma diversidade de territórios da educação popular, como escolas, movimentos sociais e hospitais. (STRECK, 2013).

Há também, nesse período, o debate sobre a “escola pública popular” onde a escola poderia acolher propostas pedagógicas na linha da educação popular. Visto que, as práticas escolares podem usar processos não-formais e informais como estratégias de ensino e aprendizagem e a educação popular pode possuir características de formalidade. O que marcou os trabalhos publicados nos anos de 1999 até 2010 foi a preocupação com a teoria da educação popular. “As recentes discussões sobre paradigmas emancipatórios sinalizam que as teorias deverão dar conta da multiplicidade de práticas, buscando um enraizamento na realidade de vida das pessoas e na história do povo”. (STRECK, 2013. p. 12).

Os debates atuais, também trazem a questão da institucionalização da educação popular, como política pública. Gisele Nascimento (2016) coloca que através do Marco de Referência, criado em 2014, a educação popular busca reconhecimento de suas ações como política

pública. Como política pública, pode ser um fator de fortalecimento dos sujeitos subalternizados. (NASCIMENTO, 2016).

Atualmente, considerando a sequência de governos do Partido dos Trabalhadores desde a eleição de Lula em 2002, a EP encontra-se no patamar de se integrar como política pública como uma demanda dos movimentos sociais ao Estado. Organizações e movimentos populares de alguma maneira lutaram para serem reconhecidos pelo Estado, ou seja, buscaram de alguma maneira sua institucionalização. (NASCIMENTO, 2016. p. 60).

No ano de 2014, foi criado o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas:

Esta publicação é resultado de um amplo processo de debates, diálogos e reflexões, a partir de diferentes práticas, do Governo Federal, de movimentos sociais, de universidades e de educadores populares e da educação formal do Brasil, desenvolvido por meio de reuniões, seminários e articulações entre 2011 a 2014, coordenado pela Secretaria Geral da Presidência da República, por meio de seu Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã/SNAS. Também incorporou diferentes contribuições, por meio de duas consultas públicas, no portal www.participa.br. (SECRETARIA-GERAL, 2014. p. 3).

Percebe-se como o contexto político influencia os caminhos da educação popular, pois o documento foi elaborado no período de um Governo, que valorizou as lutas populares. Paulo Freire é bastante citado, em todo o documento.

Convergindo com o reconhecimento do grande educador Paulo Freire como Patrono da Educação Brasileira, este documento devolve à Educação Popular o importante papel que ela desempenhou historicamente na formação do povo brasileiro, bem como dá destaque para a sua relevância e contribuição no modelo de desenvolvimento, reconhecendo que a ação estatal, e seus processos educativos, podem dar-se, confluír e fortalecer-se num fértil campo de diálogo com a realidade, entre os saberes e o conhecimento acumulado do povo brasileiro. (SECRETARIA-GERAL, 2014, p. 5).

O Marco de Referência tem como base as ideias de diálogo de saberes e valorização dos saberes populares. O objetivo do documento é a adoção da perspectiva metodológica da educação popular, como orientação para projetos de diversos setores ligados aos processos educativos das políticas públicas educacionais do governo federal. Algumas categorias da educação popular são colocadas pela Secretaria Geral como orientadoras dos agentes públicos em seus trabalhos cotidianos.

Elas são fundamentadas na concepção de educação de Paulo Freire, são elas: dialogicidade; amorosidade; conscientização; a transformação da realidade e do mundo; partir da realidade concreta; construção do conhecimento e pesquisa participante; e a sistematização de experiências e do conhecimento.

A construção do Marco de Referência da Educação Popular foi muito importante, um reconhecimento da educação popular como um guia para a implementação e realização de políticas públicas. Entretanto, afirma Nascimento (2016) com base em Bonetti (2015) que a educação popular surgiu na contramão do Estado e que a intervenção do mesmo pode retirar o protagonismo dela.

É possível compreender, por meio desses caminhos percorridos, que o olhar para a educação popular muda de acordo com o contexto histórico, social e político no Brasil. O conceito de educação popular, continua com os fortes princípios de conscientização política e transformação da realidade, surgidos em meio à repressão da ditadura militar dos anos 60. A educação popular emergiu mais forte em tempos de repressão para defender os interesses do povo que mais sofre no Brasil, através da luta dos movimentos sociais, organizações do terceiro setor e de pensadores como Paulo Freire, que não se preocupou somente em interpretar a realidade, mas também apontar caminhos e ferramentas de transformação dela.

A conjuntura atual é mais um cenário onde a educação popular continua resistindo e sendo um contraponto ao sistema dominante, que é de muito conservadorismo político no Brasil. Em um texto intitulado *Educação popular em tempos de cólera*, o colunista Selvino Heck, membro da Coordenação do Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe (CEAAL Brasil) coloca que a educação popular, contribuiu para o processo de redemocratização do Brasil na ditadura militar. E em 2020 mais uma vez é atacada e são canceladas as políticas e marcos construídos anteriormente. Selvino Heck também coloca que nos tempos atuais, Paulo Freire está sendo exilado novamente.

Paulo Freire está sendo preso e exilado de novo nos tempos atuais, quando são extintas todas as Políticas de Educação popular construídas e implementadas anos atrás, conquistas do povo, dos movimentos sociais e da democracia. Paulo Freire é preso e exilado em 2020 quando querem fazer a educação através de Escolas Cívico-militares e do Escola Sem Partido, quando assassinam as/os jovens negras/os das periferias, quando retiram direitos dos trabalhadores, quando impedem o acesso dos pobres à Universidade, quando acabam, na prática, com o SUS. (HECK, 2020. In: Coluna do Jornal Sul21).

Mesmo nesse cenário, a educação popular e as ideias de Paulo Freire são livres, resistem por meio de práticas pedagógicas dos movimentos sociais, como por exemplo, o Curso Realidade Brasileira de Pernambuco (CRB), que é o campo desta pesquisa, onde é utilizada como instrumento de conscientização política e metodologia da transformação da realidade. Ela sobrevive nas associações de moradores, ONGs e coletivos nas periferias do país. O Curso Realidade Brasileira de Pernambuco, além de ser uma educação popular, também se

caracteriza como um espaço de educação não-formal, pois ocupa diferentes espaços, possui seus próprios objetivos, metodologias e currículo.

2.5 EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: FATORES DE CARACTERIZAÇÃO

Para compreender a diversidade das práticas educativas é necessário conhecer os fatores de caracterização delas, como a educação formal; a educação não-formal; e a educação informal.

Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas, enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não-formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto (AFONSO, 1989, p. 78, apud, SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001, p. 9).

Sabe-se que a educação formal ocorre nos espaços escolares e acadêmicos, que seguem currículos e regras impostas por órgãos públicos ou privados. Como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), que regulariza e direciona os caminhos da educação formal. Por educação informal, compreende-se que se assemelha ao conceito de socialização. Pois, é um processo permanente na vida das pessoas, a interiorização que fazemos dos conhecimentos que aprendemos na fase da infância com as pessoas mais próximas e na fase adulta em mundos sociais específicos. (AFONSO, 2001).

A educação informal pode ser entendida como a socialização dos valores familiares, culturais e sociais. Por educação não-formal entende-se que também possui organização, contudo, diferente das instituições formais que se organizam a partir dos critérios de órgãos públicos ou privados. Educação não-formal também possui liberdade de currículo e não são regulamentadas pelo ministério da educação. Diante disso, a sua organização é pautada nos interesses do grupo social específico que a realiza. (AFONSO, 2001).

Entretanto, a expressão educação não-formal, muitas vezes não é aceita pelos sujeitos que a praticam. Pois, entende-se que esse termo pode inferiorizar a educação não-formal em relação à educação formal. Preferem classificar a prática da educação não-formal como educação popular. Vale ressaltar que neste trabalho a ideia de educação não-formal não possui a intenção de diminuir as práticas pedagógicas que se enquadram nesse termo, mas possui o intuito de utilizar essas ferramentas teórico-analíticas para caracterizar a especificidade desse tipo de educação.

A educação não-formal contém alguns princípios básicos como: a aprendizagem política, ou seja, a socialização do pensamento crítico; a aprendizagem de habilidades para a potencialidade do indivíduo; a socialização do sentimento de comunidade, que seria uma educação para a civilidade; aprendizagem dos conteúdos escolares em um espaço diferente, com mais flexibilidade podendo a comunidade interferir nos conteúdos didáticos; a educação na mídia e pela mídia; e por último o campo das práticas e conhecimentos alternativos, como por exemplo, as técnicas orientais de relaxamento. (GOHN, 2001).

Nesses espaços⁹, há uma flexibilidade com o tempo da aprendizagem, que acontece de acordo com o grupo social organizado. O planejamento e a organização fazem parte das características dessa categoria de educação, pois trata-se de espaços coletivos que possuem alguma intenção, um objetivo em comum. Para isso, se organizam, e criam seus próprios modos de ação.

De acordo com Afonso (2001) o campo da educação não escolar¹⁰ sempre coexistiu com o campo da educação escolar, um exemplo seria a educação familiar caracterizada como educação informal. Compreender a relação família e escola é fundamental para analisar como a educação familiar é decisiva no processo de formação dos sujeitos e seu desempenho na escola.

Nos processos de educação não-formal, os sujeitos se envolvem com o aprender de uma forma diferente da educação formal, há flexibilidade dos conteúdos e não há um rigor no processo ensino-aprendizagem. As pessoas possuem uma relação prazerosa com o aprender, pois não ocorre de forma obrigatória e não há existência de mecanismos de repressão em caso de “não-aprendizado”. (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001). São espaços de vivência social, com interações e experiências que acontecem por meio de atividades em grupos. Jogos e dinâmicas tornam o processo de ensino-aprendizagem mais agradável.

Para Gadotti (2012) a educação não-formal é menos hierárquica e menos burocrática, pois não precisa ser fiscalizada por órgãos como o Ministério da Educação. Podem, ou não, emitir certificados de aprendizagem e seu tempo de duração é relativo. A educação não-formal, geralmente, é definida como a oposição e negação da educação formal. Por isso, para

⁹ Associações; Organizações Não Governamentais; Instituições religiosas; e outros. Entende-se que são espaços de socialização, isto é, contribuem para o processo de aprendizagem dos sujeitos.

¹⁰ Vale ressaltar que o termo educação não-formal, não é sinônimo de educação não-escolar, pois a educação não-escolar é mais ampla. Abrange tanto o conceito de educação não-formal como o de educação informal. (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001).

o autor “seria melhor definir a educação não-formal por aquilo que ela é, pela sua especificidade e não por sua oposição à educação formal.” (GADOTTI, 2012. p. 8).

Vale ressaltar, que a educação popular é associada ao não-formal por estar voltada para organização comunitária e para processos de aprendizagem coletivos e individuais. Porém, a educação popular, assim como as escolas também possui formalidade, difere do ensino formal, pois sua metodologia não é rígida e burocrática, a informalidade é considerada uma riqueza metodológica, pois amplia os espaços do aprender. É uma perspectiva que não possui muros concretos e epistemológicos, que separam, por exemplo, os conhecimentos do senso comum trazidos pelos sujeitos. (GADOTTI, 2012).

As autoras Joana Marques e Denise de Freitas (2017) apresentaram resultados de uma investigação de caráter documental sobre a educação não-formal, com o objetivo de compreender melhor as diferentes tipologias educativas. As autoras analisaram 28 documentos, investigaram 21 fatores usados nas caracterizações das diferentes tipologias educativas, divididos por quatro dimensões de análise: estrutura; processos; propósitos e conteúdo. Apuraram que as características estruturais são utilizadas com mais frequência, como localização, grau de planejamento ou duração da aprendizagem.

Nas literaturas encontradas pelas autoras é unânime a afirmação de que a educação formal é institucionalizada. E que por exclusão, a educação não-formal é considerada como aquela que está fora da escola e dos espaços formais de ensino. (MARQUES; FREITAS, 2017). Em relação à estrutura física, entende-se que a educação não-formal, ocorre fora dos espaços formais de ensino, mas ela também pode ocorrer dentro desses espaços, como escolas e universidades.

Como no caso do primeiro Curso Realidade Brasileira, que aconteceu na Universidade Federal de Juiz de Fora em Minas Gerais. O curso também já aconteceu na UFPE, campus Vitória de Santo Antão e na UFRPE, campus Garanhuns em Pernambuco. A educação não-formal também ocupa espaços formais de ensino, porém mantém suas especificidades no processo de aprendizagem. Com base nas autoras e autores citados, foi elaborado um quadro com dimensões que auxiliam na compreensão desses fatores de caracterização da educação formal e da educação não-formal.

Quadro 1- Dimensões da educação formal e da educação não-formal

DIMENSÕES	EDUCAÇÃO FORMAL	EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL
Espaços e organização	Escolas e Universidades; Organização pautada pelas regras impostas por órgãos públicos ou privados; sequenciada, dividida em séries com base nas idades; obrigatória.	ONGs; Associações; Instituições religiosas; Movimentos Sociais; Escolas e espaços acadêmicos; espaços de vivência social. Organização pautada nos interesses do grupo específico que a realiza; flexibilidade com o tempo e o local da aprendizagem; não é obrigatória.
Objetivos	Interiorização de conhecimentos, visando a acumulação de conteúdo; Preparação para o mercado de trabalho; Certificação	Interiorização de conhecimentos para uma ação coletiva na realidade; reflexão crítica; sentimento de comunidade e solidariedade; estimular as potencialidades dos indivíduos.
Metodologia	Aprendizagem individual; Relação professores-estudantes hierarquizada; vertical; centrada nos professores. Avaliação individual, com aplicação verificações de aprendizagem no decorrer da prática educativa, com o intuito de avaliar o nível de conhecimentos dos e das estudantes.	Aprendizagem individual e coletiva; atividades em grupo; presença da arte como ferramenta de conscientização; processo de ensino-aprendizagem mais agradável. Relação professores-estudantes centrada nos (nas) estudantes; horizontal; evita hierarquias; não há rigor; solidária. Pode haver uma avaliação, mas não no sentido de verificar o nível de aprendizagem dos (das) estudantes, mas como uma autoavaliação e feedback; não há rigor; não há uma avaliação final, como um trabalho de conclusão de curso.
Currículo	Regulamentado pelas diretrizes nacionais e estaduais de educação; enfatiza valores universais; grau de complexidade aumenta de acordo com as séries e idades; descontextualizado, distante do cotidiano dos (das) estudantes; generalizável e padronizado, aplicado da	Transdisciplinar, se aproxima do cotidiano dos (das) estudantes; contextualizado, elaborado de acordo com os interesses do grupo; flexibilidade dos conteúdos; organizado em temas.

	mesma forma em diferentes contextos	
--	-------------------------------------	--

Fonte: A autora (2021)

Compreende-se que a educação não-formal, em qualquer espaço que ocupe é organizada de acordo com os interesses do grupo que a realiza. O currículo é próprio, a metodologia é própria, o tempo e o local da aprendizagem também são escolhidos pelos grupos que a praticam. É uma educação da prática, voltada para estimular as potencialidades dos indivíduos, mas também fortalecer o sentimento de comunidade.

Um exemplo de espaço de educação não-formal é a Associação dos Trapeiros de Emaús¹¹, uma ONG, localizada na comunidade de Linha do Tiro, no bairro de Beberibe, em Recife. A organização oferece cursos técnicos gratuitos para a comunidade, visando ampliar o quadro de oportunidades dos moradores dessa periferia, para que eles tenham mais chances de conseguir emprego.

Porém, a ONG não apenas proporciona mais oportunidades de inserção no mercado de trabalho, ela também cria laços entre os estudantes dos cursos e a comunidade. Os e as estudantes no decorrer do curso, se envolvem com ações no bairro. Além dos cursos gratuitos, a ONG também possui um bazar comunitário, pois realiza coleta, classificação, recuperação e venda de materiais recicláveis e objetos doados, vendidos a preço popular nesse bazar comunitário.

A metodologia desse espaço de educação não-formal, preza pelos princípios da educação popular, incentivando os (as) estudantes a construírem suas próprias respostas para as questões que são dadas. O ensino de sociologia também fez parte desse espaço, contribuindo por meio de um projeto de extensão¹². Os (as) educadores (as) possuem também a liberdade de currículo, pois escolhem que conteúdo abordar e que autores utilizar. No próximo capítulo, serão abordadas discussões sobre o currículo da escola formal e a trajetória do ensino de sociologia no ensino médio, para começar a pensar em pontos de encontro com o currículo do Curso Realidade Brasileira de Pernambuco.

3 O CURRÍCULO ESCOLAR E O ENSINO DE SOCIOLOGIANO ENSINO MÉDIO

¹¹A ONG foi o campo do trabalho de conclusão de curso, realizado em 2016, que tinha como título: Uma oficina de saberes: a experiência da associação dos Trapeiros de Emaús com o ensino de Sociologia. E tinha como objetivo analisar de que forma o ensino de sociologia conversa com o senso comum, em um espaço de educação não-formal.

¹²Projeto de extensão “Sociologia como ferramenta de leitura crítica da Realidade”, onde estudantes de Ciências Sociais da UFRPE ministram aulas sobre conceitos trabalhados pela disciplina de sociologia, para e com jovens e adultos dessa ONG.

Este capítulo propõe trazer discussões sobre o currículo escolar, como um território colonizado e contemplar quais caminhos já foram percorridos para torná-lo descolonizado? Em seguida, descrever a trajetória do ensino de Sociologia no ensino médio, bem como refletir sobre seus novos desafios na atual realidade brasileira.

3.1 CURRÍCULO ESCOLAR: UM TERRITÓRIO COLONIZADO?

O currículo possui diferentes significados, construídos em diferentes momentos, por diferentes teorias e autores. Tomaz Tadeu da Silva em sua obra *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo* (2016) analisou a forma como o currículo vem sendo definido, por meio de diversas perspectivas teóricas.

Assim para já entrar no nosso tema, uma teoria do currículo começaria por supor que existe, “lá fora”, esperando para ser descoberta, descrita e explicada, uma coisa chamada “currículo”. O currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo. (SILVA, 2016. p. 11).

O autor problematiza essa noção do conceito de teoria, pois a teoria, não se limitaria a descobrir, descrever e explicar a realidade, ela também cria realidades. Nessa perspectiva, o conceito de discurso é aplicado, pois a teoria descobre e descreve um objeto que acredita existir independente dela, já o discurso produz seu próprio objeto. O que um discurso sobre currículo faz é produzir uma noção particular de currículo, porém o autor não abandona a utilização da palavra teoria, mas a utiliza para analisar o que ela descreve, como sendo objetos constituídos por ela. (SILVA, 2016).

O currículo, segundo o autor, é sempre resultado de uma seleção, na qual “alguém” decide que conhecimento deve ser lecionado. As teorias de currículo buscam justificar o que é considerado importante. Contudo, a pergunta “o que deve ser lecionado?” vem depois da pergunta “o que eles e elas devem ser?” pois as teorias de currículo justificam a escolha do que deve ser ensinado, a partir da ideia de pessoa considerada “ideal” para a sociedade. (SILVA, 2016).

Entende-se que o currículo pode influenciar a forma como vemos o mundo e o que nos tornamos. “Qual a melhor forma de transmitir conhecimento? ” Essa foi a principal preocupação das chamadas teorias tradicionais de currículo. Porém, quais são os conhecimentos que constituem o currículo? Por que uns são mais priorizados que outros? Esses foram questionamentos levantados pelas teorias críticas de currículo, pois as teorias tradicionais não questionavam a ordem dominante e estavam mais preocupadas em apresentar técnicas de como fazer currículo. (SILVA, 2016).

As perspectivas críticas colocam que o currículo escolar contribui para reproduzir a ideologia da sociedade capitalista. E que é através das matérias escolares e dos conteúdos ensinados, que a escola nos leva a aceitar o capitalismo como bom e desejável. Ou seja, o currículo é um meio, no qual a escola transmite a ideologia da sociedade dominante. Criticam também a diferenciação de currículo de acordo com as classes sociais, pois o currículo voltado para as classes proletárias estimularia os estudantes a serem subordinados, criando uma relação vertical entre professor e aluno, isto é, uma relação de patrão e operários. (SILVA, 2016).

Dentro dessa crítica marxista de currículo, Ivan Illich (1985) traz a questão de que o currículo escolar faz parte de um ritual de escolarização, que modela as pessoas à sociedade de consumo. A escola seria como uma nova espécie de empresa e o currículo escolar uma de suas mercadorias. Illich propõe um projeto de “desmitologização” e apresenta vários mitos da escolarização, pois compreende que são mecanismos de manipulação utilizados pelo ensino formal. Um deles é o “mito dos valores empacotados”, representado pelo currículo escolar.

O processo de produção curricular, se assemelha ao processo de produção de mercadorias. A produção começa com o que Illich chama de pretensa pesquisa científica, em que são selecionados os conteúdos, em seguida, os professores, que são os distribuidores do produto e entrega para os (as) estudantes, que são os (as) consumidores (as). E assim é formado, um pacote de valores, uma embalagem de significados pré-definidos, o currículo escolar. (ILLICH, 1985).

Illich (1985) afirma que os ritos da escolarização podem esconder de seus participantes as discrepâncias e os conflitos entre os princípios sociais e a organização social. Por isso, para poder formar uma nova sociedade é importante que os indivíduos tenham consciência desses ritos e de que a escola modela e produz consumidores para o “progresso” da economia capitalista. Ou seja, entender que a escola está a serviço do sistema capitalista. Há também dentro dessas perspectivas críticas de análise dos currículos escolares, abordagens fenomenológicas.

Na perspectiva fenomenológica, o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência. (SILVA, 2016. p. 40).

A própria experiência dos estudantes se torna objeto de investigação fenomenológica, no currículo fenomenológico eles são encorajados a aplicar as suas experiências ao seu próprio mundo vivido. Os temas selecionados são aqueles que fazem parte da vida cotidiana. A autobiografia é uma estratégia utilizada pela análise fenomenológica para analisar, por exemplo, a conexão entre o que somos na nossa vida cotidiana e o que nos é ensinado na escola. Nessa visão, as experiências individuais e as histórias de vida também irão fazer parte do currículo, fomentando a conexão entre o conhecimento escolar e a história de vida. (SILVA, 2016).

Além das teorias críticas, estão as perspectivas pós-críticas de currículo, onde o mapa do poder é ampliado, revelando outros processos de dominação, como o de gênero, da raça e da sexualidade. A análise pós-colonial de currículo, irá questionar as relações de saber e poder que colocaram o sujeito imperial europeu no topo da hierarquia da colonialidade. Contudo, diferente das análises pós-modernas e pós-estruturalistas, os estudos pós-coloniais irão enfatizar as relações de poder entre as nações. (SILVA, 2016).

O sociólogo Boaventura de Sousa Santos (1995), ao criticar o paradigma moderno de ciência, ou seja, o paradigma positivista europeu, afirma que estamos no fim de um ciclo de hegemonia da ordem científica dominante, esse paradigma entra em crise, pois seu método que quantifica a realidade, reduz a complexidade dela, não dando conta da explicação do real, que é diverso e plural. Por isso, emerge um novo paradigma, um paradigma prudente para uma vida decente, pois não é apenas teórico, mas também é social. (SANTOS, 1995).

O paradigma pós-moderno de ciência, questiona a própria ciência, defendendo a supressão de dicotomias como natureza/cultura, sujeito/objeto e que parte de uma pluralidade metodológica, visto que, ao mesmo tempo que é um conhecimento total, porém não determinista, é local, porém não relativista. Contudo, Santos (2008) coloca que o paradigma pós-moderno invisibiliza a colonialidade, que é considerada a face oculta da modernidade, por consequência disso acabou se tornando uma teoria que celebra as opressões, em vez de se tornar oposição a elas. (SANTOS, 2008).

Enquanto a expressão pós-colonial confere mais visibilidade aos processos de dominação colonial e violências no Sul. Santos (2006) entende o Sul como uma metáfora, para designar os sofrimentos causados pelo capitalismo. A perspectiva pós-colonial visibiliza, o que o autor chama de violência matricial, o colonialismo, a partir das margens e periferias. A teoria pós-colonial não irá apenas celebrar as coisas como elas são, irá descortinar as

opressões do sistema capitalista. Por isso, a ciência pós-moderna passa a ser utilizada pelo autor como pós-modernismo de oposição, junto com a expressão pós-colonialismo de oposição. (SANTOS, 2008).

Entendo por pós-colonialismo um conjunto de correntes teóricas e analíticas, com forte implantação nos estudos culturais, mas hoje presentes em todas as Ciências Sociais, que têm em comum darem primazia teórica e política às relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo. (SANTOS, 2008, p.11).

O autor destaca que existe também um Sul no Norte e um Norte no Sul, os colonialismos internos. Por exemplo, hierarquias entre uma nação europeia sobre outra nação europeia e as elites coloniais internas que dominam esses territórios colonizados, como os senhores de engenho no Brasil. Contudo, essa situação não ficou no passado, ainda perdura até os tempos atuais. A dominação política e econômica de famílias em determinadas regiões do Brasil é uma característica específica do capitalismo brasileiro¹³.

O colonialismo não está restrito à relação política, também continuou dominando nas relações sociais e no campo do conhecimento. Nesse sentido é necessário pensar em uma geopolítica do conhecimento, para analisar onde os saberes são produzidos e por quem são produzidos. Está em curso o desafio da globalização contra-hegemônica, na prática social e no território do conhecimento, para o autor a criação de subjetividades coletivas que sejam protagonistas da transformação social, necessita de novas reflexões críticas da realidade. (SANTOS, 2008).

Como podemos perceber, a ciência moderna foi impulsionada pelo conhecimento produzido no contexto de exploração econômica colonial. Além da exploração e subjugação física de vários povos, como os africanos e indígenas, o processo de dominação precisou se afirmar culturalmente. A dimensão educacional e pedagógica foram armas da colonização. A análise pós-colonial irá questionar em que medida o currículo contemporâneo, apesar de todas as suas transformações e metamorfoses, ainda é moldado pela herança epistemológica colonial? Questiona os currículos centrados no saber ocidental e reivindica um currículo descolonizado. (SILVA, 2016).

É por esse caminho que iremos trilhar, para compreendermos por que o currículo escolar também é um território colonizado. E quais caminhos se podem percorrer para torná-

¹³Essa foi uma questão colocada em uma das aulas do Curso Realidade Brasileira de Pernambuco, na etapa intitulada Formação social e econômica do Brasil: da colonização ao capitalismo dependente. Conforme Florestan Fernandes (2008) a ordem social colonial e o padrão assimétrico das relações raciais permaneceram, mesmo após a abolição da escravidão. Preservando os papéis políticos das velhas elites, “nova” burguesia.

lo um currículo descolonizado? Vamos começar pelo conceito de colonialidade para compreender como o processo de dominação colonial chegou nos currículos escolares.

O conceito de colonialidade trazido por Quijano (2005) revela que além da dominação econômica, política, administrativa e jurídica. Há também a dimensão epistêmica, racial e cultural da dominação colonial. A ideia de raça, categoria criada pelos europeus para estabelecer diferenças entre os conquistadores e os conquistados, é o principal critério da colonialidade do poder. Visto que, para legitimar o seu poder sobre as populações colonizadas, os europeus criaram a ideia de raça para inferiorizar esses povos, classificando todos os modos de ser e saber das populações não-europeias como “antigos”. (QUIJANO, 2005).

Para Mignolo (2017) colonialidade e modernidade são dois lados de uma mesma moeda, não existe modernidade sem colonialidade, estão fundamentadas no eurocentrismo. Para entender, precisamos voltar para antes do século 16, onde várias civilizações e reinos coexistiam, sem dominação de um povo sobre outros. O que aconteceu entre o século 16 e o atual século 21? Houve mudanças na economia e na ciência, com o renascimento e a industrialização. Contudo, existe um fator oculto que foi a base dessas mudanças, a descartabilidade de vidas. (MIGNOLO, 2017).

O desprezo com a vida humana, a violência genocida, a escravidão, a exploração foram a base para a construção da modernidade e do capitalismo. Enquanto as práticas econômicas exploravam e tratavam seres humanos como coisas, a ciência fazia o papel de justificar o racismo e vários preconceitos. Diante disso, a matriz colonial do poder foi formada por quatro tipos de dominação: o controle da autoridade; o controle da economia; o controle do gênero e da sexualidade; e do conhecimento e das subjetividades. Esses quatro tipos de dominação são sustentados por dois pilares: o racismo e o patriarcado. (MIGNOLO, 2017).

A dominação do conhecimento e das subjetividades, também pode ser chamada de colonialidade do saber. Esse tipo de colonialidade é baseada na ideia do eurocentrismo, uma perspectiva de pensamento que se tornou hegemônica em todo o mundo, onde os não-europeus são considerados “naturalmente” inferiores. Isto é, a partir do critério de raça, os povos dominados foram colocados em uma posição “natural” de inferioridade. Por consequência disso, toda forma de ser, de agir e de saber desses povos também foi considerada inferior. O pensamento eurocêntrico, criou uma linha do tempo que não condiz

com a realidade, trazendo a ideia de que a Europa é a “nova” a “moderna”, enquanto os não-europeus são os “antigos” e “ultrapassados”. (QUIJANO, 2005).

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. (QUIJANO, 2005, p.110).

Entende-se que ao chegarem em territórios distintos do seu, com culturas diferentes da sua, os europeus se sentiram superiores, por considerarem aquelas formas de viver “estranhas” e diferentes. De acordo com Benzaquen (2012) no contexto atual, os saberes modernos-coloniais continuam a exercer a colonialidade do saber, os saberes não-científicos, por não terem sido construídos em espaços formais de educação, são considerados saberes menores pela ciência ocidental dominante. O currículo escolar como meio de legitimar conhecimentos, também foi uma terra invadida pelos europeus. Arroyo (2011) entende que o currículo é um território em disputa, que dinamiza o campo fechado do conhecimento curricular. O autor chama atenção para o caráter controlador que as políticas de avaliação impõem aos educadores e educandos (as). Para Arroyo, é necessário manter com ética e profissionalismo os embates por novas políticas de currículo.

Quando os currículos se fecham a essa dinâmica do próprio conhecimento terminam presos a conhecimentos superados, passados de data de validade. Quando se abrem às indagações, vivências postas na dinâmica social, se enriquecem, revitalizam. Há tantos conhecimentos vivos pressionando, disputando o território dos currículos. (ARROYO, 2011. p.6).

De acordo com Arroyo (2011), o currículo precisa trazer a realidade dos educandos e educandas, principalmente dos “alunos populares”, expressão utilizada pelo autor para se referir aos estudantes das periferias e dos coletivos étnico-raciais. Conforme o autor, as formas indignas de viver que os educandos (as) carregam fazem com que os docentes sejam mais ousados e criativos no campo da docência e do currículo. A disputa no território do currículo foi ficando mais visível, quando os coletivos docentes passaram a se identificar com os educandos das classes populares, iniciando o reconhecimento das diversidades de culturas, saberes e racionalidades.

“Assim, são contrapostos e expostos os sexismos, racismos, inferiorizações ainda presentes em alguns dos materiais didáticos e literários que chegam às escolas.” (ARROYO,

2011.p.9). As disputas no território do currículo, também se caracterizam como um confronto de éticas. De um lado a ética da liberdade, criatividade e do outro a ética do cumprimento das normas, diretrizes e das exigências de reprovação e segregação dos alunos populares.

Arroyo (2011) coloca que é ético questionar as razões pelas quais, o currículo tornou-se um território onde o conhecimento acumulado é considerado como único válido e legítimo, onde a racionalidade científica se legitima como a única forma de racionalidade. Por isso, é importante garantir o direito à diversidade de formas de pensar. “Na realidade, não é tanto o currículo que está em disputa, mas a docência, o trabalho, a liberdade criativa dos trabalhadores na educação. Está em disputa o conhecimento, a cultura e sua rica diversidade.” (ARROYO, 2011. p. 11).

Silva e Ferreira (2015) ao problematizarem os efeitos do conhecimento científico moderno no currículo escolar, identificam a ausência da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos. Após a conquista da América, a noção de raça é o primeiro critério de distribuição da população mundial na estrutura de poder da sociedade. Dessa forma, foram criadas as identidades raciais, que produzem hierarquias sociais ao considerar o branco, masculino, europeu, urbano, heterossexual, cristão como figura que está no topo da hierarquia da colonialidade.

Sobre o currículo, os autores colocam que nas aulas de história, estudamos temas como:

Revolução Francesa, a Revolução Inglesa, a Revolução Russa... também lembramos algo sobre o Iluminismo, o Renascimento, o antigo Regime Francês, o Feudalismo, a Reforma Protestante! Todos estes temas, entre outros (que tiveram a Europa como lócus), foram plantados em nossa memória individual e coletiva como História Universal, por meio de currículos colonizados, eurocêntricos. (SILVA; FERREIRA. 2015. p. 3).

Diante disso, o currículo é considerado pelos autores como um território epistêmico colonizado, mas também colonizador. Colonizado, pois nega as diferenças, enaltecendo o branco, europeu como principal sujeito de conhecimento e poder. Ou seja, reproduzindo a hierarquia social, criada a partir da ideia de que a raça branca seria superior que as outras. É colonizador, pois produz a inexistência do “outro” como sujeito histórico e cultural, fazendo permanecer uma ideia negativa a tudo que se refere ao negro, por exemplo.

A partir de 2003, com a aprovação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica no Brasil, o currículo escolar dá novos passos em direção a um novo caminho. Por meio de ações e políticas conquistadas pelos movimentos negros, o currículo escolar se posiciona contra a

colonialidade, através do combate ao preconceito, ao racismo e ao eurocentrismo. (SILVA; FERREIRA, 2015).

Para os referidos autores, não basta apenas a inclusão de novos conteúdos no currículo, mas também analisar a forma como esses conteúdos foram produzidos, para não correr o risco de tratá-los sob a lente do eurocentrismo. Porém, reconhecem que esse passo de inclusão de novos conteúdos é importante para combater a herança colonial que nos foi deixada e a discriminação étnico-racial.

Ao analisarem os conteúdos dessas disciplinas, com base na Diretrizes nacionais curriculares (DCN), afirmam que os conteúdos das disciplinas de História da África e História da cultura afro-brasileira, contribuem para o combate ao racismo e à colonialidade, por meio da valorização dos modos de ser, de viver, de pensar, bem como, valorizam os heróis negros brasileiros que por muito tempo foram “esquecidos” nos currículos colonizados. E desnaturalizam a ideia de que a Europa foi a única produtora de conhecimento, trazendo contribuições da História e da cultura africana. (SILVA; FERREIRA, 2015).

O currículo escolar, seria como uma “árvore do esquecimento”, uma herança que separa o Brasil da África. O Currículo como uma terra que também foi invadida pelos europeus, sendo colonizada, mas que também se tornou um currículo colonizador. Porém, através das lutas dos movimentos sociais negros, suas conquistas e da DCN, há uma abertura para que os currículos sejam descolonizados.

Para Gomes (2012) a introdução da questão étnico-racial e história da África nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental foi um passo importante para a construção de uma ruptura epistemológica e cultural e para a descolonização dos currículos. As mudanças proporcionadas pela inserção da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras, causam impacto não somente no campo da educação, mas também promovem mudanças políticas, nas relações mais amplas de poder.

A autora com base em Arroyo (2011) chama atenção para a questão dos dilemas enfrentados pelos formuladores de políticas, pelos gestores, pelos docentes e pelas escolas, no que se refere ao dilema entre a “obediência” às normas e diretrizes, ou a construção de propostas criativas, que articulem conhecimento científico e conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades.

Compreender o currículo como parte do processo de formação humana ou persistir em enxergá-lo como rol de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado

ou para o vestibular? E onde entra a autonomia do docente? E onde ficam as condições do trabalho docente, hoje, no Brasil e na América Latina? Como lidar com o currículo em um contexto de desigualdades e diversidade? (GOMES, 2012. p 2).

Gomes (2012) coloca que, as mudanças na teoria educacional e no campo do currículo, fazem parte de um movimento apontado por Santos (2006) composto por duas vertentes: *a interna*, isto é, reflexões internas à ciência, que questionam a monocultura do cânone epistemológico e valorizam a diversidade epistemológica, sociológica e política da ciência e sua pluralidade interna.

E *a externa*, movimento que surge dos questionamentos trazidos pelos sujeitos dos movimentos sociais e por ações coletivas do campo educacional, resultando na problematização da ciência como única produtora de conhecimento, interrogando a exclusividade epistemológica científica. Essa vertente valoriza a pluralidade externa dos conhecimentos científicos, movimento que se concentra nas relações entre a ciência e outros conhecimentos. Compreende-se que os sujeitos dos movimentos sociais que iniciaram os questionamentos que impulsionaram a descolonização dos currículos.

Podemos dizer que os movimentos sociais, e, com destaque, os de caráter identitário (mulheres, negros, indígena, LGBT, quilombolas, povos do campo), há muito vêm tentando responder a essas questões e têm reivindicado da escola e do campo da formação de professores um posicionamento, reflexões teóricas e práticas pedagógicas que também respondam a essas demandas sociais e políticas. É sempre bom destacar que os movimentos sociais têm como intenção política atingir de forma positiva toda a sociedade e não somente os grupos sociais por eles representados. (GOMES, 2012. p. 9).

Para Gomes (2012), descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar, pois o primeiro passo foi denunciar o caráter conteudista das grades curriculares, sua rigidez, defender a necessidade do diálogo entre: escola, currículo e realidade social. Trazendo mais reflexão sobre as culturas que são negadas e silenciadas nos currículos, também já foi interrogada a necessidade de autonomia e criatividade dos docentes.

A autora considera que houve importantes mudanças, pois os currículos passam a entoar a força das culturas silenciadas e negadas. Porém, o processo de descolonização dos currículos continua. É possível compreender que um currículo descolonizado seria aquele que dialoga com a realidade social dos sujeitos, com as histórias negadas e com as falas trazidas pelos (as) estudantes na prática educativa.

A visão decolonial de currículo tem como inspiração o pensamento de Paulo Freire. Mota Neto (2015) coloca que é possível considerar que Paulo Freire foi um autor antecedente

do pensamento decolonial e que fomentou a criação de uma pedagogia decolonial na América Latina. A pedagogia decolonial é definida pelo autor da seguinte maneira:

A pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários. (MOTA NETO, 2015, p. 312).

Freire é um intelectual *fronteiriço*¹⁴ considerado um autor decolonial e de inspiração marxista. Paulo Freire foi influenciado pelo marxismo, assim como é considerado um dos antecedentes de uma pedagogia decolonial. (MOTA NETO, 2015). De acordo com Mota Neto (2015) em sua tese sobre a Educação Popular e o pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda, a concepção decolonial desses autores está presente na biografia deles, na epistemologia, na metodologia e na postura ético-política dos autores. Paulo Freire e Orlando Fals Borda trouxeram críticas a dominação colonial, mas também apontaram alternativas de superá-la.

Assim como a educação pode ser uma ferramenta de manutenção da ordem social e da dominação colonial, ela pode também ser uma ferramenta de superação dessa dominação. (MOTA NETO, 2015). Nesse sentido, é possível perceber que as contribuições de Paulo Freire trazem a crítica à dominação colonial, mas também apontam alternativas de superá-la. Paulo Freire nas obras *Extensão ou comunicação* (1983) e *Pedagogia do Oprimido* (1987) apresenta o conceito de invasão cultural, a teoria antidualógica da ação, que é a negação do espaço histórico-cultural dos indivíduos, algo que inicialmente ocorreu no período colonial brasileiro, pelos jesuítas. De acordo com Mota Neto (2015) a invasão cultural é de muita importância para a perspectiva decolonial, pois revela o modus operandi da opressão.

As concepções decoloniais de Freire podem ser vistas na crítica a coisificação ou reificação do ser humano, para Freire a colonização transforma as pessoas em coisas e isso acontece por meio da educação tradicional; também chama atenção para a dependência da sociedade latino-americana em relação aos países do exterior; assim como criticou a ciência dominante. Freire chamou atenção para a introjeção da racionalidade europeia e defendeu que seria importante pensar o Brasil a partir do olhar de brasileiros (as). (MOTA NETO, 2015).

Paulo Freire (1987) coloca que o mais importante para o opressor é o Ter, ter coisas, ter lucro, é a concepção materialista da existência, só que para ter sempre mais, eles negam o

¹⁴Dialoga com diferentes campos do conhecimento científico, porém não quer dizer que ele seja eclético, pois trouxe uma originalidade em suas teorias. Paulo Freire também foi fronteiriço em suas práticas, estava presente na política, nos movimentos sociais, no governo, na academia, nas ONGS etc. (MOTA NETO, 2015).

“Ser” dos oprimidos, transformando-os em coisas. Acontece que, às vezes, os oprimidos acabam tornando-se opressores, como foram os capatazes, que passaram a assumir um posto de opressor e agindo com igual crueldade, como os seus opressores agiram com eles. Como se a sombra do opressor fosse o seu testemunho de humanidade, se torna o opressor para deixar de ser “coisa”. (FREIRE, 1987).

Freire, com base no teórico pós-colonial Albert Memmi, fala de “consciência colonizada” pois o oprimido sente uma admiração pelo opressor, querendo até ser como ele, para ser valorizado pela sociedade.

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhes são impostos são os convencionais. (FREIRE, 1987. p. 28).

Por isso Freire (1987) defende a humanização, a pedagogia do oprimido para o autor é aquela que é construída com o povo na luta pela recuperação da sua humanidade, pedagogia que faça da opressão objeto de reflexão dos (das) oprimidos (as), o que irá resultar no engajamento necessário para a luta pela libertação. Mas para Freire o (a) oprimido (da) carrega dentro de si o opressor, sendo um ser duplo e inautêntico, diante disso o autor questiona como o (a) oprimido (da) vai participar da pedagogia de sua libertação? Coloca que o primeiro passo é se descobrindo como “hospedeiros” do opressor, ter a consciência que carrega o opressor dentro de si.

Além de revelar e criticar as diversas formas de opressão, Paulo Freire (1987) apresentou alternativas de transformação por meio da educação, como por exemplo a concepção problematizadora em oposição à concepção bancária de educação. (Mota Neto, 2015). Mota Neto (2015) também considera o sociólogo Orlando Fals Borda (1988) como um precursor da pedagogia decolonial, pois apontou a necessidade de adequação do pensamento científico aos contextos históricos concretos das classes populares. Defendeu uma pedagogia que parte de um contexto para combater o colonialismo intelectual, por isso propôs a criação de uma ciência popular em diálogo com os movimentos sociais, com os saberes do cotidiano, ou seja, o senso comum.

Paulo Freire e Orlando Fals Borda são intelectuais *sentipensantes*¹⁵ e do terceiro-mundo, isto é, subalternizados pela modernidade-colonialidade. Freire como um educador do

¹⁵ Um intelectual *sentipensante* é um conceito de Orlando Fals Borda (2003) que se refere aos intelectuais que combinam mente e coração. (MOTA NETO, 2015).

terceiro-mundo, não apenas pensou a partir da realidade dos oprimidos, mas também a vivenciou. Como educador da periferia mundial, seu lugar de enunciação, Freire era bastante solidário, se colocou à disposição das classes populares, dos oprimidos. O educador em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), utiliza bastante a questão de classe social, porém, ampliou o mapa da opressão ao trazer as discussões de raça e gênero. (MOTA NETO, 2015).

Seria necessário também pensar em um ensino de sociologia descolonizado? Oliveira e Eras (2011) trazem essa questão, abordada no próximo tópico, onde iremos conhecer um pouco da trajetória dessa disciplina e seus novos desafios.

3.2 TRAJETÓRIA E NOVOS DESAFIOS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

A década de 30 e 40 foram épocas importantes para a disciplina de Sociologia, pois é nesse período que ocorre a maior publicação de obras sobre a disciplina. Algumas obras se tornaram clássicos do ensino de sociologia, como por exemplo: *Lições de Sociologia* de Achilles Archero Júnior em 1932; *Princípios de Sociologia* de Fernando de Azevedo em 1935; *Programa de Sociologia* de Amaral Fontoura em 1940 e outras. (MEUCCI, 2007).

Alguns acontecimentos favoreceram o cenário onde surgiram os primeiros livros didáticos de ensino de sociologia, que foram a consolidação da disciplina no ensino secundário; o empreendimento de editoras na publicação de obras sobre o Brasil; e investimentos na área pedagógica. Entre o final dos anos 1920 e início dos anos 1930, o ensino de sociologia passa a ser considerado importante para os estudantes do ensino secundário, como requisito para ingressarem no ensino superior. (MEUCCI, 2007).

A introdução da Sociologia na educação básica, já no século XIX foi pensada como substituta da disciplina Direito natural. No século XX, essa disciplina foi inserida no currículo da educação básica para tentar explicar e compreender o mundo moderno. Esse momento do ensino de Sociologia na educação básica antecede aos primeiros cursos superiores na área. (OLIVEIRA, 2013).

Com a criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP) em 1933 inicia-se a formação acadêmica de sociólogos. Essa formação foi voltada para ampliar o quadro de técnicos, que iriam atuar nas instituições públicas de desenvolvimento social. Amurabi de Oliveira (2013) aponta que a introdução da Sociologia na Educação brasileira se deu em meio a um processo contraditório.

Sua consolidação, através da Reforma Francisco Campos foi introduzida nos últimos anos do Ensino básico ou última série do ginásio, para aqueles que pretendiam ingressar nos cursos de: Medicina; Odontologia; Farmácia; Engenharia; Arquitetura e Direito. Ou seja, a Sociologia teve em sua inserção no ensino básico, um caráter elitista. Pois os que ingressavam nesses cursos e que tiveram o primeiro contato com a disciplina, faziam parte das famílias mais privilegiadas.

Para Meucci (2007) o fato de a disciplina ter sido inserida primeiro na educação básica teve uma influência nos primeiros livros didáticos da área, pois não havia especialistas em Sociologia. A autora realiza uma análise dos primeiros livros didáticos de sociologia, aponta quem foram os autores desses documentos e quais expectativas eram depositadas nessa disciplina.

Parte significativa de autores dos primeiros livros didáticos de sociologia eram juristas, formados pelas tradicionais faculdades de Direito do país. A autora nota a ausência da perspectiva marxista nesses primeiros livros didáticos, a maioria dos autores eram de famílias tradicionais da elite brasileira. Por isso, não assumiam perspectivas mais críticas da realidade. Se dedicavam a temas muito diversificados como literatura, finanças, direito, porém algo que tinham em comum era a preocupação em elaborar manuais de ensino. (MEUCCI, 2007).

A maioria das editoras que publicavam sobre Sociologia localizavam-se na região sudeste, em São Paulo e no Rio de Janeiro. Porém, afirma Meucci, que no início do século 19, Recife foi o local das primeiras publicações sobre sociologia, divulgadas pela Livraria Contemporânea. A Faculdade de Direito em Recife, possibilitou uma vida intelectual dinâmica para a cidade, com o interesse em explicações sociológicas sobre o ato criminoso. (MEUCCI, 2007).

Podemos aqui apresentar os tipos de questões que foram elaborados pelos autores: a) definição de conceitos, b) coleta e avaliação de dados estatísticos acerca da realidade brasileira, c) confronto das perspectivas teóricas a partir de estudos de comunidade, d) visitas, trabalhos de campo e aplicação de inquéritos sociais nos bairros de imigrantes e operários e hospitais de caridade.” (MEUCCI, Simone. 2007. Pág. 23).

Nos anos 20 com a crise do poder das oligarquias, os intelectuais da época que se preocuparam em interpretar a realidade social e política do Brasil, chegaram à conclusão de que a inoperância do governo diante das dificuldades da sociedade era resultado da separação do Estado da sociedade brasileira. (MEUCCI, 2007).

A década de 1930 foi palco para intensos debates acerca da importância da ação educativa na formação de um país mais fortalecido. Esses debates foram protagonizados pelos

escolanovistas, que defendiam a ampliação da escola pública e pelos católicos que tinham como principal pauta a defesa do ensino religioso na escola pública. A expectativa colocada na disciplina de sociologia era de que ela iria trazer discussões sobre a realidade brasileira. A preocupação estava em relacionar as ideias com a realidade social, através da observação empírica, com a intenção de tornar o conhecimento sociológico mais prestativo. (MEUCCI, 2007).

Porém, a autora afirma que nesses livros didáticos não havia uma ligação entre teoria sociológica e realidade brasileira. Eram textos longos, com listas de conceitos, métodos de pesquisa e escolas teóricas. O único autor que apresentou uma maior quantidade de dados sobre a realidade, foi Afro do Amaral Fontoura, formado em Filosofia. Para ele: “O livro de sociologia é importante, é indispensável mesmo, como guia, como roteiro, como resumo. Mas a sociologia não está dentro dos livros e sim da vida.” (FONTOURA, 1944, p. XXII apud MEUCCI, 2007, p. 23).

O desafio dos primeiros livros didáticos e primeiros autores da disciplina de sociologia, segundo a autora, foi a ausência de tradição científica, por causa da conjuntura de pouco incentivo à pesquisa entre 1930 e 1945.

O sociólogo e professor Florestan Fernandes, também se dedicou à problematização do ensino de sociologia no ensino médio. Em um texto intitulado *O Ensino da Sociologia na Escola secundária brasileira*, escrito em 1955¹⁶, traz reflexões importantes para pensar sobre a consolidação e a importância da introdução da disciplina na educação secundária. Qual a função do ensino de Sociologia no ensino médio? Porque se deve desejar a introdução do ensino da Sociologia nos diversos graus de ensino, inclusive no secundário? Essas são algumas das questões apontadas por Florestan (1985). Afirma que o ensino secundário brasileiro assumiu a função de preparar os educandos para admissão nas escolas de nível superior e que possui um caráter “aquisitivo”. Ou seja, de acumular conhecimentos e que não se preocupa em estimular a reflexão crítica da realidade.

A inserção da matéria seria uma forma de difusão dos conhecimentos sociológicos, mas principalmente para a conscientização dos processos sociais e as mudanças ocorridas no Brasil, com a transição para uma sociedade capitalista urbano-industrial. (FERNANDES, 1985). Costa (2011) ao recuperar as contribuições de Florestan Fernandes no debate sobre o

¹⁶A referência utilizada será a de 1985, quando o texto de Florestan foi publicado no Primeiro Dossiê de Ciências Sociais em São Paulo, trata-se do mesmo texto apresentado pelo autor em 1955

ensino de Sociologia na Escola Média brasileira coloca que, a orientação geral apontada por Florestan foi a fomentação do espírito crítico e a reflexão autônoma dos indivíduos, através de um estudo aprofundado dos dinamismos da sociedade.

Nesse sentido, para Costa (2011) é importante debater temas como discriminação racial, movimentos sociais e outros nas aulas de Sociologia no ensino médio. De acordo com Florestan (1985) o ensino secundário não deve visar a acumulação enciclopédica de conhecimentos. “Torna-se, assim, mais importante a maneira pela qual os conhecimentos são transmitidos, que o conteúdo da transmissão”. (FLORESTAN, 1985. p. 95). Florestan define sociologicamente o ensino secundário brasileiro como um tipo de “educação estática” que visa à manutenção da ordem social.

Moraes (2010) ao levantar questões sobre os conteúdos do ensino de Sociologia, aponta que é necessário pensar nos objetivos dessa disciplina. Para o autor, os conteúdos podem ser os mais diversos, pois o que vai fazer a diferença é a metodologia. A partir de conteúdos diversos, variar as estratégias de ensino. Focando na formação do estudante e no que se entende por “pensar sociologicamente”. Afirma que o ensino de Sociologia não se prende aos resultados que os autores chegaram e nem ao resumo de suas obras. Mas sim às questões que foram levantadas por eles enfatizando as estratégias e percursos que esses autores fizeram para construir aquele conhecimento, ou seja, a metodologia adotada por eles.

Amurabi de Oliveira (2011) realiza uma reflexão sociológica sobre o cenário de produção acadêmica em que se encontra o ensino da Sociologia, contribuindo para o debate sobre Ciências Sociais e educação. Para o autor podemos compreender a Sociologia como uma ferramenta que nos permite ver o que sempre vimos e explicar o que já possui explicação no senso comum.

O ensino de Sociologia no sentido forte do termo, deve compreender numa configuração que vá para além de uma proposta bancária de educação. A articulação entre teoria, categorias sociológicas e realidade social deve apresentar-se de forma clara, de modo a tornar significativo o que se diz, pra quem se fala. (OLIVEIRA, 2011. p.9).

Com base em Santos (1995) entende-se que, em práticas de educação, a partir da reflexão crítica e questionamentos acerca das vivências e dos discursos que os sujeitos reproduzem, seria possível construir uma nova forma de ver o mundo ao questionar suas práticas e seus discursos. A criação de um novo senso comum, por meio da problematização de ideologias dominantes, como por exemplo o machismo (o patriarcado) e o racismo.

Para o sociólogo Bernard Lahire (2014) as Ciências Sociais são filhas da democracia, por isso são preocupantes para regimes conservadores, para ele o ensino de sociologia deve ser introduzido nas escolas desde o ensino primário, na forma de um ensino pedagogicamente adaptado, pois representa um papel fundamental na formação de cidadão para se viver em uma sociedade democrática.

O medo que se tem da disciplina de sociologia é que ela traga para debater em sala de aula temas “polêmicos” e acusados de serem “ideológicos”. Porém, afirma Lahire (2014) que querer os problemas sociais da realidade, fora das paredes da escola, deixam os e as estudantes desprovidos de criticidade e reféns dos verdadeiros produtores de ideologia.

Defende que, desde a educação primária a criança possa exercitar reflexão sobre a realidade e aprender sobre as diferenças culturais. A disciplina é necessária para compreender que existem outras formas culturais e modos de ser, o que pode evitar ideias e atitudes etnocêntricas. É possível que ao mesmo tempo que as crianças aprendam as “regras morais” através da socialização primária, também possam refletir sobre elas, através das Ciências Sociais. (LAHIRE, 2014).

As Ciências Sociais têm por objetivo fazer ascender a realidades que permanecem invisíveis frente à experiência imediata. Por seu trabalho coletivo de reconstrução paciente, elas oferecem imagens particulares do mundo social, de suas estruturas, das grandes regularidades ou dos principais mecanismos sociais que os regem. (LAHIRE, 2014. p. 14).

Para Lahire (2014) o ensino de sociologia pode contribuir e ser útil para formar sujeitos mais autônomos e mais conhecedores de sua realidade. Pois, as Ciências Sociais, através do processo de desnaturalização, nos permitem conhecer o mundo, fora da percepção imediata e direta dele, que está tão naturalizada em nossos olhares. Por meio da disciplina de sociologia podemos construir um novo olhar e uma nova ação no mundo social.

Percebe-se que o dilema sobre a importância dessa disciplina no ensino médio ainda se faz presente no Brasil. A partir da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (lei nº 9.394/96), de 20 de dezembro de 1996, a Sociologia e a Filosofia são incluídas como disciplinas eletivas no Ensino Médio. (OLIVEIRA, 2016). Entretanto, só em 2008 pela lei nº 11.684/2008, a Sociologia e a Filosofia são incluídas como obrigatórias no Ensino Médio. Contudo, em 2016 com a Reforma do Ensino Médio, por meio do decreto da medida provisória nº 764, a Sociologia e a Filosofia deixam de ser disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio.

Em 2017, com a Lei nº 13.415 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) um documento que define os conteúdos abordados no Ensino Médio, aprovado em 2018, incluiu obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia no ensino médio brasileiro. Porém em 2019, o ensino de Sociologia e Filosofia no ensino superior sofre com possíveis cortes, o ministério da educação e a presidência da república anunciam que pretendem “descentralizar” o investimento em faculdades de filosofia e sociologia (humanas) e priorizar áreas como veterinária, engenharia e medicina.

Diante dessa desvalorização das ciências humanas no Brasil, a falta de investimentos no curso superior pode desanimar estudantes do ensino médio que desejam ingressar nos cursos de humanas nas Universidades públicas. Como já afirmava Florestan (1985) o ensino de Sociologia na escola secundária pode ser um instrumento para acordar a consciência política, em defesa dos elementos democráticos. Esse também é o atual desafio da disciplina.

Em um artigo mais recente, Oliveira e Cigales (2020) realizam uma análise sobre o lugar da teoria e da prática na formação de professores de sociologia. As interrupções dessa disciplina no currículo escolar, no decorrer de sua trajetória desde a obrigatoriedade em 2008 também influenciou a pouca reflexão sobre a formação de professores de sociologia.

O campo de atuação dos licenciados em Ciências Sociais ficou extremamente difícil no contexto da ditadura militar. Ocorreu o que os autores chamam de “insulamento acadêmico” isolamento do Ensino de Sociologia, com poucas produções de artigos em periódicos. A pesquisa e a profissionalização da disciplina de sociologia, ficou concentrada nos programas de pós-graduação. Pois, no Brasil os primeiros programas de pós-graduação na área de Ciências Sociais, surgem nas décadas de 1960 e 1970.

A aprovação pelo Conselho Nacional de Educação da nova Base Nacional Comum Curricular em dezembro de 2018, enfraquece ainda mais o ensino de sociologia, pois não há referência à sociologia como disciplina, mas sim como parte da grande área de ciências humanas sociais e aplicadas. (OLIVEIRA; CIGALES, 2020).

Está em curso, portanto, um processo que poderíamos denominar de “des-sociologização” marcado pela perspectiva de que o fracasso ou sucesso dos indivíduos na sociedade contemporânea é responsabilidade individual, contrário assim, ao pensamento sociológico impulsionado pela disciplina na educação básica que é histórico, crítico e relacional ao propor a “desnaturalização” e o “estranhamento” do mundo social. (OLIVEIRA; CIGALES, 2020. p. 6).

A interdisciplinaridade proposta pela BNCC, também acaba apontando uma defasagem em relação à formação do professor e a disciplina que ele leciona, pois, a maioria dos

professores de sociologia no ensino médio, não possuem formação na área. De acordo com os autores, a BNCC, não estabelece os conteúdos e disciplinas que irão compor o currículo escolar. A responsabilidade de definir os conteúdos e disciplinas fica com os parâmetros para a educação básica de cada Estado. (OLIVEIRA; CIGALES, 2020).

Sobre o lugar da teoria na formação de professores de sociologia no ensino médio, os autores colocam que a grade curricular do curso de Ciências Sociais é organizada a partir de escolas teóricas, já o currículo da sociologia no ensino médio é organizado por temas. Esse cenário de assimetria entre esses currículos se mostra como um desafio, diante da necessidade de articular teorias, conceitos e temas. (OLIVEIRA; CIGALES, 2020).

Com base em Costa (2010), apontam que a preocupação dos cursos de formação em Ciências Sociais, em seguir as escolas teóricas surgidas na Europa e nos Estados Unidos, vem do fato de que os sociólogos brasileiros possuem uma posição subordinada na geopolítica¹⁷ mundial do conhecimento sociológico. (OLIVEIRA; CIGALES, 2020). Por isso, reconhecem que as Diretrizes de Formação Inicial de Professores e o currículo do ensino de sociologia no ensino médio valoriza mais a relação entre teoria e prática, pois são organizados por temas que possuem mais articulação com a realidade social.

Para Oliveira e Cigales (2020) a prática pedagógica não deve ser entendida somente como “transposição didática” transformando conteúdos em objetos de ensino. Ela também deve ser entendida como um momento de conhecer de perto a realidade escolar, bem como desenvolver pesquisas sobre essa área, que é pouco investigada nas Ciências Sociais.

Reafirmam a necessidade de refletir sobre o lugar da prática e da teoria na formação de professores e na agenda das Ciências Sociais, visto que, o ensino de sociologia ainda não é um tema privilegiado na academia. Afirmam que nenhuma disciplina deve ser considerada exclusivamente teórica, ou exclusivamente prática. (OLIVEIRA; CIGALES, 2020). Assim como os saberes escolares, os saberes criados e que ocupam espaços que estão fora dos modelos da escola formal, como as práticas de educação não-formal e educação popular, também são pouco investigadas nas Ciências Sociais.

Amurabi de Oliveira e Lígia Eras (2011) trazem a possibilidade de pensar em um ensino de sociologia descolonizado. Para os autores, no fazer educativo, o desafio do ensino de

¹⁷Na visão de Mignolo (2017), a geopolítica do conhecimento é a classificação ou identificação imperial/colonial e histórica de novos sujeitos do conhecimento, que possuem seus saberes negados e invisibilizados pela hegemonia colonial do conhecimento. A geopolítica do conhecimento, é a afirmação dos saberes construídos a partir de diferentes localizações.

sociologia é de explicar um mundo já explicado, para isso, essa disciplina vai além da superfície dos fenômenos e apresenta explicações diferenciadas sobre a realidade social. (ERAS; OLIVEIRA, 2011).

Segundo os autores, para pensar em um ensino de sociologia descolonizado, é preciso questionar primeiro a formação engessada dos professores, a ausência de articulação entre teoria e prática e o silenciamento do debate pós-colonial nos currículos da academia. Acredita-se que o “verdadeiro conhecimento” e a “verdadeira sociologia” são apenas produzidos nos espaços acadêmicos, diante disso criou-se uma hierarquia entre saber acadêmico e saber escolar. Porém, as aulas de sociologia no ensino médio podem ser exercícios de tradução de saberes. (ERAS; OLIVEIRA, 2011).

“A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo.” (SANTOS, 2006. p. 123). Não há uma teoria geral que possua a pretensão de explicar a diversidade de saberes. Contudo, existe a tradução de saberes. O trabalho de tradução só é possível em um espaço de ecologia de saberes, pois é a interação e o diálogo entre diferentes conhecimentos. Para entender a ecologia de saberes é interessante ver o significado de ecologia, a ecologia é a ciência que estuda os seres vivos e suas interações com o meio ambiente onde vivem. A ecologia de saberes é a interação e o diálogo entre diferentes saberes, valorizando os locais em que esses saberes estão situados. (SANTOS, 2006).

Para que haja um maior diálogo de saberes é preciso criar um espaço de contato entre essas diferentes racionalidades. No ensino de sociologia no ensino médio, ocorre um processo de dupla tradução de saberes. A primeira tradução ocorre entre os saberes acadêmicos, que fazem parte da formação dos professores (as) e o saber escolar. E o segundo momento é a tradução entre o saber escolar e a realidade vivida pelos (as) estudantes. (ERAS; OLIVEIRA, 2011).

Em termos de prática pedagógica do professor de Sociologia, implica a necessidade de uma ruptura com um modelo que compreende que conceitos bem delimitados e dados bem coletados, falam por si mesmos: ledo engano. A aprendizagem sociológica não se limita a apreensão de uma história da Sociologia, pois demanda, antes de mais nada, a criação de uma significabilidade pedagógica a partir dos sentidos e significados presentes no espaço da sala de aula, o que nos remete a realidade do aluno e nos remete, invariavelmente, a um exercício de humildade pedagógica e epistemológica, necessárias ao fazer docente. (ERAS; OLIVEIRA, 2011. p. 8).

A imersão nas vivências dos estudantes é importante para que a disciplina faça sentido para eles e elas. Com base no Parâmetro Curricular Nacional (PCN) (Parte IV - Ciências

Humanas e suas Tecnologias) nos Parâmetros curriculares de Filosofia e Sociologia no ensino médio do Estado de Pernambuco e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vale ressaltar que essa disciplina na educação básica, possui um currículo teórico-prático, que trabalha com núcleos conceituais e temáticos. E que a apropriação dos conhecimentos para objetivação na realidade é um de seus objetivos, ou seja, pretende fomentar um novo olhar e uma nova ação sobre o mundo objetivo. (PERNAMBUCO. Secretaria de Educação, 2013).

Nessa perspectiva, o pensamento crítico só pode formar-se, se houver as ferramentas teóricas que permitam perceber os fenômenos sociais criticamente. Está posta a interdependência entre o domínio teórico e a constituição de uma atitude crítico-reflexiva, especialmente no caso dos conhecimentos sociológico, antropológico e político nos quais o ser humano, sua cultura e sociedade, bem como seu contexto sócio-histórico-político são os principais objetos de conhecimento, fundamentais para a formação humana, em especial, para a constituição de uma humanidade desalienada. (PERNAMBUCO, Secretaria de Educação, 2013).

Percebe-se que a disciplina irá fornecer as ferramentas necessárias para que os e as estudantes criem um olhar diferente para a realidade. No ensino de sociologia na escola média acontece o encontro dessas explicações que caracterizam e representam a realidade, com temas que fazem parte do cotidiano e da realidade concreta. Com o “objetivo-fim” de desenvolver convicções, valores e atitudes. Por isso, seu currículo é teórico-prático. (PERNAMBUCO, Secretaria de Educação, 2013).

O ensino de sociologia no ensino médio, como podemos perceber, possui um currículo teórico-prático, organizado por núcleos conceituais e temáticos, que dialogam com a realidade social dos e das estudantes, porém por estar em um espaço formal de ensino, sua metodologia pode ser hierárquica e vertical. Por isso, neste trabalho iremos conhecer uma outra ação educativa, outro cenário de educação, o CRB, curso realizado pelos movimentos sociais.

A presente dissertação possui a intenção de visibilizar o fazer educativo dessas práticas, que são consideradas inferiores pela ciência ocidental dominante, mas que ciência dominante é essa que se autointitula como superior aos outros saberes? Esse debate entre ciência e senso comum será a reflexão inicial do próximo capítulo.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, inicialmente será colocada a questão do debate entre ciência e senso comum, pois nesta pesquisa, pretende-se defender uma ciência que dialoga com o senso comum, isto é, com os conhecimentos da vida cotidiana. Uma ciência que visibiliza práticas de educação organizadas pelo povo, em espaços não-formais. Após esse debate, será explanada a natureza da pesquisa e as técnicas utilizadas, ou seja, as ferramentas que contribuíram para que fosse possível analisar a ação educativa do Curso Realidade Brasileira de Pernambuco.

4.1 O DEBATE ENTRE CIÊNCIA E SENSO COMUM

O senso comum é um conhecimento que antecede o conhecimento científico, por isso, é interessante entender o que ele é e como é formado. O senso comum é o que cada sociedade, com suas especificidades, conhece como realidade em sua vida cotidiana. É o conhecimento que orienta a nossa conduta no nosso dia-dia. O senso comum é a compreensão desse cotidiano, que constitui a matéria prima da ciência empírica. (BERGER; LUCKMANN, 2003).

Como é construído esse conhecimento na vida cotidiana? Partilhamos ele com os outros na nossa rotina, ele vai sendo passado de geração a geração, por meio de situações face a face e da linguagem, ou seja, da interação social. Diante disso, vai se formando um acervo de conhecimento coletivo, compartilhado e de fácil acesso. O senso comum é construído por meio do processo de objetivação, que é a materialização e exteriorização da nossa subjetividade. (BERGER; LUCKMANN, 2003). Em outras palavras, é o que entendemos e partilhamos como sendo realidade e “verdade” de acordo com a cultura e os costumes do local que fazemos parte.

O interesse sociológico nas questões da “realidade” e do “conhecimento” justifica-se assim inicialmente pelo fato de sua relatividade social. O que é real para um monge tibetano pode não ser real para um homem de negócios americano. O “conhecimento” do criminoso é diferente do “conhecimento” do criminalista. (BERGER; LUCKMANN. 2003 pg.13).

Como a sociedade está em constante movimento, o senso comum também é reinventado e pode ir sendo modificado no decorrer da história, pois a vida cotidiana é a realidade mais próxima e a que temos mais chance de modificar. (MARTINS, 1998). O sociólogo José de Souza Martins no artigo intitulado “O senso comum e a vida cotidiana” escrito em 1998, traz uma excelente contribuição para entender o senso comum e apesar do texto ser antigo, trata de questões que podem ser observadas nos tempos atuais, onde a vida

cotidiana se tornou um refúgio das diversas crises provocadas pelo atual sistema político do Brasil. Esse sistema mais amplo também atinge nossa vida cotidiana, porém, é nos espaços que estamos mais próximos que conseguimos realizar mudanças mais concretas.

O sociólogo afirma que a vida do dia-dia se tornou o novo ponto de esperança, diante da crise da estrutura social mais ampla, da dominação do sistema capitalista. O tempo da rotina, da repetição e do cotidiano são fragmentos da reprodução do sistema capitalista, como brechas, onde os sujeitos podem ser criadores e criaturas de si mesmos. Compreende-se que é no refúgio da vida do dia-dia que as pessoas se descobrem como sujeitos históricos e pelas brechas do cotidiano podem realizar transformações. (MARTINS, 1998).

Pois, é no instante dessas rupturas do cotidiano, nos instantes da inviabilidade da reprodução, que se instaura o momento da invenção, da ousadia, do atrevimento, da transgressão. E aí a desordem é outra, como é outra a criação. Já não se trata de remendar as fraturas do mundo da vida, para recriá-lo. Mas de dar voz ao silêncio, de dar vida à História. (MARTINS, 1998. pg.6).

Quando há interrupções na rotina da vida cotidiana, exige-se que as habilidades sejam testadas. Como por exemplo, um desafio na profissão que esteja fora do que o profissional é acostumado. Por isso que mudanças na rotina do dia-dia, por mais que pareçam pequenas, podem fazer bastante diferença na realidade das pessoas. (BERGER; LUCKMANN, 2003). Como o senso comum não aceita facilmente rupturas no cotidiano, essas rupturas seriam notadas rapidamente, pois seriam ações que sairiam do que é habitual.

Para Martins (1998), o senso comum não é comum porque seja mera exteriorização de conhecimento, é comum porque é compartilhado nas relações sociais. Coloca que na perspectiva erudita da ciência, o senso comum é considerado banal, desqualificado, distorcido, fonte de equívocos, desprovido de verdade, assim como o mundo da vida¹⁸ cotidiana no qual faz parte.

Dessa forma, é possível perceber como esse conhecimento, tão importante para construção do mundo social e para nossa vida cotidiana é discriminado nessa ciência erudita. Mas que ciência é essa? Por que é considerada como superior aos outros conhecimentos? Como paradigma dominante, a ciência ocidental consolidou-se a partir da revolução científica

¹⁸ Conceito interpretado pelo filósofo e sociólogo Jürgen Habermas (1990) o autor chama de mundo da vida uma esfera da sociedade, o campo do entendimento. O mundo vivido ou mundo da vida é composto pelo agir comunicativo, que só pode existir com a racionalidade voltada para o entendimento de todos (as) participantes em uma ação, visa a integração social. No mundo da vida os sujeitos somente serão sujeitos através da socialização e com a existência de ordens institucionais, das tradições que compõem as culturas.

do século XVI. Esse paradigma foi desenvolvido sob o domínio das ciências naturais, aplicada por meio de modelos mecanicistas, visando quantificar o mundo. (SANTOS, 1995).

A partir do século XIX esses modelos também são aplicados às Ciências Sociais emergentes, que são chamadas de “física social”. O paradigma dominante nega a racionalidade de tudo que não seguir suas regras epistemológicas e metodológicas e não permite diálogo com o senso comum. A ciência e o senso comum são julgados como coisas opostas, diferentes e que se relacionam para se contraporem. Essa é a visão da ciência moderna ocidental dominante, onde não existe diálogo entre ciência e senso comum. (SANTOS, 1995).

Como é possível explicar essa tal visão? De acordo com Santos; Meneses; e Nunes (2004) essa é uma questão de colonialismo epistemológico, pois, além das dimensões políticas e econômicas o colonialismo europeu também exerceu forte influência na ciência. Diante da colonialidade epistemológica, a ciência passa a definir o que é conhecimento válido, instituindo um exclusivismo epistemológico.

O resultado desse exclusivismo é a morte dos conhecimentos ditos como “tradicionais”. As sociedades que sobreviveram ao colonialismo são consideradas “estagnadas” e seus conhecimentos são julgados “não-saberes”. (SANTOS; MENESES; NUNES, 2004). Santos; Meneses; e Nunes (2004) defendem a abertura da ciência para um diálogo entre formas de conhecimentos que permitam uma ecologia de saberes, a ecologia de saberes vai contrapor à essa visão de que o único modelo válido de racionalidade é o científico, a monocultura do saber.

O senso comum, apesar de ser conservador e legitimar preconceitos, pode ter a sua dimensão libertadora ampliada, através do diálogo com o conhecimento científico. (SANTOS, 1995).

O senso comum é indisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder cotidiano da vida. O senso comum aceita o que existe tal como existe; privilegia a acção que não produza rupturas significativas no real. (SANTOS, 1995. pg. 56).

Compreende-se que esse conhecimento pode legitimar preconceitos como o machismo, o racismo, a homofobia, por meio de ideologias dominantes. “Deixado a si mesmo, o senso comum é conservador e pode legitimar prepotências, mas interpenetrado do conhecimento científico pode estar na origem de uma nova racionalidade. Uma racionalidade feita de racionalidades.” (SANTOS, 1995. p. 56). O militante e intelectual italiano Antonio Gramsci

(1982) coloca que cada camada social possui o seu senso comum e o seu bom senso, que de acordo com o autor são as concepções de mundo mais difundidas e aceitas pela sociedade. O senso comum para o autor ocupa um lugar intermediário entre o folclore, que são as concepções de mundo de cada cultura e a filosofia e a ciência, por isso para ele o senso comum é o “folclore da filosofia”. Essas transições entre folclore e ciência ocorrem pois o senso comum não é rígido e imóvel, ele vai se modificando, sendo enriquecido pelo conhecimento científico e pela filosofia para se tornar bom senso, isto é, o pensamento crítico da realidade. (GRAMSCI, 1982).

A sociedade ocidental apresenta formas de ver o mundo, que rejeita os saberes considerados “não científicos”, como por exemplo o senso comum. Os conhecimentos que se diferenciam do paradigma da ciência ocidental dominante são chamados de conhecimento “local”, “periférico” e “alternativo” como se esses conhecimentos não pudessem causar um impacto na conjuntura mais ampla da sociedade. (VALENÇA, 2014).

O saber local é considerado um “não-saber” por não ser “útil” em outros contextos, é a monocultura do saber, pois a ciência dominante é considerada universal e por isso se legitima como o “verdadeiro saber”. Porém, essa ciência que se diz universal, deixa oculto que ela também é local, pois parte de um lugar específico e de um grupo específico de pessoas: europeus; ricos; brancos; homens; e cristãos. (BENZAQUEN; VALENÇA; ÁGUAS, 2012).

Esse tipo de racionalidade é chamado por Boaventura de Sousa Santos (2002) de razão indolente, que significa olhar para o mundo sob a lente ocidental. A razão indolente é um tipo de racionalidade, porém se considera como único modelo válido, em que o paradigma dominante se torna o único produtor de conhecimentos verdadeiros. Surgiu no contexto do desenvolvimento capitalista, revolução industrial, colonialismo e imperialismo. (SANTOS, 2002).

De acordo com Benzaquen; Valença e Águas (2012) a razão indolente é aquela que descarta e despreza todas as experiências que não seguem seus modelos, é a razão que dita as regras do saber. As experiências existentes no presente e as possibilidades futuras que ameaçam o *status quo*, são descartadas pela razão indolente. “A arrogância da razão indolente invisibiliza a riqueza de experiências concretas de movimentos sociais e sujeitos que buscam e constroem a emancipação social.” (BENZAQUEN; VALENÇA; ÁGUAS, 2012. pág. 3).

Para Santos (2002) isso é um desperdício das experiências sociais. Diante disso, o autor propõe um modelo diferente de racionalidade, a razão cosmopolita, que ocorre nas formas da Sociologia das ausências; Sociologia das emergências; e tradução de saberes, que só é

possível em um espaço de ecologia de saberes. A ecologia de saberes é o que vai contrapor essa monocultura do saber. (VALENÇA, 2014). Em outras palavras, ela realiza o encontro entre esses diferentes saberes locais, entre diferentes culturas, pois entende-se que ao se encontrarem e até ao se confrontarem, acabam percebendo a diversidade de olhares e práticas que existem no mundo¹⁹.

A Sociologia das ausências é a expansão do presente, dando visibilidade às experiências sociais contemporâneas, isto é, realiza uma arqueologia do presente, transformando ausências em presenças. E a Sociologia das emergências contrai o futuro, pois o deixa mais próximo, apresentando alternativas de futuros possíveis de serem realizados, são as expectativas sociais, poder pensar em alternativas e possibilidades concretas e diversas. A Sociologia das ausências aponta experiências disponíveis no presente, que muitas vezes são invisibilizadas, por não se enquadrarem na perspectiva da razão indolente, enquanto a Sociologia das emergências aponta expectativas possíveis de serem realizadas, traz o futuro de limitadas possibilidades, mais pra perto, expandindo o momento presente. (SANTOS, 2006).

Benzaquen, Valença e Águas (2012) colocam que os sujeitos dos movimentos sociais são sementes de ecologia de saberes, que enfrentam a razão indolente e são agentes de emancipação social. Realizam uma análise dos discursos de alguns integrantes do MST e de uma comunidade Quilombola, a partir dos conceitos de sociologia das ausências e sociologia das emergências, pois são conceitos que visibilizam conhecimentos que foram colocados à margem do pensamento dominante.

Os movimentos sociais são invisibilizados pela razão indolente por buscarem a emancipação social, ou seja, são apostas de transformação do status quo. Assim, é pertinente realizar uma Sociologia das Ausências e das Emergências dos movimentos sociais. (BEZAQUEN; VALENÇA; ÁGUAS. 2012. pg.6).

Nos movimentos sociais e nas comunidades quilombolas analisados pelos autores, há uma valorização do ensino formal, porém, sem substituir os saberes que são construídos fora dos moldes da ciência dominante. A valorização do ensino formal pode ser percebida, por meio da criação do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) uma política pública criada em 1988, uma conquista da luta do MST. Esse programa visa oferecer escolarização formal para os integrantes dos movimentos sociais, em diversos níveis de

¹⁹ É o que Santos (2006) chama de hermenêutica diatópica. “A hermenêutica diatópica parte da ideia de que todas as culturas são incompletas e, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas” (SANTOS, 2006. p. 126).

escolaridade, desde a educação básica à educação superior e com várias modalidades, como a educação de jovens e adultos e o ensino profissionalizante. Os setores de educação dos sujeitos dos movimentos sociais, defendem dois aspectos:

Por um lado, a valorização de outros saberes e da educação em espaços não-escolares. Por outro, os mesmos sujeitos defendem a necessidade de transformação da escola pública, de tal forma que o ensino formal sirva a propósitos emancipadores e não manipuladores. (BENZAQUEN; VALENÇA; ÁGUAS. pg. 20).

Mesquita e Nascimento (2014) colocam que a ação educativa do MST, através do princípio da alternância, consegue fazer emergir sujeitos críticos e criativos, visto que rompe com o princípio de cumulatividade na formulação de princípios. O princípio de cumulatividade é uma característica do paradigma moderno de ciência, diante disso, a ação educativa do MST seria contra hegemônica, pois os movimentos sociais conseguem interferir na estruturação e sua ação educativa não visa somente acumular conhecimentos.

Possui uma eficácia social concreta na realidade Sem Terra, o que não ocorre no espaço escolar hegemônico. O espaço escolar hegemônico não consegue abrir possibilidades de estratégia política e interferir na estruturação social, pois está preocupado com a construção de trajetórias individuais de vida. Já os processos formativos do MST estão preocupados com a elevação da potência do sujeito, com vistas à superação das resistências que o mundo concreto lhes impõe. (MESQUITA; NASCIMENTO, 2014).

Por isso investem no gênero científico para conferir legitimidade aos seus argumentos, contudo, ao mesmo tempo que o MST recorre ao gênero científico e aos meios de produção deste, como as Universidades, também cria tensão e modifica as regras já existentes. Pois, trazem discursos contra hegemônicos que visam mudar o sistema vigente que alimenta e sustenta esse paradigma dominante de ciência. (MESQUITA; NASCIMENTO. 2014).

O MST, ao alçar a “alternância” a um sentido contra-hegemônico – propondo-se a subverter lógicas sociais sedimentadas na modernidade capitalista, que hierarquizou a cidade em detrimento do campo –, trabalha no sentido de construir uma área de conhecimento mais autônoma, o que elevaria sua potência como sujeito político. (MESQUITA; NASCIMENTO. pg. 17. 2014).

A pedagogia da alternância surgiu na França, em 1935, nas Escolas Famílias Agrícolas (EFA) criada por famílias de agricultores que estavam preocupadas com a educação formal de seus filhos e a permanência deles nas atividades do campo. A proposta metodológica da alternância defende a articulação escola e trabalho. A pedagogia da alternância acontece em dois tempos e em dois espaços: o tempo-escola e o tempo-comunidade, pois a alternância preza pelo diálogo da educação formal, o tempo-escola e educação na vida cotidiana dos

educandos e das educandas, o tempo-comunidade. O tempo da alternância amplia as possibilidades do fazer educativo, onde se aprende na sala de aula, mas também fora dela. (PIATTI, 2014).

É um método que busca aproximar a ação educativa com a realidade vivida pela população do campo. Essa relação entre teoria e prática já existe nas experiências pedagógicas dos movimentos sociais, no MST por exemplo. Dois aspectos, que são elementos fundamentais da Educação do Campo são: a superação da dicotomia entre rural e urbano; e o sentimento de pertença ao campo ou à cidade, ou seja, criar vínculo com a comunidade. (BATISTELA, 2015).

A Pedagogia da Alternância apontou para o fato de que cada pessoa vive em um meio social, em uma realidade repleta de elementos referenciais da sua vida, da sua família e da sua comunidade, que são fundamentais para determinar a eficácia da formação. Por isso a educação deve centrar-se sobre a realidade do meio, do grupo que estuda, junto com o professor, inserido na comunidade. Por isso a pedagogia da alternância é revestida de uma preocupação valorativa, e o ato mesmo de educar é aí concebido pelas interrogações oriundas do meio. (BATISTELA, 2015. pg. 9).

Batistela (2015) com base no princípio da alternância, aponta a necessidade da associação entre o que é considerado importante ser ensinado no currículo escolar e o que se vivencia na vida cotidiana. Conforme o autor, embora as escolas estejam situadas na área rural, elas são urbanas, pois as relações pedagógicas e o currículo têm a educação urbana como base, por isso muitas vezes entram em conflito com os saberes das comunidades rurais.

Compreender a pedagogia da alternância e o tempo-comunidade é necessário para entender a metodologia do Curso Realidade Brasileira de Pernambuco, visto que, além de serem ferramentas utilizadas pelo curso, a maneira como o curso funciona se aproxima do fazer educativo e da maneira de fazer ciência defendida nesta dissertação, onde há no processo de aprendizagem o diálogo entre as teorias e a realidade das pessoas, bem como se aproxima do tipo de ciência defendida nesta dissertação, a que dialoga com os conhecimentos da vida cotidiana e que está à serviço das classes populares

Pois bem, para começar a compreender o tempo-escola e o tempo-comunidade no Curso Realidade Brasileira irei trazer um pouco da metodologia do curso, que será mais bem explicada no próximo capítulo. No CRB temos o momento de aprender na sala de aula e temos o momento das divisões de tarefas, onde cada Núcleo de Base (NB²⁰), possui uma

²⁰Os Núcleos de Base são os grupos formados pela Comissão Político Pedagógica no primeiro dia do curso, para auxiliar na organização das atividades do CRB, as dinâmicas de grupo são realizadas a partir dessa divisão de grupos. Como o curso ocorre em dois dias e os (as) educandos (as) dormem no local, são distribuídas tarefas de limpeza e cuidado com o local onde o curso está sendo feito, ademais a divisão é feita por sorteio para integrar

tarefa a cumprir, seja de limpeza no local ou para realizar a mística inicial ou a mística final. Esses momentos de trabalho, também são momentos de aprendizagem, pois nos ensinam a viver em coletividade, a sermos solidários (as), a nos organizarmos para cumprir a tarefa, a termos autonomia, além de que estimula o sentimento de que nós participantes, também estamos contribuindo e fazendo parte da construção do curso.

Por conseguinte, compreende-se que há uma ciência dominante e uma ciência emergente. Na ciência ocidental dominante prevalece a relação sujeito (pesquisador) e objeto (pesquisados), esse tipo de ciência serve à manutenção do sistema capitalista. Enquanto a ciência emergente é aquela que está a serviço das classes populares, onde a pesquisa social possui a tarefa de se comprometer com a prática revolucionária. (BORDA, 1988).

A perspectiva de uma ciência popular, proposta por Orlando Fals Borda (1988) defende a construção de uma metodologia contra-hegemônica, que procure incentivar o desenvolvimento autônomo dos sujeitos. Conforme o autor, entende-se por ciência popular o conhecimento empírico fundado no senso comum das classes proletárias. Esse conhecimento não apresenta os padrões da forma dominante, por isso não é valorizado.

De acordo Borda (1988) a ciência não é neutra, pois aqueles que desenvolvem as pesquisas possuem interesses e crenças. Um dos clássicos da sociologia, Max Weber, é um teórico da ciência dominante e não defendia o diálogo entre a ciência e o senso comum, mas sim tê-lo como ponto de partida para superá-lo. Porém buscou entender que a causalidade nas ciências humanas passa pela subjetividade das pessoas, ou seja, a partir da visão de mundo e das experiências de vida dos (das) pesquisadores (as), como diz Borda (1988). Por isso, de certa forma, Weber (2001) valorizou o senso comum.

Defendia a separação entre juízo científico e juízo de valor, porém não considera que os ideais sejam banidos da discussão científica, para Weber (2001) eles são o ponto de partida, pois os e as pesquisadores (as) escolhem determinado assunto para estudar, a partir dos interesses pessoais, valores e crenças. O (a) cientista vai realizar a incorporação de valores culturais, da cultura objetiva de sua época, pois na visão do autor, as Ciências Sociais possuem como ponto de partida, perspectivas práticas situadas em determinados contextos históricos.

Dessa forma, afirma que todo conhecimento da realidade infinita vai partir da ideia de que apenas um fragmento dessa realidade será o objeto de estudo. (WEBER, 2001). A ciência empírica na visão de Weber, não poderia indicar normas e ideias obrigatórias e receitas de como agir. Entretanto, de acordo com Borda (1988) sabe-se que há um aparelho científico que visa defender os interesses da burguesia e limitar o crescimento das construções científicas das classes proletárias.

Por isso, para Borda (1988) ser um (a) cientista hoje é estar comprometido (a) com os problemas do presente e do futuro da humanidade, com a causa popular, para a transformação da realidade. Isso significa ter o senso comum não somente como ponto de partida, mas também dialogar com ele e tê-lo como fim²¹. Entretanto com o colonialismo intelectual, alguns pesquisadores se tornam dogmáticos e a ciência é ensinada de uma forma paternalista tradicional. (BORDA, 1988).

A compreensão da realidade é a substância da ciência, mas também é necessário que a ciência seja uma aliada das classes proletárias, diante disso, o autor defende a pesquisa participante. Trata-se de uma mudança de postura da ciência, em busca de um maior diálogo com o senso comum, principalmente com as classes populares. A restituição sistemática é um dos princípios da pesquisa participante, essa restituição é colocada com simplicidade, levando em conta a diversidade dos sujeitos da pesquisa, que são os primeiros a se inteirar dos resultados da pesquisa. A restituição sistemática é a formação de um novo conhecimento mais acessível, ela leva em consideração as prioridades e os interesses das lutas populares. (BORDA, 1988).

Schmidt (2006) coloca que a democratização da Universidade depende da criação de comunidades interpretativas. Ou seja, do diálogo entre o saber científico e os saberes populares, as comunidades interpretativas integram o conhecimento científico, através da pesquisa participante. Diante disso, a pesquisa participante é realizada por diferentes protagonistas e sujeitos sociais. Com a interação entre diferentes saberes, valorizando os locais onde esses saberes estão situados, isto é, a ecologia de saberes.

²¹Como afirma Boaventura de Sousa Santos (1995), a ciência pós-moderna reconhece no senso comum potencialidades para enriquecer nossa relação com o mundo, pois de acordo com o autor a ciência moderna nos ensina pouco sobre a maneira de estar no mundo. Diante disso, o senso comum em diálogo com o conhecimento científico pode se tornar um novo senso comum, mas para que isso se realize é preciso inverter a ruptura epistemológica, pois a ciência moderna rompe com o senso comum com vistas à superá-lo, se autocolocando como objetivo final, já a ciência pós-moderna, inverte essa ruptura e tem o senso comum como um fim, onde todo conhecimento científico visa tornar-se senso comum, se convertendo em autoconhecimento sobre as nossas vivências.

Para Brandão (1984) um dos objetivos da pesquisa participante é revelar como as Ciências Sociais podem ser utilizadas como instrumento para as classes populares e seus projetos políticos, sociais e culturais. Segundo o autor, a pesquisa participante é o compromisso entre o projeto de pesquisa e os projetos políticos dos grupos populares.

A partir do debate entre a ciência e o senso comum, surgem algumas reflexões sobre as diferenças entre a educação formal e a educação não-formal. Pois, foi possível perceber por meio das falas dos sujeitos da presente pesquisa, que serão mais bem analisadas no próximo capítulo, que o diálogo com o senso comum é mais presente nas aulas do Curso Realidade Brasileira do que nos espaços de educação formal, principalmente nas universidades. Apontando para a diferença na forma como o currículo é abordado, sendo a metodologia da aula a indicadora dessa diferença.

Pois, de pouco adiantaria, em uma sala de aula, falar sobre preconceitos sociais e ao mesmo tempo ter uma postura vertical e elitista de ensino. De pouco adiantaria ser contra o conservadorismo atual e ao mesmo tempo ter posturas autoritárias de ensino na sala de aula, reproduzindo uma educação do medo, da obediência, da intimidação. Nesse sentido, seria importante também fazer com que os discursos, se tornem práticas do cotidiano da educação formal, onde se concentra a ciência ocidental dominante.

4.2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Que caminho foi escolhido para conhecer mais de perto o Curso Realidade Brasileira de Pernambuco? Optou-se pela abordagem qualitativa, pois é a maneira de fazer ciência que privilegia os estudos de caso. Nesta pesquisa, o caso analisado será o do CRB para verificar se o currículo do curso se aproxima do currículo da disciplina de sociologia no ensino médio, dessa forma, será possível entender se essa disciplina pode estar contribuindo como aporte teórico, em espaços de educação popular. Essa abordagem qualitativa também oferece ferramentas como a observação participante e as entrevistas semiestruturadas que ajudam na apreensão e compreensão de ações individuais e grupais e procura aproveitar da melhor forma os dados coletados. (MARTINS, 2004).

A abordagem metodológica qualitativa privilegia o olhar do (da) pesquisadora e os olhares trazidos pelos sujeitos da pesquisa. Ademais, essa abordagem também permite uma aproximação entre os pesquisadores (as) e os sujeitos da pesquisa. (MARTINS, 2004). Uma preocupação do presente trabalho foi de contribuir com o projeto político educativo do CRB, entende-se que as principais contribuições que podem ser oferecidas para o curso por meio

deste trabalho foram trazidas pelas educandas das diferentes turmas do curso nas entrevistas, realizadas à distância por causa da pandemia da COVID-19, via Google Meet, e foi possível perceber através da narrativa delas a importância que o Curso Realidade Brasileira de Pernambuco possui na formação das militantes.

Eu penso que esse estímulo ao estudo constante torna uma militância mais consciente do que tá fazendo, pra conseguir fazer a análise de conjuntura mais acertada, analisar onde a gente tá pra conseguir dar passos, precisa estudar pra isso. (Daniele, turma de 2013, entrevista realizada em 16 de agosto de 2020²²).

Como foi mencionado na Introdução, se fez necessário realizar entrevistas com estudantes recém-formados do ensino médio para identificar se há pontos de aproximação com o ‘Curso Realidade Brasileira’ em Pernambuco, bem como algumas educandas do CRB por meio das entrevistas afirmaram que não tiveram a disciplina de sociologia na escola e outras disseram que tiveram, mas não recordam, por isso foi importante realizar essas entrevistas com os recém-formados do ensino médio. As narrativas trazidas pelos recém-formados do ensino médio, trouxeram um novo olhar para a educação formal, seria o ensino de sociologia uma disciplina que se aproxima de princípios da educação popular?

Diante do contexto atual de pandemia da COVID-19, infelizmente, não foi possível realizar uma pesquisa participante, onde a vivência no campo iria contribuir bastante para a descrição e compreensão das especificidades dessa prática de educação não-formal e das aulas de sociologia em espaços formais de ensino. Contudo, como educanda do CRB, da edição iniciada em 2019, mas que devido à pandemia foi interrompida, pude participar e realizar uma observação participante de três aulas, esses momentos de trabalho de campo serão considerados na análise. Ademais, por conta da pandemia, não foi possível realizar uma observação participante nas aulas de sociologia no ensino médio, contudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas com estudantes recém-formados do ensino médio, à distância, como já foi mencionado, via Google Meet.

Nos três momentos vivenciados no Curso Realidade Brasileira de Pernambuco, foi utilizado um diário de campo, que foi importante para realizar relatos das aulas, coletar indicativos e impressões do campo e fazer anotações sobre os assuntos abordados. De acordo com Lage (2009) o diário de campo contribui para o registro de experiências e vivências da pesquisa. É uma forma de registro que ajuda a não perder a memória de momentos importantes, um instrumento de coleta e análise do trabalho de campo.

²² Data que foi realizada a entrevista. Essas datas aparecerão em todas as citações diretas das falas dos sujeitos da pesquisa.

O público do Curso Realidade Brasileira é bem diverso, com pessoas de distintas formações, distintos movimentos e sindicatos e pessoas que não fazem parte de nenhum movimento. A turma de Recife, do ano de 2019, possui pessoas de diferentes idades, organizações, porém há uma predominância de participantes mulheres. Os critérios para a escolha dos e das entrevistadas do CRB foram a questão de gênero, raça e a facilidade para conseguir entrar em contato, por ter algum amigo (a) em comum e pessoas que já tinha conversado um pouco no decorrer do curso, o que iria facilitar a comunicação para marcar a entrevista.

O critério da questão de raça e gênero foi utilizado, pois além de ser o perfil que predomina nessa turma do CRB, as mulheres negras de acordo com pesquisa realizada em 2003 do Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a mulher (UNIFEM) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), são mais de 41 milhões de pessoas, representando 23,4% da população brasileira, além de ser a população que mais sofre discriminação no país, ou seja, que sofrem racismo e machismo. Como o CRB trata da realidade brasileira, esse critério foi utilizado com a intenção de representar a população negra e as mulheres, bem como, são elas que estão à frente e que são maioria na turma do CRB de 2019.

Diante disso, o perfil das pessoas entrevistadas foi diverso, com pessoas de diferentes movimentos como: o MST; a Marcha Mundial das Mulheres; o Levante Popular da Juventude; e o Sindicato dos Trabalhadores em Telecomunicação (SINTTEL). Porém, como os critérios da amostra foram a questão de raça, de gênero e a facilidade em entrar em contato, predominou nas entrevistas mulheres negras e jovens, de 20 a 30 anos. Essa predominância se deve ao fato de que um dos movimentos que mais participa do curso é o Levante Popular da Juventude, pois o curso é indicado como uma formação base para os que ingressam nesse movimento social.

O Levante Popular da Juventude é o movimento com pessoas que já tinha estabelecido algum contato, tenho uma amiga de infância que é desse movimento e por isso quando vou aos protestos, sempre acompanho esse grupo. Também participei no ano de 2018 da organização de um ato em defesa da Democracia no bairro do Ibura, junto com esse movimento social. A Comissão Político Pedagógica dessa turma do CRB é composta em sua maioria por mulheres negras e jovens. Já o perfil dos educadores (as) revela a predominância de professores (as) universitários, que também são militantes e que ministram as aulas no curso. O critério da facilidade para entrar em contato foi levado em consideração, pois já tinha

o contato de dois educadores do curso e outro foi indicação de um deles. Outro critério foi o tempo que lecionam no CRB, ou seja, educadores antigos, que inclusive fizeram parte da construção do curso.

Os critérios para a seleção dos (as) recém-formados do ensino médio foi ser de escola pública e morador (a) de periferia, pois representam a maioria dos estudantes brasileiros. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)²³ dos 6,9 milhões de alunos existentes no país, 82,4% estão nas escolas públicas. Dos (das) 7 recém-formados (as) entrevistados (as) 5 são do bairro do Ibura, pois para conseguir as entrevistas entrei em contato com jovens que fazem parte da instituição Casa da Caridade, na qual faço parte. Houve dificuldades em conseguir as entrevistas com os recém-formados, porque alguns diziam que podiam fazer a entrevista, mas depois desmarcavam ou não respondiam mais.

Inicialmente entrei em contato com 6 jovens da instituição, porém só 2 conseguiram realizar a entrevista: Victor²⁴ (21 anos, morador do Ibura, concluiu o ensino médio em 2017 na Escola Professor Jordão Emerenciano) e Rafaela (21 anos, moradora do Ibura, concluiu o ensino médio em 2017 na Escola Municipal Lagoa Encantada) pedi para que esses dois integrantes da Casa da Caridade me indicassem colegas de turma da escola onde estudaram, Victor me indicou 3 colegas que aceitaram fazer a entrevista, porém só uma havia estudado com ele no ensino médio, as outras foram colegas de um curso técnico que ele havia feito e uma iria concluir no início de 2021: Bárbara (17 anos, moradora de Pontes dos Carvalhos, vai concluir em 2021 no Colégio Emílio Cavalcante de Albuquerque) Gustavo (21 anos, morador do bairro de Frágoso, concluiu o ensino médio em 2016 na escola particular Escola Menino Jesus); e Priscila (20 anos, moradora do Ibura, concluiu o ensino médio em 2017 na Escola Professor Jordão Emerenciano).

Já havia conseguido 5 pessoas para entrevistar, porém tinha o objetivo de conseguir formar pelo menos 7 entrevistas, por isso entrei em contato com uma amiga também moradora do bairro do Ibura, que se enquadrava nos critérios de seleção e ela me indicou um colega de sua turma, assim consegui completar as 7 entrevistas com: Gabriela (18 anos, moradora do Ibura, concluiu o ensino médio em 2018 na Escola Professor Jordão

²³http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/escolas-publicas-atendem-45-milhoes-de-alunos-no-brasil/21206

²⁴Foram criados nomes fictícios para preservar a identidade deles e delas, porém para eles (as) não haveria problema em divulgar os seus nomes.

Emerenciano) e Carlos (19 anos, morador do Ibura, concluiu o ensino médio em 2018 na Escola Professor Jordão Emerenciano). Fiquei surpresa em saber que tanto Gabriela como Carlos estudaram na mesma escola e tiveram o mesmo professor que Victor e Priscila.

Percebe-se que há duas pessoas entrevistadas que fogem dos critérios de seleção, a estudante Bárbara que ainda não concluiu o ensino médio, mas que está perto de concluir e não é moradora do bairro do Ibura e Gustavo, que foi estudante de escola particular e também não é morador desse bairro. Porém, como tive dificuldades em conseguir essas entrevistas, utilizei o que me foi disponibilizado, mas compreendo que poderia ter deixado mais claro para as pessoas a quem pedi indicações, os principais critérios de escolha. Ademais, não notei diferenças entre as entrevistas dos que estudaram em escola pública e a entrevista de Gustavo, elas foram semelhantes, com falas parecidas, por isso optei por mantê-la na unidade de análise “recém-formados do ensino médio”.

Obedecendo às recomendações de isolamento social da Organização Mundial de Saúde (OMS), foram realizadas nos meses de julho à novembro de 2020, o total de 21 entrevistas semiestruturadas, por vídeo chamada, através do Google Meet, um serviço gratuito de comunicação digital. A turma do CRB de 2019 iniciou com umas 80 pessoas, porém foi diminuindo com o decorrer das etapas, com 60 pessoas na segunda etapa e na última que participei tinha umas 30 pessoas. Como são sete módulos, são 7 educadores e educadoras no total, já a Comissão Político Pedagógica é composta por 8 integrantes, representando os movimentos que constroem o curso.

Diante disso, prezando pela diversidade de seleção entre os grupos investigados, foram entrevistados (as) 4 educadores (as); 8 educandas (os), nos quais 3 são do curso iniciado em 2019 e 5 são de edições anteriores, pois foi preciso entrevistar participantes das edições anteriores, visto que tiveram a oportunidade de concluir o curso e teriam uma experiência mais completa para contar. Porém, os atuais participantes, apesar de terem passado apenas por três aulas, trouxeram ricos relatos de experiência, por ainda estarem dentro da prática educativa e com emoções mais vivas. As 8 entrevistas realizadas com educandas foram suficientes, pois houve uma saturação das informações, na medida em que as respostas já estavam ficando repetidas e parecidas. Da Comissão Político Pedagógica foram entrevistadas 2 integrantes, pois as entrevistas delas foram muito completas, com bastante informações sobre a organização do curso.

Antes de realizar as entrevistas com os sujeitos do CRB, fiz um exercício metodológico, onde tentei responder as perguntas dos e das entrevistadas, com base no que eu esperaria que eles e elas respondessem. O exercício contribuiu para verificar a pertinência das perguntas, evitar perguntas parecidas, para que a entrevista não ficasse cansativa para os sujeitos da pesquisa. Algumas perguntas que estavam repetidas foram tiradas e no decorrer das entrevistas outras foram acrescentadas, por exemplo, ao perceber que as integrantes da Comissão Político Pedagógica também foram participantes de outras edições, acrescentei algumas perguntas que fiz com as educandas. Algumas respostas que coloquei no exercício foram um pouco parecidas com as respostas dos (das) entrevistadas, como a pergunta sobre como ficou sabendo do curso, que a maioria respondeu que conheceu através do movimento que fazem parte. As respostas sobre os objetivos do curso também foram parecidas com as respostas que tinha criado antes.

“Na sua visão quais são os objetivos do CRB?” O que eu estava esperando que respondessem: O CRB faz parte da construção de um novo projeto de nação, um projeto popular, acho que o principal objetivo do CRB é contribuir para que os militantes dos movimentos sociais estudem sobre a realidade brasileira, através do legado de autores brasileiros, para poder transformá-la. Uma parte do que um dos educadores respondeu: “O principal objetivo do CRB é formar uma militância que entenda a formação social brasileira e entenda uma outra coisa, o projeto popular para o Brasil. A história da realidade brasileira.”

Porém em algumas perguntas, as respostas foram totalmente diferentes das que eu esperava, como por exemplo, “É você que escolhe os assuntos que serão tratados?” O que eu esperava que respondessem: Sim, escolho os assuntos que irão ser tratados, mas de acordo com os objetivos do CRB. O que um dos educadores respondeu: “Não, os assuntos são uma escolha da coordenação político pedagógica.”

Fui surpreendida com a questão da ligação entre o currículo do CRB e o currículo do ensino de sociologia no ensino médio, onde a maioria das educandas disseram que não veem nenhuma ligação, pois não recordam muito bem das aulas, ou não tiveram ensino de sociologia no ensino médio, essa questão será mais bem analisada no próximo capítulo. Como se trata de entrevistas semiestruturadas, os e as entrevistadas já nas primeiras questões respondiam perguntas que estavam mais no final, por exemplo na segunda pergunta “Quais eram suas expectativas sobre o curso?” Alguns já começavam a comparar com as aulas dos espaços formais. Como disse essa educanda:

Essa era a minha expectativa, que iria ser meio que uma aula assim da universidade, sentar todo mundo bonitinho, eu achei que iria ser uma coisa mais robotizada né, que a gente tem na universidade, se senta, aprende e pronto. E foi totalmente diferente, é muito bom. (Lídia, turma de 2019, entrevista realizada em 16 de julho de 2020).

No final da entrevista, na décima pergunta foi questionado quais são as diferenças e semelhanças entre as aulas do CRB e as aulas nos espaços formais de ensino, porém no decorrer das perguntas as pessoas já traziam a questão da diferença entre esses espaços e também algumas semelhanças, como disse essa educanda do curso já na segunda pergunta sobre: Por que decidiu participar do curso? “Porque tem muita coisa que a gente aprende na universidade muito na teoria e eu acho que vê a teoria e vê a prática também é importante, de uma forma mais aproximada do dia a dia da gente.”

Consegui o contato das pessoas do curso, através de três formas: pelo grupo do WhatsApp do CRB; pelos contatos que já tinha com algumas pessoas do CRB; e através do efeito bola de neve. As pessoas que já tinha o contato, me indicavam outras pessoas para entrevistar. Por isso, o efeito bola de neve também surgiu no decorrer das entrevistas, principalmente para achar os participantes de outras edições. O efeito bola de neve, de acordo com Flick (2009) acontece quando um caso é levado a outro caso, os (as) sujeitos da pesquisa indicam outras pessoas, como também ocorreu com os (as) recém-formados do ensino médio. As pessoas que indicaram outras para participar foram muito importantes na construção desta pesquisa e contribuíram bastante, pois sem elas não haveria conseguido atingir um bom número de entrevistas.

Como as entrevistas foram realizadas à distância no período de isolamento social, procurei deixar o momento mais descontraído e inspirada na mística que inicia e encerra as aulas do CRB, declamei uma pequena poesia para os e as entrevistadas. Com duas frases de Paulo Freire que não estão em um mesmo texto, mas que achei interessante juntar e ficou assim: “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho no qual se pôs a caminhar. Ai daqueles que pararem com a sua capacidade de sonhar.” A primeira parte da frase está no livro *Pedagogia da Esperança*, de 1977, na página 155. A outra parte da frase, “ai daqueles que pararem com a sua capacidade de sonhar” (FREIRE, apud BRANDÃO, 1988, p. 101). Os e as entrevistadas demonstraram gostar da mística inicial, pois lembrava os momentos das aulas do CRB, que todas estavam com saudades.

A aceitação em participar das entrevistas foi rápida, houve momentos em que a pessoa aceitava participar no exato momento do convite. “Aceito participar da entrevista, pode ser hoje?” Essa foi uma das vantagens de fazer a entrevista à distância, as pessoas ficavam mais confortáveis em suas casas, sem precisar sair e se encontrar em algum lugar. Porém, também há desvantagens, como por exemplo, os problemas com a internet e com os eletrônicos. Na primeira entrevista realizada, tive problemas com a internet e com a gravação da entrevista, que fiz pelo celular, a gravação ficou com ruídos que vieram do computador. Em outra entrevista, a pessoa teve problemas com a internet e tive que realizar a entrevista por vídeo chamada do WhatsApp, onde pegou melhor.

Ao fazer as entrevistas em casa, acabei envolvendo as pessoas que moram comigo. No momento da entrevista, a minha família contribuiu se colocando à disposição para ajudar se eu tivesse algum problema com os eletrônicos, então dessa maneira foram realizadas as entrevistas desta pesquisa. Com base na curta observação participante feita em três aulas do CRB e nas entrevistas semiestruturadas por vídeo chamada foi realizada a análise de conteúdo, por meio do software de análise de dados qualitativos QDA Miner Lite, onde foram criadas chaves analíticas, isto é, os principais conceitos que norteiam a presente pesquisa: não-formal e formal. Para compreender em que medida o currículo do CRB (não-formal) se aproxima do currículo do ensino de sociologia no ensino médio (formal).

A partir de referenciais teóricos da educação não-formal como Gohn (2001) e Simson; Park; e Fernandes (2001) e com base nos relatos trazidos pelos sujeitos entrevistados (as) foram criadas categorias para cada unidade de análise, ou seja, para os grupos que formam os sujeitos da pesquisa: educandos (as) do CRB; educadores (as) do CRB; Comissão Político Pedagógica do CRB; e recém-formados do ensino médio.

Entende-se que é importante mencionar que as categorias para os (as) recém formados do ensino médio que representam o (formal) foram elaboradas de acordo com o que foi trazido por eles (as) nas entrevistas, respeitando as experiências deles (as) nas aulas de sociologia nas escolas em que frequentaram, que podem não se enquadrar nas características mais conhecidas da educação formal, por isso princípios colocados no Quadro 1 do tópico: Educação não-formal: fatores de caracterização, elaborados a partir do que se entende como contrário à educação não-formal, como “Relação professores-estudantes hierarquizada e vertical” não estão presentes nos relatos dos recém formados e não se tornaram categorias de análise.

Por exemplo, na entrevista com os recém-formados do ensino médio foi trazido que nas aulas de sociologia havia bastante participação. Diante disso, foi criada a categoria “Participação nas aulas” e no QDA Miner Lite, foram selecionados trechos das narrativas dos sujeitos que tratavam da participação nas aulas. Os trechos eram escolhidos com base em palavras-chaves que indicavam participação nas aulas como “debates” “rodas de conversa” “interação” e que diretamente utilizavam a palavra participação. Foram elaborados quadros para destacar e apresentar as categorias criadas para cada unidade de análise e quais foram os indicadores para encontrá-las no programa de análise de dados, QDA.

Quadro 2- Categorias e indicadores para a unidade de análise educandas do CRB

Categorias	Indicadores
Aprendizagem Política ²⁵	Socialização do pensamento crítico e a vontade de intervir na realidade. Aparece nos relatos quando as educandas falam sobre objetivos políticos do curso, sobre a importância de pensar o Brasil para poder transformá-lo, sobre um projeto de nação para o país.
Sentimento de Coletividade	Processo de aprendizagem coletivo, momentos de interação no curso, atividades em grupo.
Aprendizagem de conteúdos escolares em um espaço diferente ²⁶	Presença de conteúdos e autores abordados na educação formal no currículo do curso.
Aproximação com a vida cotidiana	Momentos em que os assuntos e a metodologia das aulas se aproximavam da vida cotidiana.
Processo de ensino-aprendizagem mais agradável ²⁷	Relação mais prazerosa com o aprender, que ocorre de forma horizontal, evita hierarquias, e não possui mecanismos de repressão, onde os conhecimentos são colocados de forma mais acessível.

Fonte: A autora (2021)

O “Sentimento de Coletividade” apareceu nos relatos das educandas e traz a importância das atividades e do sentimento de pertencimento dentro da prática educativa, é o construir juntos o CRB. A “Aproximação com a vida cotidiana” também foi trazida nas narrativas das educandas.

Quadro 3- Categorias e indicadores para a unidade de análise educadores (as) do CRB

Categorias	Indicadores
Aprendizagem Política	Socialização do pensamento crítico e a vontade

²⁵Com base em Gohn (2001), apontada como um dos princípios da educação não-formal.

²⁶Com base em Gohn (2001), apontada como um dos princípios da educação não-formal.

²⁷ De acordo com Simson; Park; Fernandes (2001) as dinâmicas de grupo tornam o processo de ensino-aprendizagem mais agradável.

	de intervir na realidade. Quando os educadores falam sobre objetivos políticos do curso, sobre a importância de pensar o Brasil para poder transformá-lo, sobre um projeto de nação para o país.
Aprendizagem de conteúdos escolares em um espaço diferente	Presença de conteúdos e autores abordados na educação formal no currículo do curso.
Práticas de não formalidade	Atitudes não formais dos professores (as) do CRB, relação mais horizontal, prática educativa mais descontraída e leve.
Processo de aprendizagem mais agradável	Relação mais prazerosa com o aprender, que ocorre de forma horizontal, evita hierarquias, e não possui mecanismos de repressão, onde os conhecimentos são colocados de forma mais acessível.

Fonte: A autora (2021)

Quadro 4- Categorias para a unidade de análise CPP

Categorias	Indicadores
Aprendizagem Política	Socialização do pensamento crítico e a vontade de intervir na realidade. Quando as integrantes da CPP falam sobre objetivos políticos do curso, sobre a importância de pensar o Brasil para poder transformá-lo, sobre um projeto de nação para o país.
Sentimento de Coletividade	Processo de aprendizagem coletivo, momentos de interação no curso, atividades em grupo.
Aprendizagem de conteúdos escolares em um espaço diferente	Presença de conteúdos e autores abordados na educação formal no currículo do curso.
Processo de ensino-aprendizagem mais agradável	Relação mais prazerosa com o aprender, que ocorre de forma horizontal, evita hierarquias, e não possui mecanismos de repressão, onde os conhecimentos são colocados de forma mais acessível.

Fonte: A autora (2021)

Quadro 5- Categorias para a unidade de análise Recém-formados do ensino médio

Categorias	Indicadores
Participação nas aulas	Debates, rodas de conversa, interação entre educadores (as) e educandos (as)
Reflexão Crítica	Estudo da sociedade, estímulo ao pensamento crítico
Práticas de não-formalidade	Atitudes não formais dos professores (as) de sociologia, relação mais horizontal, prática educativa mais descontraída e leve
Aproximação com a realidade	Momentos em que os assuntos e a metodologia das aulas se aproximavam da vida cotidiana
Conhecimento Acessível	Momentos em que os educandos (as)

	apontam que os assuntos eram fáceis de entender.
--	--

Fonte: A autora (2021)

Todas foram elaboradas de acordo com os relatos trazidos pelos (as) recém-formados do ensino médio. Como o material coletado nas entrevistas e na breve observação participante com as unidades do CRB foi maior do que o material coletado com os recém formados do ensino médio, a categoria “Processo de ensino-aprendizagem mais agradável” contém em sua descrição as categorias “Participação nas aulas” e “Conhecimento acessível” pois as mesmas fazem parte de um “Processo de ensino-aprendizagem mais agradável” para poder concentrar mais e não ficar um número grande de categorias para as unidades do CRB. Bem como, as categorias criadas para cada unidade do CRB (educandas; educadores (as); e CPP) foram semelhantes entre elas, para trazer mais confiabilidade em relação às especificidades da educação não-formal. Por exemplo, se a categoria “Sentimento de coletividade” aparece com uma significativa frequência tanto nos relatos das educandas como nos relatos da CPP, isso pode nos dizer que o CRB, um espaço de educação não-formal, fomenta um sentimento de coletividade.

No QDA Miner Lite foi possível analisar os dados coletados a partir da frequência em que as categorias apareceram, com a porcentagem de cada uma. O programa funciona da seguinte maneira: cria-se um arquivo para cada unidade de análise, isto é, os grupos que formam os sujeitos da pesquisa; em seguida é inserida nesse arquivo a transcrição das entrevistas realizadas com a unidade escolhida, por exemplo (educandas); cria-se as chaves analíticas (não formal e formal) e os códigos (categorias); são selecionados trechos das falas trazidas nas entrevistas, onde é possível perceber a presença das categorias; após essa seleção, o programa possui uma função de analisar a frequência em que as categorias criadas apareceram nas narrativas e apresenta de diferentes formas essa frequência (tabelas, gráficos, nuvem de palavras).

O programa é fácil de trabalhar e confere mais segurança no momento da análise, a elaboração das categorias é um desafio, pois no momento da seleção dos trechos nos relatos, percebe-se que uma categoria pode ser muito semelhante à outra, o que gera dúvidas se por exemplo “Práticas de não formalidade” é uma categoria em si ou faz parte de outra categoria como “Processo de ensino-aprendizagem mais agradável”. Saber diferenciar uma categoria da outra se mostra como um desafio.

5 UM CENÁRIO POPULAR DE EDUCAÇÃO

Este capítulo foi escrito com base na breve observação participante e nas contribuições trazidas pelos (as) entrevistados (as) e nele estará a história do CRB, seus objetivos, quem são os seus sujeitos e qual é metodologia utilizada. Ademais, no último tópico intitulado O Curso Realidade Brasileira de Pernambuco e o ensino de sociologia no ensino médio: um diálogo possível?” será explanado se o currículo do CRB se aproxima do currículo do ensino de sociologia no ensino médio e se essa disciplina pode estar contribuindo como aporte teórico em espaços de educação popular.

5.1 O QUE É O CRB?

O Curso Realidade Brasileira é uma iniciativa popular de educação criada e organizada por movimentos sociais. A Consulta Popular foi o movimento que o criou e que o organiza junto com outros movimentos como o MST, o Levante Popular da Juventude, a Marcha Mundial das Mulheres e sindicatos como o Sindicato dos Trabalhadores em Telecomunicação (SINTTEL). A história do CRB está ligada a própria estruturação da Consulta Popular, a Consulta surgiu no ano de 1997 período em que o neoliberalismo imperava, com muitas privatizações, ela também surge no mesmo ano em que ocorreu uma Marcha realizada pelo MST. Nessa Marcha, militantes sociais saíram de vários pontos do Brasil até Brasília, em protesto contra as políticas agrárias do governo FHC e ao massacre do Eldorado dos Carajás, ocorrido no estado do Pará, em 1996, onde quase vinte sem-terra foram assassinados pela polícia local.

De acordo com Augusto²⁸, militante da Consulta Popular e um educador que fez parte da criação do CRB, a marcha do MST concedeu visibilidade e popularidade ao movimento, a bandeira da reforma agrária ganha bastante força nesse período. A marcha de 1997 atraiu mais militantes para o campo popular e o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra foi considerado como o novo ponto de esperança da esquerda brasileira naquele período. A esquerda brasileira estava impactada com o fim da União Soviética, preocupados com a hegemonia neoliberal e ideológica do capitalismo e com a ideia de que o sistema capitalista era “invencível”.

E o MST nesse processo resolve chamar uma reunião nacional que ocorreu no final de 1997 e lá surge essa ideia da Consulta Popular, a Consulta Popular nasceu muito como a ferramenta que fosse como uma espécie de movimento dos movimentos, mas ao longo do seu processo, ela foi se constituindo, tentando se constituir numa

²⁸Todos os nomes dos sujeitos da pesquisa são fictícios, para preservar a identidade deles e delas.

organização política. Pois bem, a Marcha Popular pelo Brasil, já foi uma marcha que nós fizemos tentando reeditar o impacto da Marcha de 97. (Augusto, educador do CRB, entrevista realizada em 5 de agosto de 2020).

Em 1999 acontece outra marcha, realizada pela Consulta Popular, a Marcha Popular pelo Brasil, onde vários movimentos caminharam do Rio de Janeiro até Brasília, em defesa de um projeto popular para o país. No final dessa marcha foi feita a primeira Assembleia da Consulta Popular, que contribuiu para a estruturação desse movimento social. O CRB é idealizado nesse período, pois a Marcha Popular pelo Brasil também teve um impacto pedagógico, visto que, por onde os movimentos passavam, criavam espaços de educação, junto com as populações locais, com o objetivo de divulgar o projeto popular para o Brasil.

A ideia de projeto popular é bastante utilizada pelo campo popular, ou seja, pelos que integram a Frente Brasil Popular. Há outros campos da esquerda que criticam essa ideia, pois consideram que não há como ter um projeto único para o país, pois a realidade social seria mais complexa e diversa para que seus rumos sejam definidos a partir de um único projeto de nação. O movimento anarquista Zapatista da região de Chiapas no México, liderado por indígenas, conforme Benzaquen (2012)²⁹ acredita que o caminho se faz caminhando, um dos lemas desse movimento é “caminhar perguntando”. Ou seja, com base na sociologia das ausências e das emergências, conceitos de Boaventura de Sousa Santos (2006), a autora aponta que não há uma receita pronta para seguir, mas sim construir o caminho caminhando.

A sociologia das ausências expande o presente, visibilizando experiências contemporâneas que não são valorizadas pela razão indolente, como as práticas educativas dos movimentos sociais, que produzem os seus próprios conhecimentos ou utilizam conceitos hegemônicos para fins não-hegemônicos. Já a sociologia das emergências contrai o futuro, que é de limitadas possibilidades, por isso valoriza o momento do presente e as experiências concretas que desafiam o *status quo*. (SANTOS, 2006).

O projeto popular para o Brasil, não seria uma sociologia das ausências e das emergências, pois acredita que há um projeto de país que irá ser concretizado no futuro. Contudo, compreende-se que a ideia de ter um projeto popular, um projeto de nação ajuda e impulsiona a caminhada por um mundo melhor. Como um horizonte que confere esperança, confiança e segurança de que outro mundo é possível. O CRB, segundo o educador Augusto, tem como principal objetivo divulgar o pensamento dos clássicos revolucionários, ou seja, há

²⁹ A autora realizou uma tese sobre a Universidade dos Movimentos Sociais.

uma ideia de vanguarda, em que a luta social é direcionada por intelectuais, ou grupo seletivo que irá dizer o caminho a ser seguido.

Bem como, o educador Augusto colocou em sua entrevista um assunto que ele considera polêmico dentro do próprio grupo, ou seja, uns concordam e outros não, que é a crítica de que o modelo atual do CRB seria muito eclético, com uma diversidade de temas, segundo o educador para a realidade atual, seria interessante abordar de forma mais profunda o pensamento dos clássicos revolucionários, seguindo uma linha marxista-leninista. Com base na observação participante que realizei em aulas do CRB, entendo que essa diversidade de temas é muito importante para o enfrentamento de diversos preconceitos e opressões que há no mundo. Ademais, essa pluralidade de temas do CRB é um dos pontos que o aproxima de uma descolonização, temas como gênero e questão racial são bastante pedidos pelos e pelas estudantes, pois são tipos de opressão que fazem parte da realidade vivida por eles (as).

Entende-se que estudar os clássicos do pensamento revolucionário é muito importante, a perspectiva pós-colonial não nega a racionalidade eurocêntrica e os conhecimentos que são produzidos na Europa, mas procura valorizar os saberes que estão fora dos moldes da ciência ocidental dominante, isto é, os saberes populares. Iremos ver no tópico sobre “Como funciona o CRB?” que a metodologia do curso, isto é, seu fazer educativo segue os princípios da educação popular, com aulas participativas, que valorizam os saberes dos e das estudantes.

Em uma das entrevistas com um dos educadores do curso da turma de Recife, ele afirma que um dos desafios do curso é o Anti-intelectualismo que existe na esquerda brasileira e que muitas vezes cursos como o CRB, são indicados para os militantes considerados como a base dos movimentos, mas segundo o educador, o trabalho de formação tem que ser para todos (as) inclusive os dirigentes. Nesse sentido, a ideia de vanguarda não aparece no fazer educativo do CRB, pois consideram que todos e todas estão em constante processo de aprendizagem, inclusive, os educadores e educadoras do curso também foram educandos (as) e possuem posturas dentro da sala de aula que condizem com os princípios da educação popular. Há no CRB uma co-participação no processo educativo, com engajamento dos e das estudantes, como defende Freire (1983).

Mas o que é projeto popular para o Brasil? Entende-se que a ideia tem como base os pensamentos de Karl Marx e do sociólogo brasileiro Florestan Fernandes. De acordo com

uma importante liderança do MST³⁰ o projeto popular é a elaboração de soluções para o nosso povo, resolver os problemas do povo. No Manifesto do Partido Comunista do clássico da sociologia Karl Marx (2010) é possível compreender que a partir dos processos de colonização e exploração das colônias pelas nações europeias, surgiu a moderna sociedade burguesa, com a queda do regime feudal. Essa burguesia se tornou uma nova classe, substituindo as antigas, formando as classes dos burgueses e dos proletários.

Porém, no contexto brasileiro, de acordo com Florestan Fernandes (2008), autor marxista, a burguesia brasileira possui especificidades e uma formação que difere da que ocorreu nos países europeus. Houve uma continuação de alguns segmentos da sociedade no poder, os antigos senhores de engenho se tornaram a “burguesia”, isto é, não houve o surgimento de uma nova classe, mas sim a continuidade do mesmo grupo dominante.

Por isso a formação do capitalismo no Brasil possui uma particularidade, é um capitalismo arcaico e dependente, arcaico pois mantém as famílias tradicionais no poder e dependente porque cria uma relação de dependência com os países do exterior. (FERNANDES, 2008). O projeto popular, tem como base as ideias de Karl Marx e Florestan Fernandes, inclusive, é possível perceber a presença das contribuições teóricas desses dois pensadores nas etapas do curso.

De acordo com a liderança do MST citada mais acima, com base em Florestan Fernandes, a classe dominante capitalista brasileira não possui um projeto de nação, ela não é nacionalista, por ter essa característica de dependência em relação aos países do exterior. O projeto popular visa pôr em prática um projeto de nação que tem a classe trabalhadora como soberana. Essa liderança do MST colocou que a economia não irá resolver todos os problemas sociais, como o machismo, o racismo e a homofobia. Por isso, atualmente incorporaram novos paradigmas que não foram contemplados pelos clássicos do pensamento revolucionário, como por exemplo a inclusão de pautas como a questão de gênero e raça. Defende a inserção de valores humanistas, que de acordo com ele é o cimento da civilização, como a solidariedade.

Entende-se que o CRB possui uma perspectiva marxista e privilegia pensadores brasileiros, como o sociólogo Florestan Fernandes e outros que serão colocados mais adiante, que assim como Florestan são marxistas ou utilizam conceitos de Marx. Contudo, o curso

³⁰ No período de quarentena, uma das lives que assisti foi sobre o projeto popular para o Brasil, com apresentação de uma importante liderança do MST, que explicou o que seria esse novo projeto de nação. A etapa sobre o projeto popular é a última do curso, por isso ainda não tive a oportunidade de assistir.

aborda autores como Celso Furtado, que possui uma influência de Max Weber, outro clássico da disciplina de sociologia, ou seja, também contempla autores que não são marxistas. Ademais temas como gênero, sexualidade e raça, que na criação do curso não estavam presentes, são atualmente incorporados no currículo do CRB, pois são temas que os e as estudantes pedem, bem como são assuntos que aparecem em todas as etapas e estão presentes nas dinâmicas de grupo passadas pelos (as) educadores (as).

Há no campo popular, a Marcha Mundial das Mulheres que desde 2016 oferta a Escola de Formação Feminista Soledad Barret, tratando da questão de gênero para as militantes e o público em geral. A questão racial aparece bastante na etapa sobre a Formação Cultural do Povo Brasileiro, mas também é um pedido dos e das estudantes, uma etapa somente sobre a questão racial.

O Curso Realidade Brasileira de Pernambuco, possui uma perspectiva marxista, enquanto a presente pesquisa segue uma perspectiva decolonial. Entende-se que há conflitos entre a linha de pensamento pós-colonial e a linha de pensamento marxista, porém há análises recentes de autores que buscam pensar em um terreno construtivo³¹ entre o marxismo e o pós-colonialismo, que ajudam a compreender as críticas que esses diferentes campos do conhecimento científico conferem um ao outro, mas que também apresentam pontos de aproximação.

A crítica pós-colonial ao marxismo é a de que esse campo da ciência faz parte das narrativas totalizantes da modernidade ocidental, com a ideia de que a categoria da economia iria resolver todas as questões sociais e que Karl Marx, um europeu, pensava a revolução a partir do contexto europeu, ou seja, os operários europeus são os sujeitos que iriam realizar a revolução. A revolução não aconteceria através de países colonizados, ou através das mulheres, ou dos negros, iria acontecer por meio dos operários da Europa. (BENZAQUEN; BORBA, 2020).

Porém, os autores afirmam que o eurocentrismo na obra de Karl Marx foi perdendo a força no decorrer de sua trajetória, entre 1873 e 1883, o clássico da sociologia passa a se preocupar cada vez mais com as margens e as populações periféricas do mundo, pois também percebe a necessidade de participação das margens na luta social. (BENZAQUEN; BORBA, 2020).

³¹ BENZAQUEN, Guilherme. F. BORBA, Pedro. S. Teoria Crítica nas Margens: Um diálogo entre marxismo e pós-colonialismo. RBCS VOL. 35 N° 103 /2020. p. 1-17.

Marx trabalhou conceitualmente a partir do rumo das lutas concretas em curso no decorrer de sua vida. Episódios históricos decisivos para sua geração, como o grande levante anticolonial na Índia em 1857, a emergência do nacionalismo irlandês e a Comuna de Paris (1871), com as brutais respostas governamentais em cada caso, impactaram o horizonte intelectual de Marx. Seguindo suas intenções programáticas, Marx vai percebendo mais enfaticamente que seu projeto político deve ser global assim como o capitalismo, ou seja, haveria a necessidade de o proletariado no centro apoiar as lutas nos países marginais, pois só assim ambos se emancipariam. As margens coloniais começam a adquirir algum significado conceitual não só para compreender o capitalismo, mas também para superá-lo. (BENZAQUEN; BORBA, 2019, p. 5).

Entende-se que há na sua trajetória intelectual, um Marx anti-eurocêntrico, que valorizou as lutas sociais das populações do terceiro-mundo, bem como suas teorias foram o ponto de partida para teorias pós-coloniais, no que diz respeito a luta contra o imperialismo.

A crítica marxista ao pós-colonialismo é que esse campo da ciência fragmenta a sociedade, relativizando a realidade e que seria uma versão do pós-modernismo. Ademais, o pós-colonialismo seria como uma “moda acadêmica” que teria como objetivo autopromover um grupo restrito de intelectuais do terceiro-mundo. Bem como esses intelectuais estariam distantes da prática social. Contudo, algumas linhas do pós-colonialismo como os estudos subalternos indianos e a decolonialidade latino-americana teriam inspiração e origem no marxismo. (BENZAQUEN; BORBA, 2020).

A inspiração e origem marxista da decolonialidade, pode ser encontrada por exemplo nos trabalhos do sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, que utiliza conceitos de autores marxistas como o de intelectual orgânico³² de Antonio Gramsci. Tanto o marxismo como o pós-colonialismo são campos do conhecimento científico, que visam denunciar a opressão conferida por grupos dominantes, isto é, a crítica marxista ao capitalismo e a crítica pós-colonialista ao colonialismo, ambos dialogam com a luta anti-imperialista (BENZAQUEN; BORBA, 2020). Como vimos, a luta anti-imperialista faz parte do projeto popular defendido pelo Curso Realidade Brasileira de Pernambuco, de soberania nacional em relação aos países dominantes no mundo.

Entende-se que os autores utilizados no CRB seguem a perspectiva marxista, isto é, de um autor europeu, mas trazem pensamentos originais, a partir da realidade deles como intelectuais terceiro-mundistas e sujeitos subalternizados pela modernidade-colonialidade. Como por exemplo, Florestan Fernandes, que além de fazer parte do sul global, era um membro das classes populares, que trouxe originalidade em suas teorias, a partir da sua realidade. Pensar o Brasil, a partir de olhares de dentro, faz parte dos objetivos de uma

³²Conceito que será abordado no tópico “Como funciona o CRB?”.

pedagogia decolonial, no sentido dado por Paulo Freire e Orlando Fals Borda, autores considerados decoloniais de inspiração marxista. Mota Neto (2015), em texto já tratado na dissertação, afirma que “uma pedagogia decolonial, em nosso continente, deve “latino-americanizar as mentalidades”. (MOTA NETO, 2015.p. 13). Para o autor, tanto Paulo Freire como Orlando Fals Borda criticaram o eurocentrismo presente na ciência e defenderam pensar a pedagogia e a Ciências Sociais, a partir da realidade das classes populares.

Desde seus primeiros escritos, Freire já defendia que é preciso pensar o Brasil, a partir do ponto de vista dos brasileiros. Denunciou a coisificação ou reificação do ser humano, que através da educação tradicional é transformado em coisa, quando sua cultura, seus conhecimentos e sua própria existência são negadas pela invasão cultural, por uma teoria antidialógica da ação. (MOTA NETO, 2015). Dentro da tendência de educação transformadora, ou seja, aquela que não é considerada nem salvação e nem reprodução³³, mas sim ferramenta de transformação, Paulo Freire apresentou propostas para superação da colonização do saber.

Da mesma forma, o sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, defendeu uma ciência popular, que tenha como ponto de referência os contextos geográficos, históricos e culturais das classes populares, bem como esteja à serviço dos interesses das camadas populares. (MOTA NETO, 2015). Nesse sentido, entende-se que o CRB ao prezar pela utilização de pensadores (as) brasileiros (as), pode conter princípios de uma pedagogia decolonial. Na próxima etapa deste capítulo intitulada “Ler para transformar” encontra-se um pouco mais da história do CRB e seus objetivos.

5.2 “LER PARA TRANSFORMAR”

O primeiro CRB realizado em 2002 em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora, em Minas Gerais teve como objetivo pensar de forma mais profunda a realidade para compreender as particularidades do capitalismo brasileiro. A primeira experiência teve uma longa duração, uma etapa durava em torno de quatro meses e o curso inteiro chegava a durar um ano e meio ou até dois anos. Eram quase 22 módulos, sobre 22 autores e autoras. Como o curso tinha uma longa duração, poucas pessoas conseguiam participar até o final, por isso, a Consulta Popular para tornar o curso mais acessível resolveu diminuir a carga horária e transformá-lo no formato que ele é hoje, com dez módulos ou etapas, uma vez ao mês. Ou seja, o curso acontece geralmente no primeiro final de semana ou o último do mês.

³³ (LUCKESI, Carlos C. 1994).

Então nós fomos transformando esse curso nesse formato que ele é hoje, inicialmente com doze módulos, com dez módulos. Há uma variação nos estados, porque muitos estados resolveram fazer adaptações, por exemplo, na Amazônia, colocam todo um debate sobre a questão amazônica, que não está nos outros estados. Foram tendo adaptações, teve a questão do feminismo, muitas vezes ela é um módulo, de certa forma a gente manteve uma quantidade de dez módulos, o que permitiu que o curso atingisse muita gente, eu diria que hoje nós temos milhares de pessoas que passaram pelo curso, em todo o Brasil, eu mesmo acho que eu já dei mais de 200 aulas nesses cursos. (Augusto, educador do CRB, entrevista realizada em 5 de agosto de 2020).

O Curso de Realidade Brasileira acontece em vários Estados do país, em diversos espaços como Assentamentos, Sindicatos, ONGs, Universidades.

Muitos CRBs foram feitos em parcerias com as Universidades, como um curso de extensão livre, mas pra quem tinha formação universitária, isso integrava o seu currículo, várias vezes a gente fez em parceria com a USP, então a pessoa tinha um diploma da USP, de um curso de extensão validado pelo Departamento de Geografia da USP, isso atraía gente. (Augusto, educador do CRB, entrevista realizada em 5 de agosto de 2020).

Em Pernambuco, o curso é realizado há oito anos. No ano de 2017 aconteceram simultaneamente cinco turmas em cinco regiões do Estado: Petrolina, Afogados da Ingazeira, Caruaru, Vitória de Santo Antão e Recife. No ano de 2019 duas turmas do CRB foram abertas, uma em Recife, realizada no Centro Educacional Profissionalizante do Flau, conhecido como Turma do Flau, na comunidade de Brasília Teimosa em Recife. E outra turma em Garanhuns, realizada na UFRPE-UAG, em parceria com a Universidade Federal Rural de Pernambuco, campus Garanhuns. Ambas foram interrompidas por causa da pandemia da COVID-19. Sou educanda da turma de Recife, onde foi realizada uma breve observação participante em três momentos presenciais do curso.

A turma de Recife do ano de 2019 possui uma particularidade, que segundo uma das integrantes da Comissão Político Pedagógica, a torna muito especial, pois muitos participantes conheceram o curso através do Congresso do Povo Brasileiro, uma iniciativa da Frente Brasil Popular, um campo político da esquerda brasileira. O Congresso do Povo aconteceu em 2018 e buscou criar alianças com coletivos locais, comunitários, promovendo espaços de resistência e debate sobre o golpe à democracia no Brasil. Aconteceu em vários bairros das periferias de Recife, com debates sobre os ataques que a esquerda já vinha sofrendo. Ou seja, uma análise da conjuntura atual. Notei que nessa turma há mais pessoas que não fazem parte de nenhum movimento social e que ficaram sabendo do curso a partir da experiência do Congresso no bairro onde mora.

A turma de Recife do ano de 2019 possui 7 módulos ou etapas, pois há uma flexibilidade em relação a quantidade de etapas, que pode mudar de região para região. Na

turma de Recife são sete módulos, que são: 1. Categorias fundamentais da economia política; 2. Formação cultural e étnica do povo brasileiro; 3. Formação social e econômica do Brasil: da colonização ao capitalismo dependente; 4. A questão agrária no Brasil e a luta pela terra; 5. A questão urbana no Brasil: trabalho e movimento sindical e urbano; 6. A revolução brasileira e o projeto popular. Uma das etapas é escolhida no decorrer do curso, o tema pode ser indicado pelos cursistas, na maioria das vezes o Racismo e Patriarcado na formação social brasileira e a questão de Gênero e Sexualidade são etapas bastante pedidas pelas educandas e educandos. Esses temas não estão presentes no currículo base do CRB, foram sendo incorporados.

Como afirmou a liderança do MST, a economia não irá resolver todos os problemas sociais, como o machismo, o racismo e a homofobia. Por isso, atualmente incorporaram novos paradigmas que não foram contemplados pelos clássicos do pensamento revolucionário. Ademais, como vimos no tópico anterior esses temas sempre aparecem no decorrer das etapas, no fazer educativo do curso, desde a primeira etapa. Porém, seria interessante que esses temas fossem fixos no currículo do curso, já que são pedidos pelos (as) estudantes.

Os assuntos abordados no curso são escolhidos pela Comissão Político Pedagógica de cada turma, diante disso, percebe-se que há um modelo básico de currículo que existe desde a criação do curso, porém, há uma flexibilidade, que permite que outras etapas sejam inseridas, a partir da conjuntura de cada localidade. Como colocou Sara, Militante do Consulta Popular e educadora do curso “O CRB já tem uma formulação básica de temas e autores, para cada etapa, já existe. E aí os facilitadores e facilitadoras escolhem, assimilam esses autores e podem também trazer outras referências”.

A questão da escolha dos temas e autores, possui muita relação com os objetivos do curso, pois trata-se de uma construção teórica coletiva e não pessoal, o que demonstra uma intencionalidade diferente das práticas de educação nos espaços formais de ensino. Como bem colocou João, militante do MST e educador do curso:

O CRB, ele não é um curso individualista, ele é um curso de organizações políticas que fazem o curso. Então, tem uma coisa no CRB, nos movimentos sociais, que é diferente das Universidades, muitas vezes os universitários, eu tô falando dos professores mesmo, tem uma dificuldade de compreender a questão da construção teórica coletiva, então a Universidade não funciona a partir desse modo de construção teórica coletiva, ela funciona a partir do modo de construção teórica individual, então é sempre a minha aula, a minha disciplina, o meu trabalho, o meu TCC, o meu mestrado, o meu doutorado, a minha opinião. Nos movimentos sociais a gente opera de maneira diferente, principalmente o campo popular, então a gente

tem logicamente os espaços onde as opiniões individuais são colocadas, são relatadas, são discutidas e debatidas e posteriormente a gente tem esse que a gente pode dizer, que é um programa feito por um coletivo, então é uma estrutura de saber diferente da estrutura de saber que é produzida dentro da Universidade, justo porque, tem esse processo de construção coletiva. (João, educador do CRB, entrevista realizada em 15 de julho de 2020).

Na fala do educador João já conseguimos ver uma crítica ao sistema formal de ensino, pois ele coloca que a estrutura de saber da universidade se baseia na construção teórica individual. As críticas feitas pelos educadores ao sistema formal de ensino, giram em torno de que nos espaços de educação formal não há uma preocupação com a aprendizagem política e que no CRB tem a questão da construção teórico coletiva e não individual como nos espaços formais.

Santos (2005, apud BENZAQUEN, 2012) aponta que desde sua origem na idade média, as universidades europeias se consideravam espaços que produziam verdades, por isso fazer parte desses espaços conferia status e poder, o que restringia a universidade ao grupo restrito das elites. Contudo, por passar por uma crise de hegemonia, não é mais a única a produzir conhecimentos.

[...] a especificidade dos saberes universitários é colocada em cheque, visto que outras instituições os produzem e que outros saberes também são importantes para a universidade. Assim, para solucionar a crise de hegemonia, é preciso repensar os saberes dessa instituição, os conteúdos. (BENZAQUEN, 2012. p. 78).

Os movimentos sociais são colocados pela autora como sujeitos que organizam suas próprias práticas pedagógicas, pois os espaços formais de ensino não respondem as suas demandas. A autora defende que existem as universidades dos movimentos sociais, apostando nas práticas educativas dos movimentos como experiências descolonizadas e emancipatórias, afirma que as universidades dos movimentos sociais são plurais e diversificadas, contudo, essas experiências são parecidas no sentido de que concedem visibilidade aos sujeitos subalternizados. (BENZAQUEN, 2012).

O educador João do CRB, ainda colocou que a construção teórico coletiva é bastante importante para os objetivos do curso, a formação política:

Por que formação política e conscientização política não se faz unicamente com opiniões individuais, com impressões individuais, com individualismo, com espontaneísmo, esse processo da formação política, ele se faz também a partir desse processo de formulação de uma ideia que possa representar a coletividade, porque sem a coletividade não há organização política e sem organização política fica muito difícil se fazer luta social. (João, educador do CRB, entrevista realizada em 15 de julho de 2020).

Através da narrativa do educador, é possível perceber a presença da categoria “Aprendizagem política” colocada como um dos objetivos do curso e como essa

aprendizagem está ligada a outra categoria o “Sentimento de coletividade” trazida pelas educandas e pela CPP. Roseli Caldart (2000) ao analisar as principais matrizes da prática pedagógica do MST coloca que a organização coletiva também é um princípio educativo. Compreende-se que a expressão organização coletiva, em relação à prática educativa do MST, faz parte de um processo dialético. Pois, a organização tem como objetivo construir coletivamente uma ação organizada, mas a ação organizada também produz coletividade. O MST ao mesmo tempo que organiza coletivamente ações para a luta, também é uma coletividade produzida por seus sujeitos. Dessa forma, o MST cria uma pedagogia da organização coletiva, onde conscientização e organização caminham juntas. Caldart (2000) aponta que a organização e a coletividade fazem parte da construção da identidade dos sem-terra. A divisão de tarefas e a unidade da ação são características do MST. O coletivo é a referência mais forte, não o indivíduo.

O título “Ler para transformar” com base na breve observação participante realizada, considero como uma bandeira do curso, o sentido atribuído ao “Ler” no CRB é o de interpretar a realidade. A leitura no sentido literal também é considerada muito importante, como disse uma importante liderança nacional do MST na etapa de abertura do curso de 2019 “os livros são caixinhas de conhecimento”, o mesmo ressaltou bastante o amor que temos que ter pelos livros e pelo estudo, o curso segundo ele não é pra ficar mais sabido, mas também é importante querer aprender e conhecer a realidade através das leituras.

Por meio dessa bandeira “Ler para transformar” tão falada no decorrer do curso é possível entender que um dos objetivos do CRB é interpretar a realidade brasileira, seus aspectos sociais, econômicos e culturais e a partir desse entendimento, pensar em alternativas de transformação dessa realidade. A categoria “Aprendizagem política” foi a que apareceu com mais frequência nos relatos dos educadores (as) com 36,7%, nas falas das educandas com 28,0% e da Comissão Político Pedagógica, com 33,3%, pois enfatizaram a importância do curso para analisar a realidade, ter mais consciência, entender a sociedade para transformá-la.

Esse é o sentido atribuído à educação transformadora defendida por Paulo Freire (1987), pois não basta somente o reconhecimento das condições de opressão, é preciso também agir sobre a realidade, é preciso ler para transformar. A práxis para Freire (1987) é a reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo. Sem a práxis é impossível a superação da contradição opressores e oprimidos. Freire defende a “inserção crítica” que não é só reconhecer que existe a opressão, acontece na dialeticidade objetividade-subjetividade.

A realidade social, objetiva, que não existe como acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são produtores desta realidade e se esta, na invasão da “práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 1987. p. 20).

A ação e a reflexão, isto é, a práxis chamada por Freire de teoria do fazer, não se restringe só ao verbalismo, e nem só ao ativismo. Para Freire (1987) não há aqueles que “sabem mais” e que irão determinar e dirigir os caminhos a serem seguidos, e nem aqueles que “por não saberem nada” só irão executar os comandos daqueles que sabem. “A verdadeira revolução, cedo ou tarde, tem de inaugurar o diálogo corajoso com as massas” (FREIRE, 1987. p. 72). A ação e reflexão acontecem simultaneamente, em um processo dialético, em que a reflexão parte da ação e a ação parte da reflexão. Uma retorna à outra, por isso Freire não pretendeu dicotomizar ação e reflexão, mas reforçar o diálogo proporcionado pela práxis.

Transformar a realidade é humanizar, isto é, quando os oprimidos e as oprimidas se reconhecem como protagonistas da história, deixando de serem “coisas” e se libertando da sombra dos opressores. (FREIRE, 1987). Como vimos no capítulo 2 sobre um currículo descolonizado, Freire (1987) fala da coisificação ou reificação que acontece por meio da educação tradicional, coloca que os opressores com ânsia de sempre ter mais, ter mais lucro, ter mais poder, negam, invisibilizam, esmagam o ser dos (das) oprimidos (das), transformando-os em coisas. Uma educação que visa à transformação da realidade, não é instrumento de dominação, mas sim de constante diálogo com as massas.

Esse diálogo se torna ainda mais importante, quando as massas ainda carregam a sombra do opressor, quando por exemplo até defendem os seus opressores, como estamos vivendo na realidade atual, com o avanço de ideias conservadoras, que sempre existiram, mas que agora estão sendo escancaradas sem a menor preocupação. Onde vemos mulheres defenderem políticos que trazem falas machistas em seus discursos, assim como vemos pessoas negras defenderem políticos que trazem falas racistas e pessoas de periferia defenderem políticos que dizem que “pobre só serve pra votar”. De acordo com Freire (1987) a pedagogia do oprimido só pode ser realizada, quando os oprimidos e oprimidas tiverem a consciência de que são “hospedeiros” dos opressores. Nesse sentido, falar sobre os diversos tipos de opressão é muito importante, pois irá tocar nas feridas deixadas pelo opressor, irá assustar o opressor que está dentro de cada oprimido (a). Só a presença de sujeitos subalternizados em espaços hegemônicos, assusta o opressor.

De acordo com o autor, alguns acreditam que é inviável dialogar com as massas, antes da chegada ao poder. Ou seja, fazer revolução através de comunicados e não de comunicação, para depois da chegada ao poder criar uma educação crítica. Contudo, diz Freire que o caráter pedagógico da revolução é que ela é libertadora, se não for libertadora, não é revolução. Que para acontecer deve estar em constante diálogo com as massas, para que elas se reconheçam como protagonistas da história, pela comunicação e não por comunicados. (FREIRE, 1987).

E, se não é possível o diálogo com as massas populares antes da chegada ao poder, porque falta a elas experiência do diálogo, também não lhes é possível chegar ao poder, porque falta igualmente a experiência do poder. Precisamente, porque defendemos uma dinâmica permanente no processo revolucionário, entendemos que é nesta dinâmica, na práxis das massas com a liderança revolucionária, que elas e seus líderes mais representativos aprenderão tanto o diálogo quanto o poder. (FREIRE, 1987. p. 77).

O CRB ao apresentar a proposta de “ler para transformar” assume uma perspectiva de educação libertadora, no sentido colocado por Paulo Freire (1987), pois acredita nas potencialidades dos (das) integrantes que compõem os movimentos sociais do campo popular. Com uma prática educativa com base no diálogo e na constante comunicação, como veremos no tópico “Como funciona o CRB?”. A educação no CRB visa à humanização, onde os educandos e educandas participam ativamente e se sentem parte da prática educativa e não como meros receptores de conteúdos.

Nas etapas que participei sempre houve a preocupação da CPP e dos educadores e das educadoras de deixar claro quais eram os objetivos do curso. Uma integrante da CPP colocou que o objetivo do curso é usar da contribuição dos outros autores utilizados no curso, para pensar em alternativas para a realidade em que vivemos. Ela ainda colocou “Não estamos na academia, temos que ir além da articulação teórica, aproveitar, refletir sobre como o que os autores nos ensinaram pode contribuir para a luta social, para as nossas bandeiras”. A partir dessa colocação vemos um indicador dessa estreita relação entre teoria e prática que há no CRB, pois as leituras e contribuições dos autores e autoras precisam fazer sentido para nossas práticas.

Uma das educadoras do curso colocou em uma das aulas, que a aprendizagem sem ser utilizada para transformação da realidade, seria só um conjunto de palavras. A preocupação dos educadores (as) e da Comissão Político Pedagógica em falar da intencionalidade do curso, da metodologia do curso, da história e o porquê da escolha dos autores, foi o que me ajudou bastante a compreender melhor essa experiência de educação popular.

Com o objetivo de analisar a nossa realidade, são valorizados os olhares que vieram de dentro do país. Olhares de dentro, de autores que ansiavam e pensavam em alternativas de transformação da realidade. Quem são esses autores estudados? O CRB prioriza autores do Pensamento Social Brasileiro, pois nos ajudam a compreender as especificidades da nossa realidade. Na etapa intitulada “Formação social e econômica do Brasil: da colonização ao capitalismo dependente” é distribuído um material com autores divididos em: autores que contribuem para transformar; autores que contribuem para compreender; e os que contribuem para conservar.

Na parte “para transformar” foram destacados os seguintes autores: Caio Prado Jr; Nelson Werneck; Antônio Candido; Darcy Ribeiro; Celso Furtado; Florestan Fernandes; Jacob Gorender; Clóvis Moura; Octávio Ianni; Francisco de Oliveira; Heleieth Saffiot; e Carlos Nelson Coutinho. Na parte de autores que contribuíram “para compreender” estão Sérgio Buarque de Holanda e Raimundo Faoro. Na parte “para conservar” foram colocados Oliveira Vianna; Roberto Simonsen; e Gilberto Freyre. Os intérpretes utilizados no corpo do material dessa etapa, foram os que contribuíram para transformar.

Como vimos, a escolha dos autores e autoras que são estudados possui uma estreita ligação com os objetivos do curso. Os autores e autoras escolhidos (as) eram intelectuais comprometidos (as) com a aplicação prática de suas teorias e que tinham um engajamento político. Em todas as aulas do curso, no início sempre é falado da trajetória desses autores e autoras, é colocado que foram escolhidos (as) porque possuem uma escrita comprometida com a prática revolucionária. A maioria deles e delas criaram as suas próprias teorias sobre a realidade brasileira, rompendo com a reprodução da ciência ocidental dominante. Uma das integrantes da Comissão Político Pedagógica do curso ao falar sobre a importância do CRB para a formação de militantes sociais, trouxe a questão da importância de estudar autores brasileiros:

O CRB, ele dá conta de formar nossos militantes, é uma formação que é a partir dos pensadores brasileiros. Tem uma frase, esqueci o nome do pensador que ele diz “o socialismo latino-americano não será nem decalque, nem cópia, mas será construção heroica do povo”. Então o que é pegar teoria marxista e traduzi-la para o Brasil? É utilizar os autores brasileiros. É construção heroica, então a gente precisa entender nossas estruturas, quem melhor escreveu nossas estruturas se não nossos pensadores né, que foram pensadores e que foram militantes. Porque a gente não acredita nesse conhecimento que vem de fora, de cima, de lado, o que quer que seja, por isso que Florestan é nossa última etapa né, Florestan é esse filho do povo, engraxate, que lia o mundo a partir do seu chão, não é à toa que ele é nossa última etapa Revolução brasileira. (Maria, integrante da Comissão Político Pedagógica da turma de Recife do ano de 2019, entrevista realizada em 24 de julho de 2020).

O sociólogo Florestan Fernandes é bastante citado nas etapas do curso, por ser um autor que veio do povo. Florestan teve uma infância muito pobre e começou a trabalhar aos seis anos de idade, esse fato possui uma ligação com a sua trajetória na Sociologia. Iniciou sua aprendizagem sociológica aos seis anos de idade, quando passou a ganhar a vida como se fosse um adulto. Como sociólogo, Florestan queria ligar a investigação na Sociologia ao processo de construção do pensamento socialista no Brasil, contudo, isso exigiria uma atividade política revolucionária que não havia no Brasil. A base para a formação política e acadêmica de Florestan foi estabelecida a partir do processo de socialização desde a infância até sua inserção em mundos sociais específicos, como o mundo do trabalho. (SOARES, 1997).

As condições sociais de Florestan na época em que era estudante se assemelha à realidade de vários estudantes brasileiros das classes populares, o próprio interesse do autor em estudar Sociologia se deu pelo fato de que ele só podia estudar meio expediente, pois precisava conciliar seus estudos com o trabalho. Por ter origens populares, se identificou com a realidade dos negros no Brasil, a pesquisa sobre as relações raciais deu um novo sentido ao seu trabalho com pesquisa sociológica. Florestan também se preocupou com a educação brasileira, em 1960 participa da Campanha em defesa da escola pública, isto é, estava constantemente colocando o seu saber à serviço da sociedade. (SOARES, 1997).

São esses (as) intelectuais que interessam ao CRB, intelectuais brasileiros que interpretaram a realidade para poder transformá-la. Outra integrante da Comissão Política Pedagógica do curso ao falar sobre a importância do CRB para a formação dos militantes também colocou a importância de estudar pensadores brasileiros que criaram suas próprias concepções e categorias da realidade, a partir das vivências concretas do povo brasileiro:

A gente pensa a partir de brasileiros que pensaram o Brasil, fica muito nítido na grade curricular do CRB, você encontra Caio Prado Jr, Celso Furtado Florestan Fernandes, uma etapa que eu acho muito importante é a formação social do Brasil, porque quando você visualiza que a formação do Brasil é muito diferente da formação como foi na Europa, você entende muita coisa que acontece atualmente né, é muito comum colocarem nos discursos que a Europa é mais desenvolvida e que já tem robô e porque no Brasil ainda tem cortadores de cana, se tem tanta máquina? É o que vai nos ajudar a fazer uma leitura do Brasil, por que ainda não aconteceu a reforma agrária no Brasil? Por que ainda existe o MST? se já tivesse acontecido a reforma agrária o MST não existiria. São essas perguntas que norteiam e são respondidas no curso e nos ajudam a ler o Brasil para uma análise correta para acertar na ação, é muito importante para os movimentos sociais e para os militantes, que se propõem a construir um Brasil mais justo e um projeto popular. (Laura, integrante da CPP, entrevista realizada em 21 de julho de 2020).

Para Jorge, militante da Consulta Popular e educador do curso, o principal objetivo do CRB é formar uma militância que entenda a formação social brasileira e que entenda o projeto popular para o Brasil, pois as elites desse país e da classe dominante já esgotaram o seu projeto, mas o povo brasileiro não esgotou o seu projeto de nação, o projeto popular na visão de Jorge pode direcionar a uma sociedade muito mais justa, muito mais igualitária, diante disso, é necessário que as pessoas visualizem que podem fazer história e transformar a realidade.

O educador Augusto em sua entrevista falou sobre os conceitos de agitação e propaganda, de acordo com ele, o curso cumpri o papel de propagandista de concepções e do conjunto de ideias do pensamento revolucionário. A diferença entre a agitação e a propaganda é que a propaganda é um conjunto de ideias mais complexas, que necessitam de um estudo mais profundo, enquanto a agitação são ideias mais simples, diretas e curtas que visam atingir um grande público.

O agitador é aquele que inflama as massas, que anima, não precisa ser um grande pedagogo, ele é um agitador. Já o propagandista é aquele que desenvolve no sentido clássico revolucionário um conjunto de ideias, então esses cursos são propaganda do ponto de vista do pensamento da tradição dos clássicos revolucionários. (Augusto, educador do CRB, entrevista realizada em 5 de agosto de 2020).

A ideia de “propaganda” do pensamento revolucionário é criticada por Paulo Freire (1987) pois para Freire ninguém liberta ninguém e ninguém se liberta sozinho, nos libertamos em comunhão. A ação libertadora, reconhece a dependência emocional dos oprimidos em relação aos opressores, ao reconhecer essa dependência como uma vulnerabilidade, tenta através da reflexão e ação transformá-la em independência. Para Freire o convencimento dos oprimidos de que eles devem lutar por sua libertação, não é doação que lideranças, por mais que tenham boas intenções, lhes façam. A ação libertadora para Freire não é propaganda libertadora, trata-se de conscientização. É o diálogo com os oprimidos que estimula a conscientização. “Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos do ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de re-criar este conhecimento.” (FREIRE, 1987. p. 31).

Compreende-se que o conhecimento das ideias dos clássicos revolucionários é muito importante e necessário, principalmente no contexto atual de propaganda de ideias conservadoras. Mas como afirma Freire (1987) o que irá distinguir a liderança revolucionária da elite dominadora não são apenas os objetivos a serem alcançados, mas o modo de atuar,

que precisa ser dialógico, para que as lideranças não acabem repetindo o modus operandi de dominação, que irá torná-las não muito diferentes dos opressores, pois também estariam praticando uma invasão cultural.

Freire (1987), afirma que a síntese cultural, um dos princípios de uma teoria dialógica da ação valoriza a visão de mundo do povo, na síntese cultural não há invasores, há sujeitos, mediatizados pelo mundo, que problematizam a sua realidade. Dessa forma, coloca que em uma ação dialógica, não há invasão das lideranças na visão de mundo do povo e nem as lideranças revolucionárias devem ter uma postura de concordar com todas as visões trazidas pelo povo. Na prática educativa as visões de mundo dos e das estudantes podem ser preconceituosas, por isso o mais importante para Freire é a síntese cultural, o diálogo entre diferentes visões.

O acesso aos teóricos clássicos do pensamento revolucionário é importante, porém, não de uma forma impositiva, mas dialógica. Assim como a prática educativa revolucionária também pode abarcar questões que não foram abordadas por estes clássicos, como gênero e raça, pois são temas que estão presentes na realidade das pessoas. Entende-se que no fazer educativo do CRB, isto é, na metodologia do curso, a ideia de propaganda não aparece. Pois, o fazer educativo do CRB como iremos ver no tópico “Como funciona o CRB?” está em constante diálogo com os e as educandos (as) e não se trata de imposição de conhecimentos, mas de educação popular.

5.3 QUEM SÃO OS SUJEITOS DO CRB?

O CRB é um curso que reúne diversos movimentos Sociais, como o movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST); A Marcha Mundial das Mulheres; O Levante Popular da Juventude; a Central Única dos Trabalhadores (CUT); a Consulta Popular; a Pastoral da Juventude Rural (PJR); sindicatos como o Sindicato dos Trabalhadores em Telecomunicação (SINTTEL) e outros movimentos, além de também participarem pessoas que não fazem parte de nenhum movimento social, como eu e outras pessoas.

Pessoas de diferentes idades fazem parte do curso, apesar da presença de jovens ser grande, pois um dos movimentos que mais participa do curso é o Levante Popular da Juventude, nesse movimento o CRB é considerado um curso muito importante, pois fortalece a tríade do Levante: organização; formação; e luta.

O curso especificamente fortaleceu a tríade do Levante, que é organização, formação e luta, essas três coisas elas precisam estar combinadas, se a gente só fazer luta, se

só for pra rua, a gente não vai fazer uma boa luta, porque a gente não tem formação, se tiver só a formação e não estiver na luta, não vai fazer uma boa formação, porque não tem a prática, e se a gente tiver os dois e não tiver uma boa organização a gente não vai pra canto nenhum, tem que tá organizado. Então é muito difícil combinar essas coisas porque cada um tem a sua vida, mas faz parte, eu acho que o CRB faz fortalecer essa tríade. (Amanda, turma de 2017, entrevista realizada em 1 de setembro de 2020).

Pois bem, há diversas experiências de educação no campo popular, como a Escola Nacional Florestan Fernandes e os cursos oferecidos por cada movimento social. Porém, o curso que atinge um maior número de pessoas, sendo oferecido em vários Estados do país é o CRB. Como afirma uma integrante da CPP “a experiência mais acessível e massificada de formação dos militantes nesse campo político é o CRB. Ele dá conta de formar nossos militantes.” O curso é indicado não somente para os militantes que estão iniciando dentro da militância, a formação política é considerada importante para todos e todas que se organizam para fazer luta social.

“O CRB tem isso né, você tem desde os sindicatos até o movimento popular de bairro, os jovens, o sujeito que militava há 10 anos atrás, deixou de militar e quer voltar a militar através do CRB, tem o sujeito mais intelectualizado. Tem tudo.” Disse o educador Jorge. Assim sendo, na turma de 2019 tivemos a presença de militantes que estão a bastante tempo na luta social, são as pessoas que mais participam das aulas, trazendo ricos relatos de experiência e são os mais questionadores. Em uma aula tivemos a oportunidade de ouvir esses militantes falarem de sua trajetória, dos desafios e conquistas que tiveram em seus bairros.

Nas aulas que tive a oportunidade de participar, os e as militantes mais antigos (as) traziam relatos de suas experiências, aproximando os conteúdos abordados da realidade. Os e as militantes mais novos (as) ficavam admirados com os relatos: “Quando divide por NB você não fica só com o povo que você conhece né, então tinha um monte de gente, de diferentes organizações, idades, ficava até admirando algumas pessoas do grupo que tem mais experiência.” Disse a educanda Amanda da turma de 2017, mas que também faz o curso na turma de 2019.

Essa diversidade que existe no CRB nos traz a oportunidade de conviver com diferentes opiniões e com pessoas que possuem diferentes trajetórias de vida. Essa diversidade foi o que mais marcou um educando entrevistado, pois o mesmo disse na entrevista que nunca na vida dele, pensou que estaria numa turma aprendendo com pessoas mais novas que ele:

Derrubou alguns tabus de preconceito, as vezes que até eu desenvolvia, sem saber que era preconceito. É bem interessante né, tem pessoas de várias idades, lá no curso eu vi que todos são iguais, todos os pensamentos eles são bem-vindos, são

louváveis, embora tenha aquele pensamento que a gente não consiga entender, ou assimilar, mas a gente tenta mudar, explicar de uma forma diferente. (Marcelo, turma de 2019, entrevista realizada em 23 de julho de 2020).

Cada turma do CRB vai ter a sua particularidade, o seu perfil predominante. Na experiência que tive no CRB de 2017 teve uma significativa presença de integrantes do MST e a maioria eram militantes. Já na turma do ano de 2019, percebi que há militantes, porém há pessoas que não fazem parte de nenhum movimento, essas pessoas conheceram o CRB, como já foi aqui explicitado, através do Congresso do Povo, realizado nos bairros que fazem parte. O CRB é um curso voltado para militantes sociais, por isso os sujeitos do CRB são militantes do campo popular, tanto os educadores e educadoras, como educandos (as) e a Comissão Política Pedagógica. Porém, dentro dessa unidade há bastante diversidade.

Como foi dito no capítulo da metodologia, o perfil que predominou nas entrevistas, foram mulheres negras e jovens, pois a questão de gênero, raça e a facilidade para entrar em contato, por ter algum amigo (a) em comum foram os critérios de seleção da amostra. As questões sobre as metodologias das aulas e o olhar dos e das educandas sobre as dinâmicas serão colocadas no próximo tópico intitulado “Como funciona o CRB”? inspirado na primeira etapa do curso, onde aprendemos com base nos conceitos marxistas, “Como funciona a sociedade?” foi a partir dessa primeira etapa do curso, em 2017, momento da minha primeira experiência com o CRB, que percebi que o ensino de sociologia poderia estar presente nesse espaço de educação não-formal, com a metodologia da educação popular. O próximo tópico é dedicado ao fazer educativo do CRB, como essa prática de educação funciona? Iremos conhecer melhor os módulos que são trabalhados no curso, seus autores e a metodologia das aulas.

5.4 COMO FUNCIONA O CRB?

No Curso Realidade Brasileira, o aprender vai além dos livros e textos acadêmicos. Ele acontece em todos os momentos do curso, no tempo-escola e no tempo-comunidade. Como afirmou o educador Jorge em sua entrevista:

O CRB tem uma coisa que é o tempo-comunidade, que eu acho que é uma metodologia que a gente tem, que é muito inspirada na educação do campo, porque na educação do campo você tem um tempo grande entre um semestre e outro, você tem tempo-comunidade, você tem tarefas a fazer. A gente jogou isso pra dentro do CRB e tem dado muito certo, são desafios concretos colocados na conjuntura, as pessoas são estimuladas a ir para atos, a participar da luta social, a conhecer movimentos. Quem organiza o curso convive com as pessoas que estão participando, isso faz parte da pedagogia do curso. (Jorge, educador do CRB, entrevista realizada em 14 de julho de 2020).

Ao falar sobre a metodologia do curso, uma importante liderança do MST, apontou um desafio do CRB, que interpretei da seguinte maneira: que o curso crie sementes. De acordo com essa liderança, a metodologia do curso possui três aspectos importantes: se apropriar do conhecimento científico para combater o “eu acho” sobre determinado assunto; usar livros, pois eles são “caixinhas de conhecimentos”; e usar o curso como ferramenta para transformar a realidade e aplicar o CRB em seus bairros. Isto é, que os militantes a partir da experiência no curso possam criar sementes em seus próprios bairros, trazendo o formato do curso para sua realidade mais próxima.

No curso o aprender é um processo permanente e acontece na relação entre teoria e prática, entre educação e trabalho, uma educação para a ação. Como vimos no capítulo anterior sobre a metodologia da presente pesquisa, a Pedagogia da alternância, criada por famílias de agricultores que estavam preocupadas com a educação formal de seus filhos e a permanência deles nas atividades do campo é uma metodologia que articula educação e trabalho, que aponta a necessidade do diálogo entre a teoria e a prática.

No fazer educativo do CRB, há o tempo-escola, isto é, o momento de estudar os teóricos e o tema da aula, mas também há o tempo-comunidade, com a divisão de tarefas por Núcleos de Base (NB). No primeiro dia do curso, os e as educandas são divididas (os) em Núcleos de Base, pois a quantidade de participantes do CRB é grande, por isso essa divisão pode facilitar a integração dos participantes e organização do curso. Bem como é uma forma de misturar as pessoas que chegam de diferentes organizações, para terem a oportunidade de se conhecerem. A divisão por Núcleos de Base auxilia a CPP- Comissão Político Pedagógica do curso a ter uma noção das particularidades da turma.

Antes de fazer a administração da aula a gente tem uma conversa com o facilitador pra poder falar qual é a característica dos alunos e observar quais são as nuances de cada cursista, qual é a característica de cada NB, cada integrante da CPP fica responsável por um NB pra justamente conseguir enxergar se realmente o que o facilitador tá falando tá sendo capitado. (Laura, integrante da CPP, entrevista realizada em 21 de julho de 2020).

A partir da divisão dos NBs são distribuídas as tarefas, cada Núcleo de Base (NB) possui uma tarefa a cumprir, seja de limpeza no local ou para realizar a mística inicial ou a mística final. As dinâmicas de grupo das aulas são realizadas a partir da divisão dos Núcleos de Base, nos momentos que nos separarmos em grupo para conversar sobre o tema da aula ou preparar alguma atividade para ser apresentada para os e as outras educandas (os). A arte é muito presente nas aulas, principalmente nos momentos de mística. A mística de acordo com

uma das educandas do curso, militante do MST “não é um teatro, a mística não é uma peça, a mística é uma coisa que te envolve, que tu se intera, que tu sente, que tu se arrepia”.

Isto é, o momento da mística nos faz sentir o tema, expressar o que entendemos através de uma poesia, de uma música ou de um jogral. Percebe-se que nas aulas o jogral é bastante utilizado, um gênero do teatro, onde em grupo, cada um declama um trecho de alguma música, poema, ou alguma fala de um pensador ou pensadora, ou alguma fala de militantes conhecidos (as), cada uma diz um trecho e depois todos falam juntos. O que achei mais interessante é que existe o elemento surpresa, pois o NB que fica responsável pela mística a prepara e todos ficam curiosos para saber como vai ser. Então no início ou no final da aula, sempre alguém inesperadamente se levanta e começa a declamar algo sobre o tema ou a cantar uma música, surpreendendo o resto da turma.

O curso é dividido em módulos ou etapas, que acontecem em dois dias, começa no sábado pela manhã e voltamos no domingo à tarde, ou seja, dormimos no local. Às vezes, dependendo do local onde é realizado o curso, dormimos na própria sala que durante o dia é o espaço das aulas, mas durante a noite se torna o local do nosso descanso, onde colocamos colchões no chão para dormir. Dessa forma, acabamos criando um apego ao local do curso, se sentindo parte dele e cuidando desse espaço, pois você dorme no local onde estuda.

Não é obrigatório dormir no local, mas como o curso começa cedo é recomendado que as pessoas durmam, ademais, na noite do sábado temos a Cultural, que é um momento de descontração, onde conversamos, dançamos e temos a oportunidade de nos conhecermos melhor. Durante o curso temos momentos de relaxamento, alongamentos, que ajudam a tornar as aulas mais descontraídas e nos deixam mais à vontade. Temos a pausa para os lanches, para o almoço e a janta. Geralmente a parte da alimentação é oferecida pelo MST, com alimentos produzidos em assentamentos. Os (as) educandos (as) também contribuem com alguma quantia para ajudar na construção do curso, pois são muitos gastos, o transporte para levar os participantes ao local, a alimentação, os materiais de limpeza para o local, os materiais didáticos para as aulas, os gastos de energia e água do local, por isso é muito importante a contribuição dos participantes e dos parceiros do curso, como os sindicatos que contribuem. Essa questão financeira foi apontada pela CPP e pelos educadores (as) como sendo um dos desafios do curso, porém, para eles (as) essa construção coletiva garante a autonomia do CRB, que não fica à mercê de interesses de “patrocinadores” que digam como o trabalho deve ser feito.

Pois bem, no CRB temos o tempo da alternância, o momento das aulas e os momentos de divisão de tarefas, a sala de aula onde ocorre a formação é chamada de plenária. Plenária no dicionário significa “assembleia que tem o objetivo de reunir os seus membros durante um determinado tempo para estudar, discutir ou resolver certas questões; sessão plenária ou sessão plena”. Relacionando com os objetivos do curso, nota-se que se chama plenária, pois não é um local somente para estudar, contemplar as teorias, é também para se pensar em alternativas diante da realidade que vivemos. O tempo da alternância amplia as oportunidades de aprendizagem, que está para além da sala de aula.

O construir juntos o CRB incentiva um “Sentimento de coletividade” dentro da prática educativa, uma das categorias encontradas nos relatos dos (as) educandos (as) com 12, 1% de frequência e da Comissão Político Pedagógica com 24,2% de frequência, pois é uma preocupação constante da CPP incentivar a participação e o acolhimento dos educandos (as) nas aulas e fora das aulas com as divisões das tarefas. Como foi dito no capítulo anterior, esses momentos de trabalho, também são momentos de aprendizagem, pois nos ensinam a viver em coletividade, a sermos solidários (as), a nos organizarmos para cumprir a tarefa, a termos autonomia, além de que estimula o sentimento de que nós participantes, também estamos contribuindo e fazendo parte da construção do curso. Como afirma Maria, uma integrante da CPP:

No CRB tem a dimensão do trabalho e da coletividade, você não chega e sai do CRB, tem a inserção onde você estuda, você varre o espaço onde estuda, lava os pratos do espaço que estuda, isso tem um sentido pedagógico muito profundo, que é o cerne do CRB, o CRB sem divisão de tarefas não é CRB, sem núcleo de base pra se reunir e conversar sobre aquele tema, não é CRB. E na universidade não, é tudo totalmente individual, você entra e sai não tem responsabilidade com a construção do todo. (Maria, integrante da CPP, entrevista realizada em 24 de julho de 2020).

O processo de aprendizagem é coletivo e não individual, percebe-se que há uma crítica à educação formal, especificamente às metodologias utilizadas nas Universidades. No decorrer das entrevistas, todas as pessoas entrevistadas: educadores; educandas (os); e Comissão Político Pedagógica trouxeram alguma crítica ao sistema formal de ensino, à escola, mas principalmente às Universidades. Visto que, no perfil dos e das entrevistadas prevalece estudantes universitárias, diante disso, houve várias críticas a metodologia que é utilizada na educação formal, pois as entrevistadas trouxeram os seus relatos de experiências nos espaços de educação formal e no espaço do CRB. Esses relatos apontaram mais diferenças entre esses espaços do que semelhanças, trazendo uma nova perspectiva para a presente pesquisa, que possui o objetivo de encontrar pontos de aproximação, ou seja,

semelhanças entre o currículo do CRB e o currículo do ensino de sociologia no ensino médio, porém, foram reveladas nas entrevistas mais diferenças do que semelhanças.

Por se tratar de entrevistas semiestruturadas, os educandos e educandas já nas primeiras perguntas respondiam questões que estavam mais no final, como por exemplo a questão número 10 sobre as diferenças e semelhanças entre as aulas do CRB e as aulas na escola e na faculdade que já era respondida logo na segunda pergunta sobre quais eram as expectativas em relação ao curso. A educanda Bruna da turma de 2019, estudante de licenciatura em Letras, ao dizer quais eram suas expectativas sobre o curso já trouxe uma comparação com a educação formal:

Assim, o curso é muito diferente dos espaços de educação que a gente é acostumado a estar e eu tinha uma expectativa muito grande, no começo. Porque a ementa, o cronograma das aulas é muito bom, mas é um modelo muito diferente, de participação mesmo, você reinventa a sala de aula. (Bruna, turma de 2019, entrevista realizada em 16 de julho de 2020).

Ademais essa mesma educanda colocou que nos espaços formais de ensino, universidade e escola estamos sempre buscando cumprir as metas, cumprir o que é tabelado, alcançar um objetivo, no sentido de receber uma nota, um diagnóstico e que no espaço formativo do CRB há uma forma coletiva de aprendizagem “a gente espera é que a gente consiga coletivizar aquilo que a gente já sabe, com aquilo que o outro sabe, pra poder ver formas de construir a sociedade que a gente sonha.” Disse Bruna.

Sobre as diferenças e semelhanças entre as aulas do CRB e as aulas em espaços formais, a educanda Lúcia da turma de 2017, militante do MST coloca:

Na escola normal é tudo diferente, porque é a forma como eles ensinam o nosso povo, a nossa criança, nossos jovens, é uma linha meia torta. Porque eu passei a minha vida toda numa escola pública, terminei meu segundo grau numa escola pública, mas eu aprendi mais com o movimento social do que na escola. (Lúcia, turma de 2017, entrevista realizada em 30 de julho de 2020).

A semelhança apontada pelas e pelos entrevistados (as) é o estímulo ao estudo, ao ensino-aprendizagem, à utilização de autores que também são abordados na academia e temas como por exemplo Questão Agrária e Formação cultural do povo brasileiro que vemos um pouco nas aulas de história na escola, porém, de uma forma totalmente diferente da do CRB, todas as pessoas entrevistadas apontaram que a principal diferença está na metodologia das aulas, na relação entre professores (as) e educandos (as) e no processo de aprendizagem que no CRB é mais coletivo que individual.

A diferença é a relação mesmo, as relações interpessoais são muito diferentes, sem aquela relação professores e alunos tão fechada, que nem na graduação, na escola. A

relação de troca é muito forte, é muito tranquila a relação. A semelhança é de conhecimento, de troca, que a sala de aula também proporciona isso né, mas no CRB não tem uma relação hierárquica que a faculdade e a escola passam. (Jéssica, turma de 2017, entrevista realizada em 28 de agosto de 2020).

Outra educanda da turma de 2017, Amanda, estudante de Ciências Sociais, já em uma das primeiras perguntas sobre o porquê que decidiu participar do curso, disse que além do CRB ser recomendado pelo movimento social que faz parte, ela tinha dificuldades em entender alguns assuntos na Universidade, então viu no CRB uma oportunidade de aprender esses conteúdos, que no sistema formal de ensino não se aproximam da realidade dela, a “aproximação com a vida cotidiana” categoria elaborada de acordo com o que foi trazido pelas educandas do CRB, aparecendo com 18,7% de frequência e possui uma relação com as categorias “Processo de ensino-aprendizagem mais agradável”, que em comparação com as outras apareceu com uma frequência alta nos relatos com 27,1%, pois a aproximação com a vida cotidiana torna a aprendizagem mais acessível, mais agradável. Como diz a educanda Lídia da turma de 2019 “[...]quando chega num espaço como o CRB você não só vê de uma forma diferente, mais aproximada da sua realidade, mas também de uma forma mais fácil, que você entende melhor.”

A aproximação com a realidade também possui relação com a categoria “Aprendizagem de conteúdos escolares em um espaço diferente”, que apareceu com 14% de frequência nas falas das educandas, quando elas apontam que possuem dificuldades em entender alguns assuntos que são abordados nos espaços formais, mas que no CRB, possuem mais facilidade de compreender, pois esses assuntos são colocados de forma aproximada de sua realidade.

Além de ser colocado como uma tarefa, porque eu faço Ciências Sociais né, eu sempre fui muito curiosa, porque eu sempre tive uma dificuldade na Universidade de compreender um bocado de coisa, porque muitas vezes a gente estuda como se fosse uma realidade que não é a nossa, na escola eu sempre tive a sensação de que eu estudei História e Sociologia e um monte de coisa, como se fosse um livro de história encantado, de princesa. (Amanda, turma de 2017, entrevista realizada em 1 de setembro de 2020).

A primeira etapa intitulada “Categorias fundamentais da economia política”, onde são apresentadas de forma muito didática, leve e de fácil compreensão, as categorias da economia política, através dos textos de Marx, O Manifesto do Partido Comunista e principalmente O Capital, foi inserida no currículo do curso, porque a maioria dos (das) autores (as) brasileiros (as) que eram utilizados (das) nas outras etapas eram marxistas ou utilizavam conceitos de análise marxista, como Caio Prado Júnior e Florestan Fernandes. Diante disso, foi considerado importante começar por esses conceitos para um melhor entendimento dos outros módulos. Vale ressaltar que não se exige uma leitura prévia dos textos, pois como diz o

educador Jorge, o curso não possui a intenção de sobrecarregar os cursistas com muitas leituras, mas possui uma intencionalidade política.

Ao perguntar o que achavam dos temas das aulas, se eram fáceis ou difíceis de entender e se havia alguma relação do currículo do curso com a realidade que vivemos, a educanda Lídia da turma de 2019 disse “Então, quando eu vi que a gente iria estudar logo nas primeiras aulas um texto de Marx, aí eu pensei meu deus, vai ser difícil que só.” Contudo ela coloca que a forma como a aula é passada facilita a compreensão:

A primeira aula que a gente teve, de Marx, mais-valia, Jorge trouxe bem pra realidade da gente né, primeiro com a história da fábrica, uma coisa próxima, que a gente passa por isso e se não passa por isso, outra pessoa passa. Eu consegui entender muito mais a realidade, do que por exemplo, quando eu estudei na faculdade, que a gente viu só a teoria. Levei muito tempo pra aprender na Universidade e tipo lá no CRB eu entendi muito melhor e de uma forma muito mais fácil, mais rápida e assim, mais divertida mesmo. (Lídia, turma de 2019, entrevista realizada em 16 de julho de 2020).

Essa fala trazida pela educanda Lídia que assim como Amanda faz graduação em Ciências Sociais, demonstra que a metodologia da educação popular contribui para uma melhor compreensão do currículo abordado, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais agradável. Lídia também colocou que já tinha estudado antes alguns assuntos do CRB em disciplinas da Universidade como Introdução à Política, Introdução à Sociologia, Pensamento Filosófico nas Ciências Sociais, mas que no CRB viu esses assuntos de forma mais aproximada da realidade e mais fácil de entender.

Ao perguntar qual é a relação entre os assuntos abordados nas aulas e a realidade que vivemos, a educanda Daniele da turma de 2013 disse que a partir das aulas do curso começou a compreender melhor a realidade do dia a dia vivida por ela e sua família como moradores de uma periferia de Recife, se reconhecendo enquanto pertencente a classe trabalhadora.

Minha primeira coisa foi aprender o que é mais-valia, que eu não tinha aprendido em canto nenhum, quando eu aprendi como funciona o sistema econômico capitalista, comecei a perceber o lugar que eu estava na sociedade capitalista, entender por exemplo que meu pai sempre foi explorado pelos patrões e como isso impactou na minha vida, porque minha mãe estava desempregada, porque minha mãe que tinha que cuidar da casa. Essas questões mais da prática do dia a dia, foi no CRB que me abriu a mente, depois da primeira etapa eu cheguei em casa e comecei a explicar a minha o que era mais-valia, fui dizer que a gente era explorado, que a gente era classe trabalhadora, que a gente tinha que se organizar porque sem a luta a vida não muda. Eu vi total sentido pra o mundo mesmo, olhar pro mundo e enxergar o que a gente estudava na aula. (Daniele, turma de 2013, Daniele, turma de 2013, entrevista realizada em 16 de agosto de 2020).

Dentro dessa mesma pergunta sobre a relação do currículo do curso com a realidade que vivemos, a educanda Jéssica, assistente social, colocou que o curso tem totalmente a ver com

o nosso dia a dia: “a gente consegue colocar os conteúdos na nossa vida diária, o que é que tem a ver a mais valia com meu trabalho lá no telemarketing, o que tem a ver com o meu trabalho como assistente social, com as opressões, como é a relação do meu trabalho com o Estado. Então o curso traz isso para nossa realidade brasileira.” Afirmou a educanda da turma de 2017. Ademais colocou que a primeira aula sobre mais-valia todo trabalhador deveria assistir e ter esse conhecimento.

Amanda, da turma de 2017, estudante de Ciências Sociais disse que precisamos entender que a mais-valia tá acontecendo perto da nossa realidade e que na academia reproduzimos as teorias e que aprendemos superficialmente sem entender a dimensão daquele assunto.

Eu acho que a chave do CRB é essa, juntar a teoria com a nossa realidade, com a realidade do povo, que tá no cotidiano, que tá no seu bairro, na sua universidade, apontando essas contradições de trabalho, acho que a gente romantiza muito isso do trabalho, o CRB me trouxe muito disso, entender que meus pais são explorados sabe e eu já sabia que eram, mas nunca naquela dimensão. (Amanda, turma de 2017, entrevista realizada em 1 de setembro de 2020).

A educação popular proporciona essa estreita relação de conteúdos escolares com a vida cotidiana, com base na observação participante de três aulas do curso, pude perceber que a educação popular é a metodologia utilizada nas aulas. Na aula sobre a Formação Cultural e étnica do povo brasileiro, a educadora iniciou a aula se apresentando, contando a história do seu nome, que tem origem africana e significa *força*. Falou sobre a história do curso e também explicou sobre a metodologia que ela iria utilizar, falou que seria mais uma conversa e que gostaria muito de ouvir nossa opinião, nossas experiências de vida. Percebi bastante a presença do diálogo de saberes, característica da educação popular, a professora foi muito didática em todo o momento e a turma participou bastante.

Começou nos perguntando o que conhecíamos sobre Darcy Ribeiro, nos contou um pouco da história do autor. Esse tipo de abordagem não é comum nos espaços formais de ensino, onde chegamos, sentamos e os professores já perguntam o que entendemos do artigo que foi passado, não há uma conversa inicial sobre a trajetória daquele autor, já vamos direto para o conteúdo. A professora também falou sobre o engajamento político do autor, ou seja, suas contribuições para a sociedade. Na entrevista com essa educadora, ao perguntar sobre como é a experiência de ser educadora do CRB, ela colocou que é desafiante, principalmente por ser mulher:

Eu acho que é bom, estar falando com o público né, principalmente as mulheres, nessa posição de ser mulher, sou negra, sou jovem, então a gente tá em constante

aprendizado. É sempre um grande desafio me colocar em público para falar sobre coisas diversas. E a gente tá sempre aprendendo, sempre vai ter gente da turma que vai trazer novos elementos, porque a gente também vai contribuir com aquele conhecimento que as pessoas já tinham, porque é uma grande troca. A gente sempre sai do CRB aprendendo um pouco mais sobre a luta do povo. A ideia é que a gente se reconheça em luta, então é sempre um aprendizado. É uma experiência muito boa de aprendizado, mas também de desafio, de compartilhar conhecimento como a gente tá sempre aprendendo a fazer esse compartilhamento de conhecimento da melhor forma possível, na melhor linguagem possível, na melhor metodologia possível pra que todo mundo apreenda o que a gente quer compartilhar. (Sara, educadora do CRB, entrevista realizada em 13 de agosto de 2020).

Nessa aula, aprendemos sobre as matrizes étnicas do povo brasileiro: a matriz tupi; a matriz lusa; e a matriz afro. A questão do racismo é bastante trazida pelas educandas e educandos, que se sentem tocados pelo tema. Como disse esse educando da turma de 2019 em uma entrevista: “a aula sobre o povo brasileiro é sobre as nossas origens, sobre como surgiu nosso povo brasileiro, a gente sente um pouco o que viveu nossos antepassados. As dinâmicas, no meu entendimento, tentam transparecer isso, a realidade das pessoas. Que a gente viva essa realidade.”

No decorrer da aula, tivemos primeiro o momento da exposição dialogada do conteúdo pela educadora, que foi realizada de uma forma muito leve, participativa e de fácil compreensão. Com exposição de pequenos textos, ferramenta que auxilia a visualizar o assunto abordado. Após a explicação do tema da aula, temos as atividades em grupo, com os Núcleos de Base, quando nos reunimos com o nosso NB e conversamos e fazemos uma leitura coletiva de um texto curto do autor abordado na aula. Nessa atividade, a educadora pediu que fizéssemos um diálogo entre o que estávamos lendo e as experiências de lutas sociais que conhecemos. Após a conversa em grupo, falamos o que entendemos para toda a turma.

Nessa aula participei da elaboração da mística final, declamamos frases que representavam o povo brasileiro. Selecionamos um pensamento de Carolina Maria de Jesus³⁴ e declamamos um trecho de uma música de Mc Léozinho³⁵, que fala da vida dos jovens das periferias, escolhi essa música, pois ela era bastante cantada pelas crianças da Casa da Caridade, terminamos cantando a música Quilombo axé³⁶. Esse tipo de experiência nunca tive

³⁴ “Não digam que eu fui rebotinho, que vivia à margem da vida, digam que eu procurava por trabalho, mas sempre fui preterida. Digam ao meu povo brasileiro que meu sonho era ser escritora, mas eu não tinha dinheiro para pagar uma editora.” Carolina Maria de Jesus.

³⁵ O trecho da música declamado foi “vem conhecer a história de um moleque, a sua vida real é essa, o moleque Didi guerreiro da favela, deixou o seu filhinho e também a sua amada, sua mãe hoje chora sentindo a sua falta.”

³⁶ Essa música é do grupo Afoxé OyáAlaxé, que faz uma crítica ao Dia da Abolição da Escravidão, afirmando que “13 de maio não é dia de negro” pois a desigualdade nas relações raciais permaneceu mesmo após a abolição da escravidão.

em um espaço formal de ensino. Em outra etapa sobre a Formação Social do Brasil, a educadora começou nos apresentando alguns conceitos, como o de formação social e nos perguntou o que sabíamos sobre formação social. Em todas as aulas há uma preocupação dos educadores e educadoras em entender o que já sabemos sobre o tema, com base nas nossas experiências.

Percebi que o CRB pode se assemelhar à disciplina Pensamento Social Brasileiro, que cursei na graduação de Ciências Sociais, por causa dos autores utilizados. Observei que na apostila da disciplina Pensamento Social Brasileiro do curso de graduação que fiz, tem 9 autores que foram citados somente nessa etapa do CRB. Contudo, nessa etapa, foram mais contemplados Florestan Fernandes; e Caio Prado Jr.

A atividade de grupo que tivemos, foi discutir nos Núcleos de Base, respostas para as seguintes questões: a) Por que a formação do Brasil como nação foi interrompida? b) A questão do desenvolvimento não é apenas um problema de crescimento, mas de desenvolvimento do subdesenvolvimento, da dependência. Como podemos perceber isso hoje a partir da realidade do Brasil e dos nossos territórios? c) Como podemos identificar os aspectos aqui apresentados sobre a formação social brasileira no contexto atual? O que há de novidade e conservação?

Esses momentos de conversa em grupo são bastante ricos, pois às vezes quando não estamos entendendo algum assunto, compartilhamos com os e as colegas que nos ajudam a compreender. Sobre as dificuldades de entendimento, em um momento da aula uma educanda disse de maneira bem descontraída, que não tinha entendido foi nada do assunto, o que também faz parte do processo de aprendizagem. Após a fala da colega de turma, a educadora começou a rir, levando a situação de maneira bem leve e todos nós nos divertimos com o desabafo da colega. Esse desabafo revela que os e as participantes do curso se sentem à vontade até para dizerem que não entenderam. No outro dia, a educadora iniciou a aula trazendo diversas figuras da literatura brasileira, como Raquel de Queiroz, Graciliano Ramos e outros, pois eles também interpretaram a realidade brasileira em suas obras.

Fizemos uma atividade onde precisamos usar a nossa criatividade! A atividade foi muito interessante: cada grupo ficaria responsável em explicar a uma figura importante como Paulo Freire, Dandara, Margarida Alves... explicar para eles e elas o que está acontecendo atualmente no Brasil. Cada figura dessa iria receber uma notícia da atualidade, nosso grupo

ficou com Dandara, que recebeu a notícia de que trabalhadoras em situação análoga à escravidão foram resgatadas em uma empresa, uma notícia real inclusive.

Fizemos uma pequena encenação teatral, onde Carolina Maria de Jesus e Mariele Franco que contavam a Dandara dessa situação atual das mulheres. Me escolheram para interpretar Mariele, fiquei muito feliz, cantamos uma música em homenagem a Dandara. No final dessa etapa, a CPP pediu que fizéssemos nos NBs uma avaliação da aula, onde tivemos que colocar o que achamos da metodologia; da infraestrutura; da turma; da Comissão Político Pedagógica; e do NB. Esse momento me ajudou bastante a já ir pensando em aspectos do curso que iriam ser analisados na dissertação. A Comissão Político Pedagógica valoriza a opinião dos cursistas e está constantemente observando e procurando ter um feedback dos e das educandas, para saber se estão gostando do curso.

As educadoras e educadores chegam perto dos educandos (as) para saberem se possuem alguma dúvida, para conversar sobre o tema, são muito acessíveis e disponíveis em todos os momentos do curso. Até fora da aula, ficamos conversando sobre o tema e outros assuntos. Há uma maior proximidade entre educadores (as) e educandos (as), pode-se dizer que existe afetividade, os educadores são chamados pelos seus apelidos e não por nome e sobrenome como vemos na universidade por exemplo.

Essa diferença na relação com os educadores e educadoras foi colocada pelas educandas de diferentes edições do curso, ao perguntar o que elas achavam dos e das facilitadoras e como é a relação com eles e elas na sala de aula? E ao perguntar sobre quais as diferenças e semelhanças entre as aulas do CRB e as aulas que teve em espaços formais de ensino, onde elas novamente colocavam a questão da relação professores (as) e alunos (as). Trouxe alguns relatos que revelam que a metodologia da educação popular além de aproximar o currículo da vida cotidiana, aproxima os educadores e educadoras das educandas e educandos, tornando o processo de aprendizagem mais fácil e agradável.

Minha preocupação era como eu estava recente no movimento, fiquei pensando “quem é o professor?” tipo eu não conhecia o professor Jorge, aí quando eu vi que ele estava comendo com a gente, eu disse “gente, tipo ele vai comer com a gente?” “Mas ele vai dar a aula de chinelo?” porque na Universidade tem a questão mais hierárquica, o professor não é muito acessível muitas vezes, não são todos né, o CRB é o contrário, o professor se alimenta com a gente, não tem essa relação de professor e não é nem professor que a gente chama, é facilitador. (Jéssica, turma de 2017, entrevista realizada em 28 de agosto de 2020, grifo nosso).

Os professores são de uma competência admirável e assim, até agora a gente teve professores que tem uma carga teórica muito massa, muito competente mesmo, mas tem muito do saber popular, do saber da experiência e é isso que enriquece nosso processo formativo, de ver pessoas que dominam a teoria, mas que sabem vivenciar

na prática e exemplificam essa teoria na prática. (Bruna, turma de 2019, entrevista realizada em 16 de julho de 2020).

Na universidade mesmo, tem professor que fala como se estivesse escrevendo uma tese e você fica o que é isso? Outra coisa que eu acho é que os professores são mais alcançáveis, tipo é muito fácil chegar pra os professores de lá, mesmo que eu não conheça e tirar uma dúvida, chegar depois da aula e perguntar alguma coisa, do que na sala de aula, não sei se é o lugar, se são eles, mas eu me sinto bem mais à vontade. (Lídia, turma de 2019, entrevista realizada em 16 de julho de 2020).

É massa, a maioria já eram meus companheiros de luta, já tinha uma relação, em geral a maioria deles faz um espaço aberto para diálogo, esse espaço de troca e não só exposição do saber, por mais que tivesse momentos mais expositivos, não chegava a incomodar. (Daniele, turma de 2013, entrevista realizada em 16 de agosto de 2020, grifo nosso).

A educanda Renata da turma de 2017 colocou: “achei que a grande maioria utiliza uma forma mais acessível, mais tranquila, mais aberta, achei bem mais horizontal.” Outra educanda dessa mesma turma disse: “Eu acho eles maravilhosos, tem mais abertura do que os professores na universidade, se não perguntar na hora pode perguntar depois no whatsapp que eles respondem também com o maior prazer.” Outros educandos disseram que os facilitadores e facilitadoras interagem bem com os e as cursistas. Os (as) educadores (as) do curso também são militantes, por isso conhecem alguns dos e das participantes. Porém, essa não é a razão da proximidade, pois também sou educanda do curso e não faço parte de nenhum movimento e teria respostas parecidas com as trazidas pelas educandas entrevistadas. Percebe-se que as palavras: acessível; diálogo; alcançável; abertura; horizontal apareceram bastante nas entrevistas, elas são indicadores da categoria “Processo de ensino-aprendizagem mais agradável” proporcionado pela metodologia da educação popular.

A metodologia ela fica a cargo dos facilitadores e facilitadoras, a escolha das pessoas que vão facilitar esse espaço é sempre orientada, quem faz isso é porque já conhece o CRB, já sabe qual é a proposta e tenta fazer da maneira menos bancária possível. Mais participativa, enfim utilizando métodos da educação popular, tentando fazer com que seja menos rígido possível o processo da aprendizagem, compreendendo que não é um curso que é acadêmico, por mais que tenha o processo de estudo que é necessário, mas ele se forja e tem um objetivo diferente e que é feito por movimentos populares, para militantes políticos que estão na luta política. Então é preciso que seja compreensível para o povo. (Sara, educadora do CRB, entrevista realizada em 13 de agosto de 2020).

O educador João colocou que utiliza a própria metodologia do curso para suas aulas “a metodologia, cada professor tem a sua característica, eu gosto muito de fazer a divisão pelos NBs, a divisão pelos Núcleos de Base que é uma coisa que já existe, pra cumprir as tarefas e etc. Eu particularmente, gosto de usar essa estrutura que já existe dos NBs pra fazer a discussão dos textos.” A divisão de tarefas, com os NBs, o tempo-comunidade é apontado pela Comissão Político Pedagógica como parte da metodologia do curso, que preza pelos princípios da educação popular. Como disse a militante Maria, integrante da CPP “CRB sem

divisão de tarefas não é CRB, sem Núcleo de Base pra se reunir e conversar sobre aquele tema, não é CRB”. A CPP fica responsável por monitorar e observar se as aulas estão sendo participativas, então, cada educador (a) possui a liberdade de escolher a forma como vai abordar o assunto, porém há uma indicação da Comissão Político Pedagógica que as aulas sejam participativas e de fácil compreensão, participação e conhecimento acessível são indicadores do processo de ensino-aprendizagem mais agradável.

A educanda Lúcia, militante do MST, que tem o sonho de estudar Pedagogia, trouxe uma contribuição muito importante para se pensar que sentido é atribuído ao conhecimento no curso:

O conhecimento quando a gente guarda pra si, ele não tá sendo muito útil, tem que aprender a dividir com os outros aquilo que você aprendeu, porque você não aprendeu só, alguém deu pra tu. Alguém parou para te ensinar, como dizem, você é uma pedra bruta e hoje você foi lapidada, porque alguém lá atrás te lapidou. Então não custa nada você dividir um pouco do que você recebeu lá trás. (Lúcia, turma de 2017, entrevista realizada em 30 de julho de 2020).

Nesse sentido, de partilhar conhecimentos de forma acessível, o CRB já vem plantando algumas sementes. A educanda Renata, da turma de 2017 colocou que a vivência no curso mudou totalmente o rumo da sua vida profissional, hoje ela trabalha com educação popular:

Hoje em dia eu estou num trabalho que eu tô sendo levada a trabalhar com educação popular e querendo ou não começou lá, é muito nítido pra mim a sementinha do CRB cresceu bastante e tem dado muitos frutos, muitos trabalhos bonitos na Marcha Mundial das Mulheres e também a mudança do meu trabalho, eu trabalhava numa área completamente técnica, da tecnologia de computadores, sem nenhuma interação com o povo e hoje em dia eu consegui migrar pra uma área que eu consigo fazer essa ponte entre o técnico e a educação popular. (Renata, turma de 2017, entrevista realizada em 30 de agosto de 2020).

A educanda Jéssica, também disse que o curso contribuiu não só com a sua formação como militante, mas também na sua vida profissional. Ela afirma que os teóricos estudados no CRB podem ser os mesmos que estudamos na academia, mas a forma foi diferente e isso a fez refletir sobre como ela quer repassar para outras pessoas os conhecimentos que possui no seu trabalho como assistente social.

Será que eu quero passar da mesma forma que o professor da graduação passa, ou como o CRB passa? Tanto que a minha metodologia de trabalho com usuários é a metodologia que o CRB usa sobre coletividade, todo mundo em roda, todo mundo na troca, fazer leitura coletiva, então o CRB acrescentou tudo na minha vida, me ensinou a como passar os conteúdos pro próximo, me ensinou muito, como a gente pode **humanizar mais**. (Jéssica, turma de 2017, entrevista realizada em 28 de agosto de 2020, grifo nosso).

A educanda Lúcia da turma de 2017, após a sua vivência no curso ficou pensando em uma forma de ajudar as mulheres que não podem participar do curso porque tem filhos e

filhas pequenos (as). Diante disso, na turma de 2019, ela ficou responsável pela *Ciranda* espaço para os filhos e filhas de participantes do curso. É o chamado “crbinho” onde são realizadas atividades infantis com essas crianças. A presença de crianças nesse CRB de 2019 é grande, porque há muitas mães participando, no final das etapas as crianças fazem uma apresentação, com algo criado por elas sobre o CRB, ou seja, elas também fazem parte do processo educativo e tornam o ambiente bem mais leve.

Para Lúcia é uma satisfação estar contribuindo com o curso “Como deu o término do meu curso do CRB, então eu achei importante também dar a minha contribuição para que outras pessoas também pudessem participar. Eu vi que eu poderia contribuir para que essas pessoas tivessem acesso ao curso, ficando na *Ciranda*, tomando conta de seus filhos naquele período que elas estão em aula.” Colocou ela.

Qual a visão de ciência e de intelectual que os educadores e educadoras possuem? Pois o seu fazer educativo inspira outras pessoas. Na visão da educadora Sara o papel da ciência é socializar conhecimento e não os acumular para si e para poucos. “A ciência ela tem que estar à serviço do povo e o intelectual que se compromete com esse projeto que é o CRB, também tem que estar à serviço desse compartilhamento, dessa socialização de conhecimentos para o máximo de pessoas.” Assim colocou a educadora. Para o educador João, o CRB segue uma perspectiva popular de ciência e de educação, que é difícil encontrar nas instituições formais de ensino. De acordo com João, mesmo que as escolas e as Universidades tentem utilizar uma perspectiva popular de educação, elas ficam presas às amarras da sua própria estrutura burocrática e autoritária. “Efetivamente tem muito no nome essa estrutura popular, de conhecimento popular, mas pouco na prática.” Afirmou.

O papel é colocar a ciência e o intelectual à serviço da classe trabalhadora e daí a gente tem a perspectiva do **intelectual orgânico**. Que é aquele intelectual que tá comprometido com a classe trabalhadora e está organizado em alguma organização da classe trabalhadora e a gente tem também uma ciência crítica que é uma ciência à serviço da classe trabalhadora, uma ciência que se coloca à disposição para que a classe trabalhadora possa guiar ela no processo de luta, porque as organizações políticas da classe trabalhadora elas são guiadas pela ciência, o marxismo é uma ciência, o feminismo é uma ciência social. (João, educador do CRB, entrevista realizada em 15 de julho de 2020, grifo nosso).

Assim como o educador João, todos os outros educadores (as) trouxeram a perspectiva de intelectual orgânico do jornalista e um dos principais escritores do pensamento marxista do século XX o italiano Antonio Gramsci, bem como defenderam uma perspectiva de ciência que está à serviço da classe trabalhadora e das organizações populares. O educador Jorge colocou que o papel dos intelectuais e da ciência no CRB tem que ser o papel dos intelectuais

e da ciência na sociedade. Ou seja, o papel da consciência e da transformação da realidade. Destacou que para ser um educador e educadora do CRB é preciso ter humildade.

A ciência na história humana ela só conquista saltos importantes, no momento que ela queira transformar essa realidade. Então o papel do intelectual no CRB primeiro é chegar no CRB com sentimento de humildade dos intelectuais. Porque eles não vão lá só pra dizer “tem que ler isso” o CRB proporciona aquilo que Gramsci chama de ligação intelectual orgânica. (Jorge, educador do CRB, entrevista realizada em 14 de julho de 2020).

Assim como o educador João, ele também explicou o que seria um intelectual orgânico, essas explicações trazidas por esses educadores me ajudaram a conhecer melhor a ideia de intelectual orgânico e procurar ler o próprio autor para compreender o conceito.

O que é um intelectual orgânico? É um intelectual cuja reflexão está pautada não na vontade de pesquisa dele, mas naquilo que o movimento, que a classe trabalhadora formula como problema na sua prática. E ele converte como problema intelectual e devolve como problema mais elaborado ainda para estes movimentos e para essas práticas. Então é muito legal, a gente beber dessas ideias e essas ideias são devolvidas pra gente como problemas, como questões novas, como questões pra refletir. Ao mesmo tempo, o CRB quer formar intelectuais orgânicos do movimento popular, que estão formulando organização, formulando formas de ver as coisas, fundamental no processo de transformação. É formulando que a classe adquire a consciência de classe como um projeto de sociedade. (Jorge, educador do CRB, entrevista realizada em 14 de julho de 2020).

É possível perceber que o conceito de intelectual orgânico de Gramsci aparece bastante nas falas dos educadores. Gramsci foi um intelectual que trouxe várias contribuições para as perspectivas críticas, filiou-se ao partido socialista italiano, mas em 1926 foi preso pelo governo fascista de Mussoline e condenado a quase 20 anos de prisão, porém, mesmo em condições difíceis, continuou exercendo a sua função de intelectual, escreveu os Cadernos do Cárcere e seu pensamento atravessou as paredes da prisão em que ficou.

Para além da dominação econômica, enfatizou o aspecto ideológico de dominação de uma classe sobre outra, Gramsci (1982) formulou o conceito de hegemonia, que ocorre por meio da mídia, do Estado, da religião, até da força policial. A hegemonia pode acontecer pelo consenso espontâneo, isto é, quando as massas da população aceitam e reproduzem a ideologia das classes dominantes, pela confiança que possuem nessas classes, devido ao status social que elas possuem. Essa hegemonia é tão forte que faz com que as classes proletárias até defendam os sujeitos da classe dominante. A hegemonia pode ocorrer também através da coerção do Estado, através da força policial por exemplo, quando há grupos que não aceitam o sistema de dominação e sofrem repressão. Quem coloca em prática essa hegemonia? São os intelectuais criados pela classe dominante, pois cada grupo irá criar os seus intelectuais orgânicos. (GRAMSCI, 1982).

De acordo com Gramsci (1982) todas as pessoas são intelectuais, porém nem todos exercem a função de intelectual na sociedade, não existem não-intelectuais, há diferentes níveis e tipos de intelectuais. “A própria relação entre o esforço de elaboração intelectual-cerebral e o esforço muscular-nervoso não é sempre igual; por isso, existem graus diversos de atividade específica intelectual.” (GRAMSCI, 1982. pg. 7). Toda atividade humana possui uma dimensão de intelectualidade e demanda a aprendizagem de uma técnica, bem como cada pessoa tem uma concepção de mundo e apresenta novas maneiras de pensar, dessa forma todos e todas são intelectuais, do grande empresário ao simples trabalhador de uma fábrica. (GRAMSCI, 1982).

O autor divide os intelectuais em tradicionais e orgânicos, os intelectuais tradicionais são aqueles formados pelas aristocracias, como por exemplo os eclesiásticos, pois monopolizavam várias esferas da superestrutura da sociedade, a religiosa, a educacional, jurídica, científica e outras, possuindo muitos privilégios materiais também como a posse de muitas terras. Ou seja, exerciam um monopólio da infraestrutura, que é a base da sociedade, onde esta as relações de trabalho entre patrão e operário e os meios de produção, bem como o monopólio da superestrutura, que é todo o aparato ideológico que são instrumentos de manutenção da classe hegemônica. (GRAMSCI, 1982).

É muito ampla a categoria dos intelectuais orgânicos, isto é, dos intelectuais nascidos no mesmo terreno industrial do grupo econômico, mas — na esfera mais elevada -- encontramos conservada a posição de quase-monopólio da velha classe territorial, que perde a supremacia econômica mas conserva por muito tempo uma supremacia político-intelectual, e é assimilada como "intelectuais tradicionais" e como camada dirigente pelo novo grupo que ocupa o poder. A velha aristocracia fundiária se une aos industriais através de um tipo de junção que, em outros países, e precisamente aquele que une os intelectuais tradicionais às novas classes dominantes. (GRAMSCI, 1982. pg. 11).

Já os intelectuais orgânicos são criados pelo grupo social a que pertencem, para exercerem funções específicas. Como especializações, visando atender às necessidades da classe que faz parte, essa intelectualidade é exercida de várias maneiras, por exemplo, um artista pode ser um intelectual orgânico, quando utiliza a sua arte à serviço de uma coletividade, do seu grupo social. O empresário capitalista vai formar seu quadro de intelectuais, que serão os funcionários do grupo dominante. Os trabalhadores também irão formar o seu quadro de intelectuais, para formular e pensar em questões a partir da sua realidade e do grupo que faz parte. (GRAMSCI, 1982).

De acordo com o que foi dito pelos educadores e educadoras do CRB a perspectiva de intelectual orgânico de Gramsci atende aos objetivos do curso, que é a interpretação da

realidade para poder transformá-la, por isso os e as educadores (as) colocam os seus conhecimentos à serviço do campo popular, a partir do que esse campo formula como importante, para que possam pensar em alternativas de mudança social. Além do que, como afirma o educador Jorge, o CRB também tem como objetivo formar os seus intelectuais orgânicos e sujeitos críticos.

Para finalizar este tópico, serão apresentadas com mais detalhe cada frequência em que as categorias apareceram no QDA e o que foi possível interpretar. Vale salientar que as falas que fundamentam as categorias, não são excludentes, ou seja, uma mesma fala pode conter indicadores de mais de uma categoria. A categoria “Aprendizagem política” nas falas das educandas aparece com 28% de frequência, enquanto nas falas trazidas pelos educadores aparece com 36,7%. Ademais “Processo de ensino-aprendizagem mais agradável” aparece com 27,1% nas entrevistas com as educandas e 34,7% nas dos educadores (as). Essas categorias de análise “Aprendizagem política” e “Processo de ensino-aprendizagem mais agradável” foram as que apareceram com mais frequência³⁷ nos relatos das educandas e nos relatos dos educadores (as), isto é, o curso consegue atingir seus objetivos de colocar em prática um fazer educativo dialógico, mais agradável, que torna o conhecimento mais acessível e que dialoga com a realidade para transformá-la. A metodologia da educação popular, é utilizada para atender ao objetivo de aprendizagem política, isto é, de conscientização crítica da realidade, por isso que essas são as categorias que aparecem com mais frequência.

Bem como, as falas das educandas trazem o impacto que o curso possui na vida cotidiana delas e os resultados concretos que o curso atinge, visto que, a partir da vivência no CRB as educandas e educandos se tornam multiplicadores, ao utilizarem a educação popular, metodologia do curso, em outros espaços e se preocupam mais em fazer parte das mudanças na sociedade. O “Sentimento de coletividade” aparece com 12,1% nas falas das educandas, essa categoria não está presente na unidade educadores (as) do CRB, pois é um sentimento mais presente em quem está mais imerso na prática educativa, por isso apareceram nas narrativas das educandas e das integrantes da CPP.

Nas falas das integrantes da CPP, o “Sentimento de coletividade” aparece com 24,2%, falaram mais desse sentimento de coletividade do que as educandas, pois ressaltaram bastante a importância da construção coletiva do curso e a importância dos Núcleos de Base, que são

³⁷Os gráficos, criados no QDA Miner Lite, com as frequências em que as categorias aparecem foram colocadas nos apêndices.

coordenados pela CPP. A categoria “Aprendizagem política” assim como nas narrativas das educandas e dos educadores (as) também apareceu com a maior frequência nos relatos da Comissão Político Pedagógica, com 33,3 %, pois as integrantes da CPP falaram bastante sobre os objetivos políticos do curso, sobre o projeto popular para o país e sobre pensar a realidade para transformá-la. Já as categorias “Aprendizagem de conteúdos escolares em um espaço diferente” e “Processo de ensino-aprendizagem mais agradável” aparecem com uma frequência igual, 21,2%, pois a CPP valoriza o estudo de pensadores que também são abordados nos espaços formais de ensino como Florestan Fernandes e Karl Marx, mas de uma forma mais acessível e agradável, pois é uma preocupação das integrantes da Comissão Político Pedagógica estar em constante diálogo com as educandas e promover um espaço mais agradável de troca de aprendizagem.

A “Aproximação com a vida cotidiana” nas falas das educandas aparece com 18,7% de frequência, como foi possível perceber nos relatos trazidos neste tópico, essa aproximação apareceu quando as educandas falaram da relação entre teoria e prática, do diálogo com o cotidiano, o que para elas facilita a compreensão dos assuntos. Essa categoria foi a que apareceu mais próxima das categorias “Aprendizagem política” e “Processo de ensino-aprendizagem mais agradável” o que poderá ser mais bem observado nos gráficos no apêndice. Diante disso, entende-se que a aproximação com a vida cotidiana torna a aprendizagem mais acessível, mais agradável e incentiva a reflexão crítica da realidade, porque para transformar a sociedade é preciso conhecer primeiro a nossa própria realidade, que está no dia a dia.

A categoria “Práticas de não formalidade” elaborada para os educadores (as) do CRB são atitudes não-formais que podem ser observadas nesses educadores, como a participação deles em outras atividades do curso, fora das aulas e a relação com os educandos (as), entretanto ela apareceu com 6,1% nas falas dos educadores (as), pois esses educadores (as) nas entrevistas destacaram mais a importância da aprendizagem política e do processo de ensino-aprendizagem mais agradável e menos rígido, sendo assim, entende-se que essa categoria na realidade faz parte do processo de ensino-aprendizagem mais agradável. Pois com base na breve observação participante que realizei no curso foi notado que há práticas de não formalidade dos educadores (as). Por isso, compreende-se que a categoria “Práticas de não formalidade” faz parte de “Processo de ensino-aprendizagem mais agradável”. Ela não apareceu com muita frequência nas entrevistas com os educadores (as), mas como educanda do CRB pude observar que ela está presente no fazer educativo deles (as). No próximo tópico,

será analisado o possível diálogo entre o CRB e o ensino de sociologia no ensino médio, será que possuem algum ponto de aproximação?

5.5 O CURSO REALIDADE BRASILEIRA E O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?

O principal objetivo desta dissertação é analisar de que maneira o currículo do Curso Realidade Brasileira de Pernambuco, se aproxima, do currículo do ensino de Sociologia no ensino médio. Diante disso, foram elaboradas categorias para cada unidade de análise, ou seja, os grupos que formam os sujeitos da pesquisa: educadores (as) do CRB; educandas do CRB; Comissão Político Pedagógica; e os (as) recém-formados (as) do ensino médio. Para relembrar, as categorias para as educandas do CRB são: 1. Aprendizagem política; 2. Sentimento de coletividade; 3. Aprendizagem de conteúdos escolares em um espaço diferente; 4. Aproximação com a vida cotidiana; 5. Processo de ensino-aprendizagem mais agradável.

Para os educadores (as) do CRB foram elaboradas as seguintes categorias: 1. Aprendizagem política; 2. Aprendizagem de conteúdos escolares em um espaço diferente; 3. Práticas de não-formalidade; 4. Processo de ensino-aprendizagem mais agradável. Já para a Comissão Político Pedagógica as categorias foram: 1. Aprendizagem política; 2. Sentimento de coletividade; 3. Aprendizagem de conteúdos escolares em um espaço diferente; 4. Processo de ensino-aprendizagem mais agradável.

E para os recém-formados do ensino médio as categorias utilizadas foram: 1. Participação nas aulas; 2. Reflexão crítica; 3. Práticas de não-formalidade; 4. Aproximação com a realidade; 5. Conhecimento acessível. As categorias para os sujeitos do CRB foram elaboradas de acordo com referências da educação não-formal como Gohn (2001) e Simson; Park; Fernandes (2001) e de acordo com os relatos trazidos pelos (as) sujeitos da pesquisa nas entrevistas realizadas. As categorias para os recém-formados do ensino médio foram elaboradas de acordo com as narrativas trazidas por eles (elas). Diante da situação de pandemia da COVID-19 não foi possível realizar uma observação participante nas aulas de sociologia no ensino médio, contudo foram realizadas 7 entrevistas semiestruturadas com estudantes recém-formados de escolas públicas e em sua maioria moradores do bairro do Ibura, para investigar como essa disciplina é abordada na escola formal, seus conteúdos e a metodologia das aulas, sob o olhar desses estudantes. E principalmente os pontos que podem aproximar o currículo da disciplina do currículo do CRB.

A maioria das educandas do CRB demonstraram dificuldades em recordar da disciplina de sociologia na escola, essa dificuldade aponta para desvalorização da disciplina no ensino médio e do (da) licenciado (da) em sociologia, visto que a disciplina possui uma limitada carga horária, com uma aula na semana e os educadores e educadoras são formados em outra área, como história. Das 8 educandas entrevistadas, as que estavam na faixa dos 20-23 anos foram as que recordaram mais das aulas de sociologia, foram 3 educandas: Bruna; Lídia; e Amanda. Das outras 5 educandas, 3 não tiveram ensino de sociologia na escola: Renata (28 anos); Jéssica (23 anos); e Lúcia (39 anos). E dois disseram que tiveram aula de sociologia na escola, mas não recordam, que foram a educanda Daniele (26 anos) e o educando Marcelo (40 anos).

As entrevistas com as educandas do CRB revelam a ausência da disciplina de sociologia em determinados tempos, pois o educando Marcelo de 40 anos afirma que teve sociologia na escola, mas não recorda, já a educanda Jéssica de 23 anos afirma que não teve sociologia na escola, pode parecer contraditório, mas tendo em vista as idas e vindas dessa disciplina essas diferenças fazem sentido. A sociologia passou por idas e vindas no currículo escolar, como afirma Oliveira (2011) com base nas teorias crítico-reprodutivistas, afirma que o currículo escolar também é uma forma de reprodução das relações de poder, no contexto da ditadura militar por exemplo a partir dos anos de 1960 ela foi substituída pela disciplina chamada Educação Moral e Cívica, para silenciar a consciência crítica. Já a perspectiva pós-colonial, afirma que o processo de dominação precisou se afirmar culturalmente, por isso a dimensão educacional e pedagógica foram armas da colonização. O currículo escolar também foi uma terra invadida pelos europeus, como afirmam Silva e Ferreira (2015) ao apontarem a ausência da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos.

Porém, para os referidos autores, não basta apenas a inclusão de novos conteúdos no currículo, mas também analisar a forma como esses conteúdos foram produzidos, para não correr o risco de tratá-los sob a lente do eurocentrismo. Contudo, reconhecem que a inclusão de novos conteúdos também é importante para combater a herança colonial que nos foi deixada. Diante disso, trazer temas como raça e gênero possui muita importância, pois assustam o opressor que vive dentro de cada oprimido (a) como afirma Freire (1987). Bem como tratam da realidade da vida cotidiana dos brasileiros (as). Contudo, a forma como esses conteúdos são abordados é que irá fazer a diferença, entende-se que além de um currículo descolonizado é necessário posturas descolonizadas, ou seja, formas de abordar os conteúdos

que facilitem a compreensão, assim como acreditar no potencial dos e das estudantes, valorizando as experiências e os conhecimentos que trazem na prática educativa.

Segundo Oliveira e Eras (2011) para se pensar em um ensino de sociologia descolonizado, é preciso questionar primeiro a formação engessada dos professores e questionar a ausência de articulação entre teoria e prática. Esse diálogo ocorre por meio de uma metodologia da educação popular, pois de pouco adiantaria falar sobre gênero ou racismo e ter posturas autoritárias de ensino. A disciplina de sociologia só foi considerada obrigatória no ano de 2008 pela lei nº 11.684/2008, por isso as educandas que estão na faixa dos 20-23, tiveram a disciplina e se recordam, pois concluíram o ensino médio entre 2015 e 2017, quando a disciplina já estava um pouco consolidada no currículo escolar. Ao fazer a seguinte pergunta: Você vê alguma ligação entre as aulas do CRB e a disciplina de sociologia na escola ou na faculdade? As educandas Bruna, Lídia e Amanda que tiveram aulas de sociologia, trouxeram essas questões:

Como eu tive pouco tempo de contato com a disciplina de sociologia eu vejo a ligação com a questão de estudar a sociedade mesmo, mas eu não posso falar pra você que teoricamente eu aprendi muita coisa nas aulas de sociologia, porque eu acho que é uma disciplina complexa e delicada, que a gente precisa se debruçar sobre ela, pra conseguir absorver, pra conseguir estudar direitinho, mas é essa questão mesmo de tentar compreender a sociedade, tanto no CRB quanto na escola mesmo, eu lembro que o professor ele levava textos que circulavam mesmo e questões que aconteciam e ele tentava ligar a teoria, mas era muito complexo sabe, no sentido de tem que ser rápido, um encontro semanal e ter que dar conta de um currículo que é extenso. (Bruna, educanda da turma de 2019, entrevista realizada em 16 de julho de 2020).

Não teve um assunto de sociologia que caiu no CRB, a gente viu bem por cima mesmo essas questões e a gente só tinha uma aula na semana de sociologia e às vezes como era um professor de história, ele pegava a aula de sociologia para complementar outros assuntos. Porque assim, eram muitas aulas de português, de matemática e poucas aulas para as humanas. Aí às vezes o professor meio que trocava as aulas, pra dar conta dos conteúdos. (Lídia, educanda da turma de 2019, entrevista realizada em 16 de julho de 2020).

Sim, muita relação, mas eu acho que a sociologia na escola é muito presa ao ENEM, ela não fala da vida, ela não tem esse papel, acaba sendo muito superficial, acaba sendo mais uma matéria pra decorar, eu acho que é bem diferente. Na escola vi os assuntos bem pouco, mas não na aula de sociologia, na aula de história, tive uma professora bem boa que me marcou, ela falava muito da história contada de outra forma e me influenciou muito. Mas de sociologia não, só tive professor ruim. Na faculdade já tinha visto alguns assuntos, tipo Marx, Florestan, teve uma cadeira também de relações étnico raciais, mas tudo de uma outra forma. (Amanda, educanda da turma de 2017, entrevista realizada em 1 de setembro de 2020).

Por meio dessas falas trazidas pelas educandas, entende-se que a disciplina de sociologia não é valorizada no ensino formal, pois possui uma carga horária muito baixa e os educadores (as) possuem como principal preocupação, dar conta de todos os conteúdos, visando a admissão dos e das estudantes no vestibular. De acordo com Florestan (1985) é que o ensino

secundário brasileiro assumiu a função de preparar os educandos e educandas para admissão nas escolas de nível superior e que possui um caráter “aquisitivo”. Ou seja, de acumular conhecimentos e que não se preocupa em estimular a reflexão crítica da realidade. Ademais, entende-se que como as aulas eram abordadas de forma superficial, não há como saber, por meio da experiência das educandas do CRB que tiveram sociologia na escola, se os currículos (autores e conteúdo) se aproximam, pois a única ligação apontada foi a de compreender a sociedade. Entretanto as 8 educandas entrevistadas apontaram diferenças entre as aulas do CRB e as aulas na universidade. Foi dito por elas que nas aulas da universidade, há uma dificuldade em entender os assuntos, pois são distantes de suas vidas.

A educanda Lídia, estudante de Ciências Sociais ao responder quais expectativas ela tinha sobre o CRB, afirmou que já tinha estudado alguns assuntos em aulas da universidade, nas disciplinas de Introdução à Política, Introdução à Sociologia, Pensamento Filosófico nas Ciências Sociais, contudo ela coloca que o CRB aborda essas questões de uma forma totalmente diferente, “[...]quando chega num espaço como o CRB você não só vê de uma forma diferente, mais aproximada da sua realidade, mas também de uma forma mais fácil, que você entende melhor.” Afirma a educanda Lídia, ou seja, os assuntos que são abordados no curso podem se aproximar dos conteúdos tratados nas universidades, mas a metodologia é “diferente”. Foi possível perceber a presença de autores da disciplina de sociologia no currículo do curso, como Florestan Fernandes e Karl Marx, porém a metodologia do CRB é apontada pelos sujeitos da pesquisa como dialógica, principal diferença do curso em relação aos espaços formais de ensino.

1. Aprendizagem política:

Eu penso que esse estímulo ao estudo constante torna uma militância mais consciente do que tá fazendo, pra conseguir fazer a análise de conjuntura mais acertada, analisar onde a gente tá pra conseguir dar passos, precisa estudar pra isso. (Daniele, turma de 2013, entrevista realizada em 16 de agosto de 2020).

2. Sentimento de coletividade:

Essa relação de leitura coletiva, que a gente não encontra na academia, as atividades como elas são feitas de forma coletiva como atividades domésticas, de varrer sala, a gente tem também esse processo de construir e fazer parte também do curso, são ótimas não tenho o que falar sobre.” (Jéssica, turma de 2017, entrevista realizada em 28 de agosto de 2020).

3. Aprendizagem de conteúdos escolares em um espaço diferente:

O CRB tem tudo a ver com o serviço social, porque debate muitas coisas que a gente vê na graduação aí era unir o útil ao agradável, a formação acadêmica com a

formação política também.” (Jéssica, turma de 2017, entrevista realizada em 28 de agosto de 2020).

4. Aproximação com a vida cotidiana:

Porque tem muita coisa que a gente aprende na universidade muito na teoria e eu acho que vê a teoria e vê a prática também né, de uma forma mais aproximada do dia a dia da gente.” (Lídia, turma de 2019, entrevista realizada em 16 de julho de 2020).

5. Processo de ensino-aprendizagem mais agradável:

Levei muito tempo pra aprender na universidade e tipo lá eu entendi muito melhor e de uma forma muito mais fácil, mais rápida e assim, mais divertida mesmo. O que eu acho muito importante, foi o contato que a gente conseguiu ter entre a gente da turma e com ele também, que estava facilitando o espaço.” (Lídia, turma de 2019, entrevista realizada em 16 de julho de 2020).

Como apontado pelas educandas, a relação educadores e educandos (as) nesse espaço de educação popular é diferente da existente nos espaços formais de ensino. A exposição dialogada do conteúdo é bastante utilizada pelos (as) educadores, ou seja, os conteúdos são abordados em constante conversa e participação dos educandos e educandas na prática pedagógica, bem como há um processo de ensino-aprendizagem mais agradável, com base na prática da escuta, da amorosidade, onde os conhecimentos científicos são trazidos de forma mais fácil e leve.

O diálogo com a vida cotidiana apareceu bastante nas entrevistas, vale ressaltar que as palavras: vida cotidiana, cotidiano, dia a dia, não estavam presentes no roteiro das entrevistas e não foram mencionadas, as próprias educandas que trouxeram esses termos e a questão do diálogo. A educanda Daniele da turma de 2013 diz que no CRB ela consegue entender questões práticas do dia a dia, como por exemplo a dinâmica de divisão de tarefas dentro de casa, onde as mulheres que faziam as tarefas domésticas, ela também começou a se reconhecer como classe trabalhadora.

O educando Marcelo da turma de 2019 coloca que as dinâmicas das aulas do curso tentam mostrar a realidade das pessoas e que a gente viva essa realidade. Isto é, a metodologia das aulas do CRB é a principal indicadora da diferença. Com base nas falas trazidas pelas educandas do CRB é possível compreender que os autores e assuntos do CRB se aproximam de assuntos abordados na universidade. Mas a forma como são abordados, ou seja, a metodologia é a principal diferença.

Em relação à visão dos educadores (as) do CRB sobre a possível ligação entre os currículos do CRB e o da sociologia nas escolas. O educador Jorge, sociólogo e professor

universitário, afirma que seria interessante se o ensino formal adotasse um modelo de educação mais libertária. O mesmo trouxe alguns pontos que aproximam o CRB do ensino de sociologia nas escolas, em relação aos conteúdos abordados.

Eu acho que no ponto vista do ensino de sociologia no ensino médio, por tratar de temas da atualidade, temas da realidade dos estudantes, aí eu acho que tem muita relação mesmo, por que essa relação? Primeiro, a necessidade de sentir o impacto do Brasil colônia para realidade social, a relação de dependência do capitalismo brasileiro, a questão agrária e a importância do latifúndio. Entender como é que esse capitalismo se fez de forma muito autoritária, que é uma discussão por exemplo sobre o que significou o golpe de 64 e a herança do Estado brasileiro, essa é uma outra questão fundamental para os estudantes, isso é uma coisa que me parece bem importante. Outros elementos são entender a cultura do povo, a cultura popular, que é elemento de resistência. (Jorge, educador do CRB, entrevista realizada em 14 de julho de 2020).

O educador João, que também é sociólogo e professor universitário, afirma que o modelo pedagógico utilizado nas escolas, com avaliações e um rigor maior impedem um processo de conscientização. E que no CRB o objetivo não é discutir teorias complexas para analisar a realidade, mas para estudar autores do Pensamento Social Brasileiro para refletir sobre que projeto de nação queremos para o país. O mesmo colocou que seria interessante se as escolas utilizassem os autores e temas que são abordados no CRB.

A educadora Sara, historiadora, afirmou que não vê ligação direta entre os conteúdos do CRB e os de ensino de sociologia, pois só recorda de ter estudado Durkheim nas aulas de sociologia no ensino médio. Perguntei se a educadora via alguma ligação com o currículo da disciplina de história, a mesma colocou que até estudou alguns assuntos, mas não havia ligação direta com o que é abordado no CRB. O educador Augusto, advogado, colocou que vê uma ligação com o clássico da sociologia, Karl Marx e com Florestan Fernandes e Caio Prado Jr. O educador Jorge também colocou que vê uma ligação do currículo do CRB com clássicos da sociologia, como Karl Marx e até Max Weber, pois Celso Furtado é um dos autores abordados, que tem uma base weberiana.

Assim como as educandas do CRB, os educadores entrevistados apontaram algumas semelhanças entre esses currículos, porém afirmaram que o modelo de ensino das escolas, isto é, a metodologia é a principal diferença e que alguns conteúdos do CRB poderiam ser mais abordados nas escolas. Das duas integrantes da CPP entrevistadas, a militante Maria afirma que vê semelhanças entre o CRB e o ensino de sociologia, começando pela utilização de Karl Marx e de autores que são marxistas. Na pergunta sobre as semelhanças entre o CRB e o ensino formal, Maria trouxe a seguinte fala:

Eu acredito no nosso povo, que tem capacidade de ler os teóricos, eu acho importante colocar nosso povo pra ler os clássicos, pra ler os teóricos, porque a gente não tem essa cultura né, porque dizem que a gente não pode e colocam a gente totalmente distante dos livros. Então o CRB tem esse momento expositivo, tem esse momento da leitura dos livros, nisso seria semelhante. Mas o objetivo ali é totalmente diferente, é um conteúdo que já vem a partir das necessidades do povo, a necessidade de entender a realidade para transformá-la, não está em questão as questões abstratas está em questão as necessidades. (Maria, integrante da CPP, entrevista realizada em 24 de julho de 2020).

De acordo com Mesquita e Nascimento (2014) nos processos formativos dos sujeitos dos movimentos sociais e a ênfase dos autores está nas práticas educativas do MST, há uma preocupação com a elevação da potência dos sujeitos, com o objetivo de superar as opressões que existem no mundo. Já o espaço escolar hegemônico conforme os autores, não consegue abrir possibilidades de estratégia política e nem interferir na estruturação social, pois está preocupado com a construção de trajetórias individuais de vida, como vimos na fala da educanda do CRB Amanda, que a escola é voltada para o vestibular e não trata de questões da realidade. Contudo, foi importante a conversa com os recém-formados do ensino médio, para investigar se a disciplina de sociologia no ensino médio se aproxima de princípios da educação popular como o CRB.

De acordo com as narrativas trazidas pelos (as) recém-formados do ensino médio, foi possível observar pontos que aproximam a disciplina de sociologia na escola do CRB, pois as categorias criadas a partir dessas falas se aproximam das categorias criadas a partir das narrativas das educandas do CRB, como pode-se observar:

1. Participação nas aulas:

Sim, participava, a aula era mais pra interagir, então a turma gostava de falar, dar a sua ideia, aí todo mundo ficava querendo participar.” (Rafaela, concluiu o ensino médio em 2017, entrevista realizada em 14 de novembro de 2020).

2. Reflexão crítica:

[...]eu creio que a escola ela educa, a escola faz você criar uma forma de pensamento, ela (a sociologia) ajudou muito a pensar nas coisas. Por exemplo eu não sabia o que era o nosso capitalismo, eu soube através dela, o que ele traz, o que ele faz na nossa sociedade. Então eu acho super importante. Eu lembro até que teve uma história de que o presidente atual queria tirar a sociologia das escolas, quando eu vi isso eu achei um absurdo, porque ele queria que as pessoas parassem de ter opiniões próprias, que elas parassem de pensar.” (Gustavo, concluiu o ensino médio em 2016, entrevista realizada em 19 de novembro de 2020).

3. Práticas de não-formalidade:

Ele (o professor) era uma pessoa que falava “olha se precisar qualquer coisa de mim” a gente ficava conversando fora do horário, ele dava livros, ele era muito bom.” (Priscila, concluiu o ensino médio em 2017, entrevista realizada em 24 de novembro de 2020).

4. Aproximação com a realidade:

Eu acho que sociologia é primordial, eu acho que deveria ter mais aula de sociologia do que matemática, porque eu vou usar mais a sociologia na minha vida do que a matemática. Eu vou usar raiz quadrada onde? O teorema de Pitágoras eu vou usar onde na minha vida?” (Priscila, concluiu o ensino médio em 2017, entrevista realizada em 24 de novembro de 2020, grifo nosso).

5. Conhecimento acessível:

Era fácil, ele usava um linguajar que a gente entendia, porque é muito complicado você tá em um lugar que as pessoas dizem coisas que você nem sabe o significado das palavras. Ele usava palavras fáceis, se a gente não entendia, ele buscava outra maneira pra gente entender. (Priscila, concluiu o ensino médio em 2017, entrevista realizada em 24 de novembro de 2020, grifo nosso).

A partir do QDA Miner Lite notou-se que a disciplina de sociologia no ensino médio pode ser menos formal que as outras disciplinas, com base nessas experiências desses educandos (as) a disciplina de sociologia na escola é mais leve e descontraída, como colocou Gabriela, que se formou em 2018 quando questionada se gostaria de ter mais aulas de sociologia na escola “Eu gostaria, porque era uma coisa mais leve. E como eu estudava integral era sempre muito pesado, matemática, português, e quando era sociologia todo mundo dizia “ah posso respirar” era um ambiente mais descontraído mesmo”.

A disciplina de sociologia no ensino médio, com base nesses relatos analisados no QDA, possui mais participação dos educandos e educandas, a categoria “Participação nas aulas” aparece com a frequência mais alta em comparação com as outras categorias, com 31,3% de frequência, descrita por meio de debates, rodas de conversa, interação dos educadores (as) com os educandos (as) e a participação dos educandos (as) na prática educativa, visto que de acordo com as narrativas havia uma preocupação em valorizar a visão de mundo e as vivências dos educandos (as). Próxima dessa categoria está a “Reflexão crítica” com 25,4%, descrita como o estudo da sociedade e o estímulo ao pensamento crítico, essa categoria é semelhante à “Aprendizagem política” que de acordo com Gohn (2001) é a socialização do pensamento crítico.

Apareceu nos relatos quando os educandos (as) falam sobre a importância da disciplina de sociologia para compreender a sociedade e para o enfrentamento de diversas opressões que existem no mundo como o racismo, o machismo, a homofobia e outras. A categoria “Aproximação com a realidade” apareceu próxima de “Reflexão crítica” com 22,4% de frequência, descrita como sendo os momentos em que os temas e a metodologia das aulas dialogavam com a vida cotidiana deles (as). O “Conhecimento acessível” apareceu nos relatos quando os educandos (as) falam que os assuntos eram fáceis de entender.

Com base nas frequências em que as categorias aparecem, entende-se que a participação nas aulas, acompanhada do incentivo à reflexão crítica, por meio da abordagem de temas que se aproximam da realidade, tornam o processo de aprendizagem mais leve, agradável e acessível. Assim como no Curso Realidade Brasileira, o foco da disciplina de sociologia no ensino médio não é o estudo de teorias complexas, ela se aproxima da realidade dos (das) educandos (as) tendo como foco temas como: racismo, desigualdade social, gênero, política, que conversam com a vida cotidiana dos e das adolescentes. Como colocou o recém-formado Victor, que concluiu o ensino médio em 2017, quando questionado sobre se a disciplina se aproximava da realidade dele enquanto morador do bairro do Ibura, periferia de Recife.

O foco era geral, porém o professor quando dava o assunto, ele tentava puxar exemplos da nossa realidade, no Ibura, no Recife, no Brasil. Eu acho assim, que a realidade era puxada para o geral, mas ele gostava de puxar exemplos que fossem pertinentes ao nosso mundo. Porque não adiantava nada ele falar de algo que a gente não conhecia, que fosse distante da nossa realidade. Ele gostava sempre de puxar o mais próximo que a gente já vivenciou. (Victor, concluiu o ensino médio em 2017, entrevista realizada em 14 de novembro de 2020).

Os e as educandas sentem que suas opiniões são escutadas e valorizadas pelos (as) educadores (as), essa valorização da visão de mundo dos educandos e educandas é um dos princípios da teoria dialógica defendida por Freire (1987), a síntese cultural, onde não há invasores, tanto os educadores (as) como os educandos (as) são sujeitos do conhecimento, que mediatizados pelo mundo problematizam a sua realidade.

É possível perceber através desses relatos que os e as educadores (as) utilizam uma metodologia dialógica, com base na prática de escuta, sem muito rigor e de forma horizontal, prezando pela constante participação dos educandos e educandas. As avaliações de aprendizagem de acordo com esses recém-formados eram fáceis de fazer, geralmente um texto curto para ler e responder questões sobre ele. As atividades em grupo, as rodas de conversa, os debates foram bastante mencionados pelos recém-formados, que também são elementos presentes na metodologia utilizada no CRB. A postura dos educadores (as) é semelhante à postura dos educadores do CRB, como é possível ver nessa fala de Priscila, que concluiu em 2017:

Assim, o professor ele era aquela pessoa bem pé no chão, ele dava o assunto, mas ele trazia pra realidade sabe, “olhe é isso, mas atualmente isso no brasil não acontece” ele chegava e falava “porque uma coisa é a história, mas quando chega na prática, não é nada daquilo que é a teoria”. Ele aproximava. Eram as aulas que eu mais gostava, de direitos humanos, história, filosofia. Português e matemática eu não sou muito chegada não, **eu gostava mais das coisas que era diálogo, era**

assunto sobre o racismo, sobre os movimentos. (Priscila, concluiu o ensino médio em 2017, entrevista realizada em 24 de novembro de 2020, grifo nosso).

Na disciplina de sociologia no ensino médio foi possível perceber que as aulas estimulavam os educandos (as) a continuarem a debater fora da sala de aula.

Por causa da convivência, porque também como era integral, acontecia diálogos no intervalo que quando estava perto da aula de sociologia, a gente já tinha discutido aquilo, então a gente dizia “é professor, fulana falou isso, ela foi racista, o que você acha?” Ai a gente debatia em sala de aula, aí um explica, o outro explica. A gente convivia muito, a gente passava dois dias juntos assim, passava o dia inteiro, tomava café, almoçava, só não jantava. (Priscila, concluiu o ensino médio em 2017, entrevista realizada em 24 de novembro de 2020).

O Curso Realidade Brasileira de Pernambuco, com o tempo da alternância, com os momentos de aprender na sala de aula, mas também fora dela, por meio da divisão dos Núcleos de Base, consegue ampliar as possibilidades do fazer educativo, ao trazer a aprendizagem de valores como solidariedade e autonomia. O sentimento de coletividade no CRB é mais presente do que na disciplina de sociologia nas escolas, pois os e as educandos (as) do CRB fazem parte da construção do curso, é criada uma rotina que dialoga estudo e trabalho. Assim sendo, mesmo que no momento da aula de sociologia, os e as estudantes tenham autonomia, a organização do sistema formal de ensino é hierárquica, é pautada pelas regras impostas por órgãos públicos e privados e no contexto escolar existe a hierarquia da coordenação pedagógica e dos educadores (as) em relação aos educandos (as), não permitindo que interfiram na organização da prática educativa. Já no CRB a Comissão Político Pedagógica abre espaço para que os educandos (as) participem da organização do curso, assumindo uma postura de diálogo e procuram sempre ter um feedback dos participantes para buscar melhorar em algum aspecto.

Assim como as educandas do CRB, os e as recém-formados do ensino médio também falaram da baixa carga horária da disciplina de sociologia na escola, todos (as) disseram que gostariam de ter mais aulas de sociologia durante a semana, pois é uma disciplina mais leve e por causa dos debates e rodas de conversa que ela proporciona. Contudo, diferente das educandas do CRB eles (as) afirmaram que os professores (as) eram formados em sociologia, inclusive dos 7 recém-formados entrevistados 4 tiveram o mesmo professor, que segundo eles tinha mais de uma formação, sociologia e a outra formação ficaram na dúvida se era filosofia ou história, mas todos disseram que ele era formado em sociologia e em outra área também. Assim como as educandas do CRB, uma das recém-formadas do ensino médio trouxe uma crítica à metodologia utilizada nas universidades.

Eu tive a experiência também de ter aula de sociologia no ensino superior, eu comecei esse ano a fazer pedagogia, a minha primeira cadeira foi estudos sociológicos, foi diferente porque era mais complexa, tinha outra visão, não tinha aquela visão básica que é passada na escola, **na faculdade é mais aprofundado, uma coisa mais técnica né. Na escola era uma aula conversada, era mais conversada, na faculdade o professor fala mais que os alunos.** (Priscila, concluiu o ensino médio em 2017, entrevista realizada em 24 de novembro de 2020, grifo nosso).

De acordo com Oliveira (2011.b.) acredita-se que o “verdadeiro conhecimento” e a “verdadeira sociologia” são apenas produzidos nos espaços acadêmicos, diante disso criou-se uma hierarquia entre saber acadêmico e saber escolar. Porém, as aulas de sociologia no ensino médio podem ser exercícios de tradução de saberes. Foi possível perceber a presença do processo de dupla tradução de saberes na experiência desses recém-formados do ensino médio com a disciplina de sociologia, o trabalho de tradução conforme Santos (2006) só é possível em um espaço de ecologia de saberes, pois é a interação e o diálogo entre diferentes conhecimentos.

Na experiência desses (as) recém-formados a primeira tradução aparece quando eles (as) afirmam que os assuntos apresentados pelos professores (as) são fáceis de entender, isto é, esses educadores (as) transformaram o saber acadêmico, que por ser mais aprofundado é mais complexo, em saber escolar. Para que haja um maior diálogo de saberes é preciso criar um espaço de contato entre essas diferentes racionalidades. A outra tradução acontece quando os (as) educadores (as) dialogam com a vida cotidiana dos (das) educandos (das), pois a imersão nas vivências dos estudantes é importante para que a disciplina faça sentido para eles e elas.

Conforme Oliveira e Eras (2011) para pensar em um ensino de sociologia descolonizado, é preciso questionar primeiro a formação engessada dos professores e a ausência de articulação entre teoria e prática. Com base nessas narrativas, o ensino de sociologia no ensino médio, acompanhado de princípios da educação popular, dialoga com a realidade social dos e das estudantes. Tanto a disciplina de sociologia no ensino médio como o CRB utilizam autores e assuntos que fazem parte da forma escolar hegemônica, porém, ambos utilizam a educação popular como metodologia, principal ingrediente do fazer educativo.

Contudo, entende-se que não se pode generalizar, ao dizer que o ensino de sociologia no ensino médio contém princípios da educação popular, pois além de generalizar não ser a intenção desta dissertação, trata-se da experiência que esses (as) recém formados tiveram em suas escolas, bem como foram somente 7 recém formados entrevistados (as) e não houve uma

observação participante nas aulas de sociologia nas escolas, porém, esses relatos trouxeram um novo olhar para a educação formal e proporcionam a reflexão de que a educação popular também pode contribuir e ser necessária nos espaços formais de ensino. O debate sobre a ampliação dos territórios da educação popular vem sendo trazido desde Paulo Freire, na década de 1990, quando ele foi secretário da educação em São Paulo.

Paulo Freire levou para a administração pública os pressupostos da educação popular. A opção política por uma educação crítica, comprometida com princípios de solidariedade e justiça social, a luta pela qualidade social da educação, a abertura da escola à comunidade, a construção do currículo, de forma participativa, autônoma e coletiva, o estímulo à gestão democrática da educação, o respeito ao saber do educando, e a indispensável e necessária formação dos educadores. (SAUL, 2012. p. 5).

O autor defendeu a escola pública popular, para “mudar a cara da escola” trazendo os princípios da educação popular para os espaços formais de ensino, a partir de dois eixos: reorientação do currículo escolar, isto é, prezar pela relação dialética entre currículo e a nossa realidade, para que o conhecimento tenha a prática como ponto de partida e a ela retorne; e o outro eixo é a formação permanente dos (as) professores (as), com base no entendimento de que somos inconclusos e inacabados, por isso sempre temos algo novo para aprender. (SAUL, 2012).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que o currículo da disciplina de sociologia no ensino médio se aproxima do currículo do CRB, com autores e temas que são abordados nos dois espaços como desigualdade social, racismo, política, gênero; e que há autores que são utilizados tanto na disciplina de sociologia na escola como também nas universidades, como Karl Marx e Florestan Fernandes. A dissertação identificou, com base nos relatos das educandas do CRB, que os autores e temas, aproximam-se dos mesmos que são abordados nas universidades, porém de uma forma totalmente diferente. A principal diferença estaria na metodologia, que no CRB é dialógica e horizontal, enquanto nas universidades o rigor seria maior e há pouco diálogo com a realidade dos (as) educandos (as) e com os (as) educandos (as).

Contudo, a realidade escolar do ensino de sociologia no ensino médio, se mostrou diferente da realidade acadêmica. Isso porque, além do currículo do CRB se aproximar do currículo da disciplina de sociologia na educação básica, foram identificados princípios da educação popular na metodologia das aulas de sociologia nas escolas dos recém-formados (as) entrevistados (as). Diante disso, foi possível identificar que o principal ponto de encontro entre esses diferentes espaços é a metodologia dialógica, a educação popular. São práticas educativas que proporcionam um processo de ensino-aprendizagem mais agradável, nas quais a relação professores-estudantes é centrada nos (nas) estudantes, é horizontal, evita hierarquias e não há rigor. Tem como base a prática da escuta, da amorosidade, em que os conhecimentos científicos são trazidos de forma mais acessível. Momentos de interação e atividades em grupo proporcionam um sentimento de pertencimento dentro da prática educativa. Essas práticas fazem parte de uma metodologia dialógica, pois estimulam a autonomia e a participação dos estudantes no fazer educativo.

Dizer que o ensino de sociologia está presente em uma prática de educação popular, para alguns seria inferiorizar a sociologia, deslocá-la de seu lugar na ciência, como se a ciência só estivesse presente em espaços formais de ensino. Além disso, dizer que o CRB trabalha a disciplina de sociologia como aporte teórico, pode reforçar a ideia de que o ensino de sociologia seria “doutrinação política e ideológica”. Contudo, como vimos no decorrer do trabalho tanto o espaço do CRB como o da disciplina de sociologia na escola incentivam uma consciência crítica da realidade, e em nenhum momento foi possível perceber algum tipo de “alienação” ou imposição de ideias, a metodologia da educação popular nas aulas foi o aspecto mais citado nas entrevistas.

O estudo apresentado mostra que a disciplina de sociologia pode ser trabalhada para provocar questionamentos sobre a realidade e que através da metodologia da educação popular, não se torna impositiva, autoritária, inalcançável e complexa, ela se torna comum na “boca do povo”. A fala da educanda Bruna do CRB, que é educadora, demonstra a importância e o impacto que a metodologia do curso tem:

Acho que o CRB, no final das contas, ele humaniza mais a gente, o que era pra ser natural né? Era pra gente já se sentir humano por existência, por natureza. Mas que quando a gente tem essa tomada de consciência, de responsabilidade sobre a sociedade, sobre o outro, muda toda a nossa perspectiva, minha enquanto licencianda, enquanto educadora, é uma função fundamental do CRB, mostrar que se a gente tiver juntinho, tiver organizado, se a gente se enxerga enquanto sujeito importante na vida do outro, importante na construção política do nosso país, as coisas vão caminhando um pouco mais pra frente. (Bruna, turma de 2019, entrevista realizada em 16 de julho de 2020).

A fala dos recém-formados do ensino médio Victor e Priscila, moradores do bairro do Ibura, cidade do Recife, demonstram a importância e o impacto que a disciplina de sociologia no ensino médio possui na vida dos (das) estudantes:

Eu acho que a educação nessa área é muito importante para fazer com que o povo aprenda a ter voz, a questionar, a ver algo que está na sociedade que é errado e não deixar que isso aconteça. Quando uma pessoa vir te questionar, mas porque tá errado? Aí você já tem uma base para responder porque tá errado, porque eu estudei isso. (Victor, concluiu o ensino médio em 2017, entrevista realizada em 14 de novembro de 2020).

Eu acho importantíssimo aula de sociologia na escola, porque ajuda a pensar. Pensar! Eu acho que o ser humano tem que saber que tá na sociedade, tem que saber o que vai enfrentar, tem que saber o que está sendo falado, ter um senso crítico. Então sociologia ajuda muito nisso, quando eu estudo um assunto, eu vou saber me defender de certas coisas, eu vou saber meus direitos. (Priscila, concluiu o ensino médio em 2017, entrevista realizada em 24 de novembro de 2020).

A pesquisa demonstrou que o CRB é um cenário popular de ensino de sociologia, isto é, que a sociologia pode estar contribuindo como aporte teórico na prática pedagógica do curso, verificou-se que ela contribui através da utilização de autores e temas que também são abordados nos espaços formais de ensino. Porém, o CRB coloca a sociologia em movimento, pois o curso tem como objetivo principal interferir e transformar a realidade, por meio da aprendizagem política de suas militantes, que sonham com os pés no chão da terra que querem transformar. Assim sendo, o CRB vai além de um cenário popular de ensino de sociologia é um modelo de educação a ser dado como exemplo a ser seguido para os outros espaços, como as universidades e a escola formal. Uma experiência que inspira outras práticas e incentiva as pessoas que vivenciam o curso a multiplicar os princípios da educação popular em suas vidas e na sociedade.

A hipótese da dissertação foi que a disciplina de sociologia, nesse espaço de educação não-formal, contribui com a formação de militantes dos movimentos sociais, sendo trabalhada através de seu currículo. O currículo do CRB se aproxima do currículo do ensino de sociologia no ensino médio, por meio dos seguintes pontos em comum: análise da realidade mais ampla; o diálogo com a vida cotidiana; e a interiorização de conhecimentos para a ação no mundo social. A partir das entrevistas realizadas com as educandas do CRB, pensou-se que a hipótese não seria confirmada, pois a maioria não teve a disciplina de sociologia na escola e das oito educandas entrevistadas, somente três afirmaram ter tido aulas de sociologia no ensino médio e que a disciplina seria distante de suas realidades, bem como a carga horária das aulas de sociologia nas escolas seria muito baixa, com uma aula semanal e os professores não seriam formados em ciências sociais, mas em outras áreas como história.

Porém, a partir das entrevistas com os sete recém-formados do ensino médio de escolas públicas, foi possível perceber pontos de aproximação do currículo do CRB com o currículo do ensino de sociologia no ensino médio colocados na hipótese, isto é, a análise da realidade mais ampla, o diálogo com a vida cotidiana e a interiorização de conhecimentos para a ação no mundo social. Os temas das aulas como desigualdade social, gênero, política, racismo, são abordados de forma ampla, mas também aproximada do dia-dia dos educandos e educandas, ademais a interiorização de conhecimentos para a ação no mundo social foi encontrada nos relatos, quando os (as) recém-formados falaram sobre a importância do ensino de sociologia para o enfrentamento de diversas opressões.

Com base nos relatos das educandas do CRB, dos recém-formados do ensino médio e de outras vivências com o ensino de sociologia, em espaços de educação popular, surgiu o interesse em compreender melhor de que maneira a disciplina de sociologia dialoga com o senso comum em espaços de educação popular e no ensino médio. Pois, o diálogo com a vida cotidiana, isto é, com os conhecimentos do senso comum foi bastante trazido nas falas dos (as) educandos (as) do CRB e do ensino médio. Diante disso, uma possível resposta é que a disciplina de sociologia, através do diálogo com o senso comum, não se torna impositiva e inalcançável, mas se torna comum na “boca do povo”, um fazer educativo descolonizado, com base na prática da escuta, amorosidade, sem muito rigor e de forma horizontal, prezando pela constante participação dos educandos e educandas na prática educativa, ou seja, o diálogo com o senso comum contribui para que o ensino de sociologia se torne uma ferramenta de conscientização crítica para o enfrentamento de diversas opressões que existem no mundo.

Poesia inspirada no que aprendi com o CRB

Com os pés no chão do presente, fico a pensar!

Por que a terra é tão seca? Nada posso cultivar

Por que flores não brotam dela? E árvores para me refrescar

Pelas brechas, nas rachaduras daquela terra, vejo todo o seu passado

Quem antes nela pisou e porque tanto a maltratou

E assim, o meu olhar para aquela terra mudou

Dela vou cuidar, com água vou tratar, flores semear!

Para ninguém mais maltratar!

E assim, na terra boa de plantar, nosso povo nela vai pisar

E a vida então vai mudar.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Os lugares da educação. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Org). **Educação não-formal: cenários de criação**. Campinas, SP: Editora da Unicamp- Centro de Memória, 2001. p. 29-38.
- ÁGUAS, Carla; BENZAQUEN, Júlia; VALENÇA, Marcos. **Sementes e arupembas: a relação entre os saberes no contexto dos movimentos**. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. XXIV, 2012, pág. 89-111.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980. p. 41-52.
- ARROYO, Miguel. G. Disputas pela autoria e criatividade docente. In: ARROYO, Miguel. G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes. 2011. p. 34-52.
- BATISTELA, Marcos E. *et al.* **Educação do campo e pedagogia da alternância: experiências e vivências do tempo comunidade**. Paraná: EDUCERE, 2015. p. 1-10.
- BENZAQUEN, Júlia. F. **Contribuições da teoria descolonial para a sociologia crítica**. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.
- BENZAQUEN, Júlia F. **A Socialização para a Cooperação: Uma análise de práticas de educação não-formal**. 1. ed. Recife: Edições Bagaço, v.1. 2007.
- BENZAQUEN, Júlia F. **Universidades dos Movimentos Sociais: apostas em saberes, práticas e sujeitos descoloniais**. Tese de Doutorado, Coimbra. 2012. p. 77-104.
- BENZAQUEN, Júlia; MORRIS, Erick. **Boaventura e a ideia de outros mundos possíveis**. 237 ed. Recife: Revista Continente. 2020.
- BENZAQUEN, Guilherme. F. BORBA, Pedro. S. **Teoria Crítica nas Margens: Um diálogo entre marxismo e pós-colonialismo**. RBCS vol. 35 n° 103 /2020. p. 1-17.
- BERGER, Peter L; LUCKMAN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 30 ed, Petrópoles, Editora Vozes, 2009.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Tom Bottomore, editor; Laurence Harris, V.G. Kiernan, Ralph Miliband, co-editores; [tradução, Waltensir Dutra; organizador da edição brasileira, revisão técnica e pesquisa bibliográfica suplementar, Antonio Moreira Guimarães] Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.
- BORDA, Orlando. F. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado do papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C.R. (Org). **Pesquisa Participante**. 7ªed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Da educação fundamental ao fundamental na educação. In: **Pensar a prática: escritos de viagem e estudos sobre a educação**. São Paulo: Edições Loyola, 1984. p. 15- 61.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2013. p. 7-27.

- BRYM, Roberty. *et al.* Socialização. In: **Sociologia: sua bússola para um novo mundo**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. p. 106-136.
- CALDART, Roselí. S. O Movimento social como sujeito pedagógico. In: **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- COSTA, Diogo Valença de Azevedo. **Florestan Fernandes e o ensino da sociologia na Escola média brasileira**. Interlegere (UFRN), Natal, v. 9, n. 9, 2011. p. 40-60.
- DIAS, Fernando Correia. **Durkheim e a Sociologia da educação no Brasil**. GT: Educação e Sociedade, ANPOCS. Brasília. 1990.
- DURKHEIM, Émile. A Educação - sua Natureza e Função. In: **Educação e Sociologia**. 4^oed. Edições melhoramentos, 1955.p. 25- 44.
- FERNANDES, Florestan. **O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira**. Primeiro dossiê de ciências sociais. Ceupes-USP/CACS-PUC, São Paulo, 1985. p. 46-58.
- FERNANDES, Florestan. Heteronomia racial na sociedade de classes. In: **A integração do negro na sociedade de classes**. Vol. 1: O legado da “raça branca”. São Paulo: Globo, [1965] 2008. p. 299-401.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 7^oed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GADOTTI, Moacir. **Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum**. Revista Diálogos. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: Domínio Epistemológico, vol. 18, n. 2; 2012. p. 10-32.
- GADOTTI, Moacir. A dialética: concepção e método. In: **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-40.
- GOHN, Maria da Glória. Educação Não-Formal. In: **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 91-111.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação Popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma**. Campinas: Educação Temática Digital, v.4, n.1, dez. 2002. p. 53-77.
- GOMES, Nilma L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículos sem Fronteiras, v.12, n.1, 2012. p. 98-109.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. **As Ciências Sociais e a pesquisa sobre Educação**. Revista Sociologia. USP, São Paulo. 1989.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais orgânicos e a organização da cultura**. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- HABEMAS, Jürgen. Ações, atos de fala, interações mediadas pela linguagem e mundo da vida. In: **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990. p. 65-77.
- HECK, Selvino. **Educação popular em tempos de cólera**. In: Coluna do Jornal Sul21, 2020.

- ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 14-64.
- LAGE, Allene. **Orientações epistemológicas para a pesquisa qualitativa em educação e movimentos sociais**. IV Colóquio internacional de políticas e práticas curriculares. João Pessoa, 2009. p. 1-21.
- LAHIRE, Bernard. **Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de sociologia?** Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 45, n. 1, 2014, p. 45-61.
- LOPES, Gonzaga Igor. **A educação sobre a ótica de Émile Durkheim: um debate sociológico**. CECIFOP, 2017.
- LUCENA, Carlos. **O pensamento educacional de Émile Durkheim**. Revista HISTEDBR. Campinas, 2010.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação e sociedade: redenção, reprodução e transformação. In: LUCKESI. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. p.37-52.
- MARQUES, Joana B. V; FREITAS, Denise. **Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura**. São Paulo: Educ. Pesqui, v. 43, n. 4, 2017. p. 1087-1110.
- MARTINS, Heloisa H T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. São Paulo: Educação e Pesquisa, vol.30, n.2, 2004. p.289-300.
- MARTINS, José de Souza. **O senso comum e a vida cotidiana**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, São Paulo, maio de 1998, p. 1-8.
- MARX, Karl. Trabalho estranhado e propriedade privada. In: Marx, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2001. p. 79-90.
- MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de Sueli Tomazini Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- MESQUITA, Rui. G. M; NASCIMENTO, Gisele W. **Educação do MST e crise do paradigma moderno de ciência**. Revista Brasileira de Educação, v. 19 n. 59. 2014.
- MEUCCI, Simone. **Sobre a rotinização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas**. Londrina: Mediações, v. 12, n. 1, 2007. p. 31-66.
- MIGNOLO, Walter. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 32, n. 94, 2017, p. 1-18.
- MORAES, Amaury César. **Desafios para a implementação do Ensino de Sociologia na escola média brasileira**. São Paulo: Cadernos do NUPPS- Núcleo de Pesquisa de Políticas Públicas da Universidade de São Paulo. 2010, p. 1-10.
- MOTA NETO, J. C. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. (Educação)- Universidade Federal do Pará, Belém. 2015. p. 146-229.
- NASCIMENTO, Gisele W. **Contribuições da Experiência Rastafári ao Campo da Educação Popular**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco. 2016. p. 49-65.
- OLIVEIRA, Amurabi Pereira de. **Sentidos e Dilemas do Ensino de Sociologia: Um olhar Sociológico**. Interlegere (UFRN), Natal, v. 9, n. 9, 2011. p. 25-39.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de; ERAS, Lúgia Wihelms. **Por um ensino de sociologia descolonizado**. Revista Realis de estudos AntiUtilitaristas e Pós-coloniais. Vol.1, nº 01, Jan-Jun 2011.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de; CIGALES, Marcelo. **O lugar da teoria e da prática na formação de professores de sociologia**. O Público e o Privado · nº 35 · jan/abr · 2020.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de. **Revisitando a história do ensino de Sociologia na educação básica**. Maringá: Acta Scientiarum. v. 35, n. 2, 2013. p. 179-189.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de. **O Ensino de Sociologia na educação básica brasileira: uma análise da produção do GT Ensino de Sociologia na SBS**. Teoria e Cultura: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFJF, v. 11 n. 1. 2016. 14p.

PALUDO, Conceição. **Educação popular como resistência e emancipação humana**. Campinas: Cad. Cedes, v. 35, n. 96, 2015. p. 219-238.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **Ensino de Sociologia e educação popular: problematizando a escola pública**. Natal: Inter-Legere (UFRN). 2016. p. 133-149.

PERNAMBUCO. **Parâmetros Curriculares de Filosofia e Sociologia no ensino médio**. Pernambuco: Secretaria de Educação/Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco. 2013. p. 39-59.

PIATTI, C. B. **Pedagogia da alternância: espaços e tempos educativos na apropriação da cultura**. Boletim GEPEP, v.03, n. 05, p. 48-64, dez. 2014.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial, Buenos Aires, 2005. p. 117-142.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. R. Costa Cabral, 859, Porto: Edição Afrontamento, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 122-129.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e outro**. Coimbra: Travessias, 2008. p. 15-36.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. G.; NUNES. João Arriscado. "Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo". In: (org.) **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Porto: Afrontamento. 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, 2002. p. 237-280.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas-SP. Editora Autores Associados, 2013.

SAUL, Ana. M. **A construção da escola pública, popular e democrática, na gestão Paulo Freire, no município de São Paulo**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP, Campinas, 2012. p. 1-13.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. **Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas**. *Psicol. USP*, São Paulo v. 17, n. 2, 2006. p. 11-41.

SECRETARIA-GERAL da Presidência da República. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Brasília: Secretaria-Geral, 2014.

SILVA, Janssen. F; FERREIRA, Michele. G. **Brasil/África: unidos pelo atlântico, separados pelo currículo escolar?** In: PEREIRA, José Alan da Silva; COSTA, Fátima Batista da (Org.). *Saberes Múltiplos Recife*: Editora Universitária/UFPE, 2015, p. 79-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma Introdução às Teorias de Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Org). **Educação não-formal: cenários de criação**. Campinas, SP: Editora da Unicamp- Centro de Memória, 2001.

SOARES, Eliane Veras. **Florestan Fernandes: o militante solitário**. 1. ed. São Paulo: Cortez. 1997.

STRECK, Danilo R. Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria. **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 356- 368.

VALENÇA, Marcos. **Ecologia de saberes e justiça cognitiva. O movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra (MST) e a universidade pública brasileira: um caso de tradução?** Tese de doutorado, Coimbra. 2014. p.1-36.

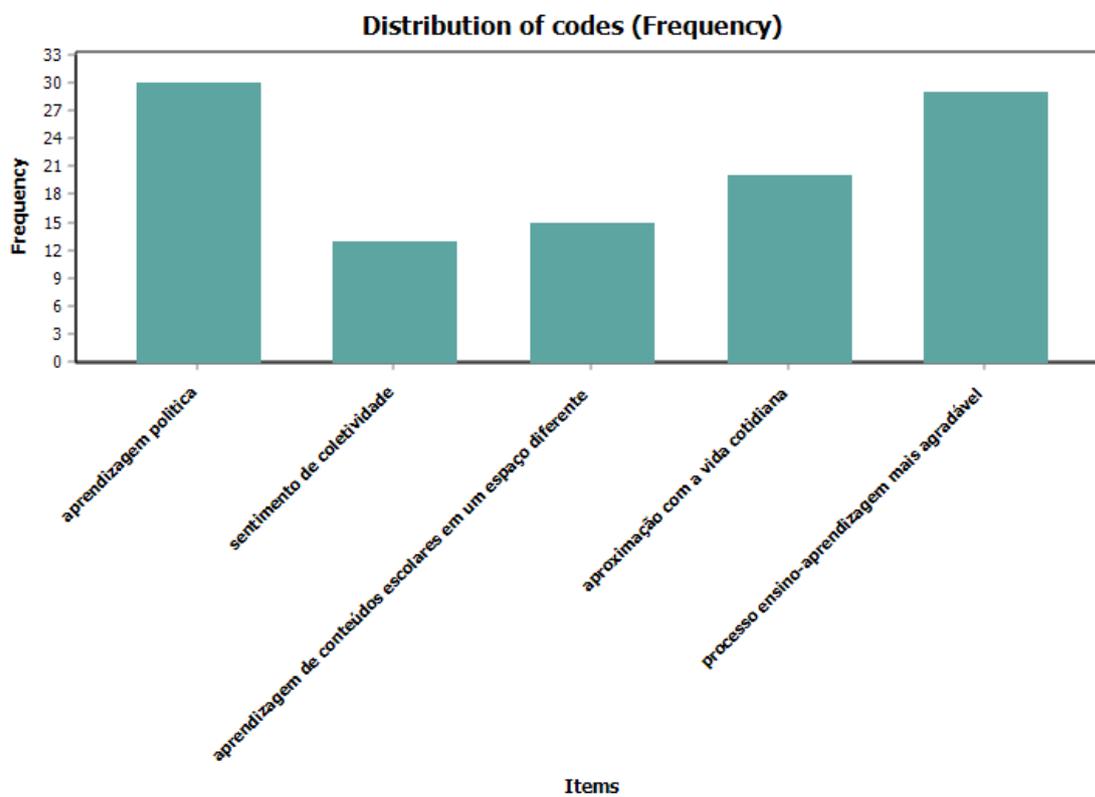
VIANA, Nildo. **Weber: tipos de educação e educação burocrática**. Goiás, Rev. Faculdade de Educação e Ciências Humanas de Anicuns, 2004. p.117-132.

WEBER, Max. A “objetividade” do conhecimento na Ciência social e na Ciência política. In: **Metodologia das ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 107-154.

WEBER, Max. Os Tipos de Dominação. In: **Economia e Sociedade**. São Paulo: UNB, 2004. p. 139-167.

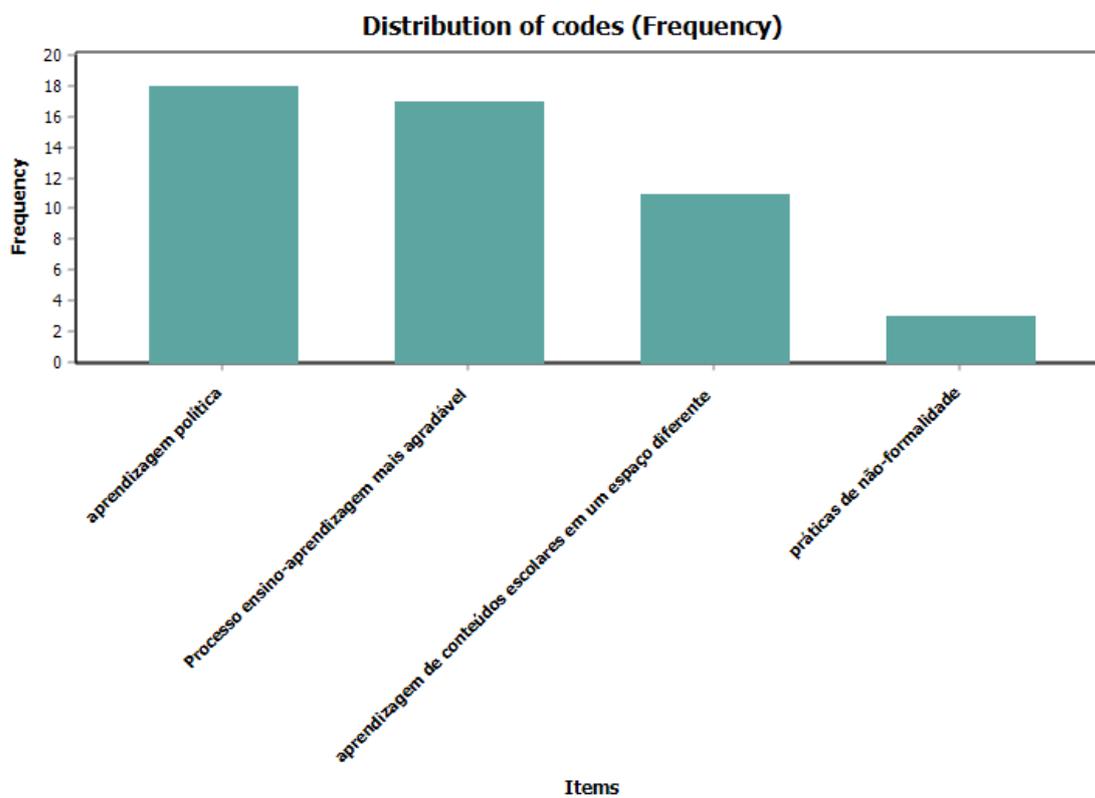
APÊNDICES

APÊNDICE A- Frequência das categorias para as educandas do CRB.



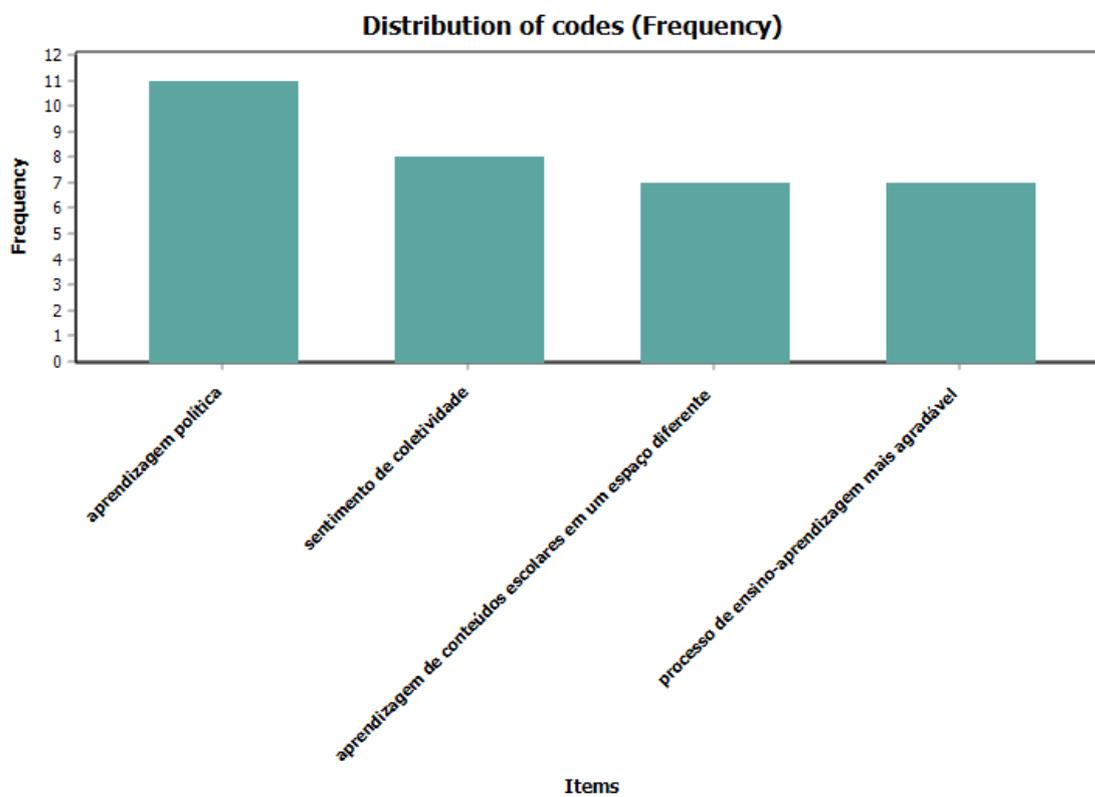
Fonte: Gráfico elaborado pelo QDA Miner Lite

APÊNDICE B- Frequência das categorias para os educadores (as) do CRB.



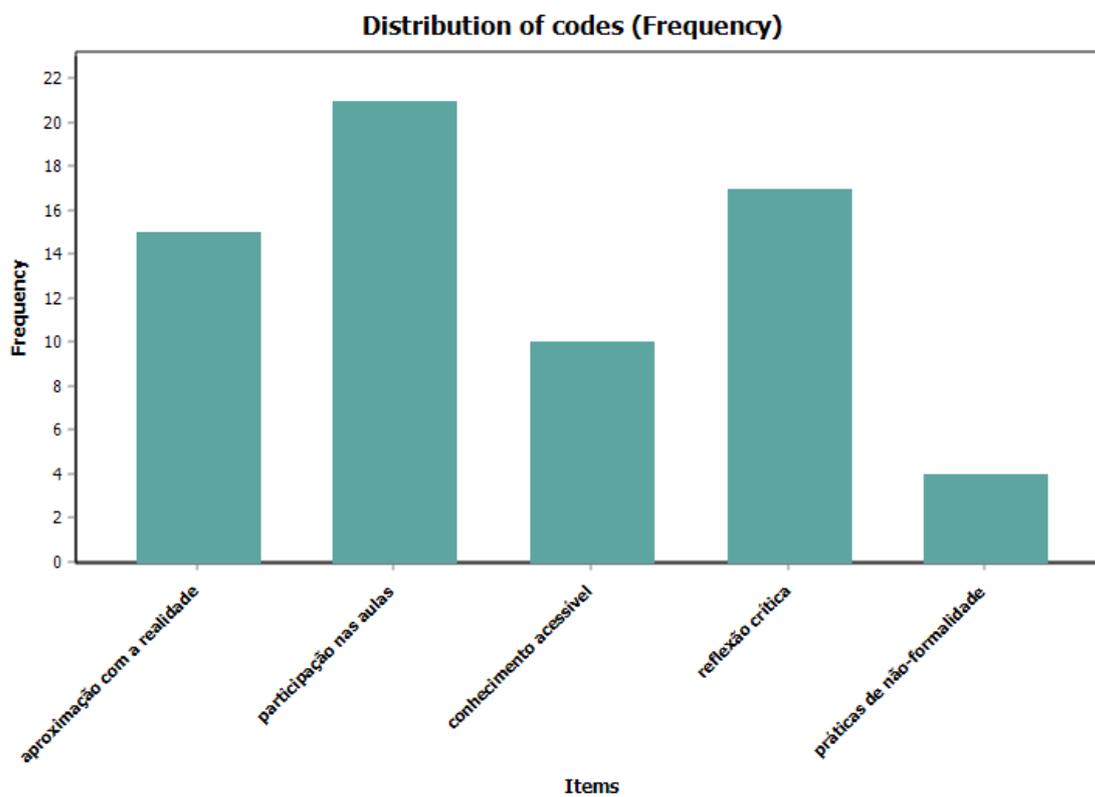
Fonte: Gráfico elaborado pelo QDA Miner Lite

APÊNDICE C- Frequência das categorias para a Comissão Político Pedagógica.



Fonte: Gráfico elaborado pelo QDA Miner Lite

APÊNDICE D- Frequência das categorias para os recém-formados (as) no ensino médio.



Fonte: Gráfico elaborado pelo QDA Miner Lite

APÊNDICE E- Roteiro de perguntas das entrevistas realizadas com as educandas do CRB.

1. Como você ficou sabendo do CRB?
2. Por que decidiu participar do curso?
3. Quais eram suas expectativas sobre o curso?
4. É a sua primeira experiência em um espaço fora da escola formal, fora da universidade?
5. E o que você acha dos temas abordados nas aulas? São difíceis ou fáceis de entender?
6. Tem alguma aula que você mais gostou?
7. E as atividades que são passadas em sala de aula, o que você acha?
8. O que você acha dos professores, como é a sua relação com eles na sala de aula?
9. Como é a sua relação com os outros participantes?
10. Na sua visão, qual é a diferença entre as aulas do CRB e as aulas que teve na escola, na faculdade? Percebe também alguma semelhança?
11. Os assuntos abordados, já tinha estudado antes na escola ou na faculdade?
12. Você vê alguma relação dos assuntos abordados com a realidade que vivemos?
13. Você vê alguma ligação dessas aulas do CRB com o ensino de sociologia no ensino médio?
14. O que o curso tá acrescentando na sua formação como militante e na sua vida?

APÊNDICE F- Roteiro de perguntas das entrevistas realizadas com os (as) educadores (as) do CRB.

1. Como você conheceu o CRB? Já foi participante?
2. Como se tornou educador(a) do curso? Passou por algum tipo de seleção ou curso para formadores?
3. Na sua visão, qual é o principal objetivo do CRB?
4. Quais são os assuntos que você aborda no curso e os principais autores utilizados?
5. É você que escolhe os assuntos que são abordados na sua etapa?
6. A metodologia da aula você que escolhe ou há alguma indicação?
7. Você vê alguma ligação entre o currículo do CRB (autores e conteúdo) com a disciplina de sociologia?
8. Como os participantes de suas aulas reagem aos assuntos abordados?
9. Como é a sua relação com os participantes?
10. Como é a experiência de ser educador do CRB?
11. Quais desafios e dificuldades que o CRB enfrenta?
12. Na sua visão qual é o papel do intelectual e da ciência no CRB?

APÊNDICE G- Roteiro de perguntas das entrevistas realizadas com as integrantes da Comissão Político Pedagógica (CPP).

1. Como você conheceu o CRB? Já foi participante?
2. Como foi a sua experiência como participante?
3. Como é agora a experiência de ser da CPP?
4. A comissão político pedagógica tem uma metodologia que segue?
5. Qual a importância do CRB para a formação de militantes sociais?
6. Foi a sua primeira experiência em um espaço de educação fora da universidade?
7. Qual a diferença entre as aulas do CRB e as aulas que teve na escola, na faculdade? Percebe também alguma semelhança?
8. Você vê alguma ligação entre a disciplina de sociologia no ensino médio e o que é abordado no CRB?
9. Quais são os desafios e dificuldades que o CRB enfrenta?
10. Você vê ligação entre os assuntos abordados no curso e a realidade que vivemos?

APÊNDICE H- Roteiro de perguntas das entrevistas realizadas com os recém-formados do ensino médio.

1. Qual a ideia que você tinha da disciplina de sociologia? (como achava que iria ser?)
2. Quais as impressões que teve da primeira aula de sociologia? (o que achou?)
3. Gostava dos assuntos que eram abordados na disciplina? Lembra quais foram?
4. Dos assuntos abordados nas aulas de sociologia, teve algum ou alguns que mais gostou? Se sim, por quê?
5. Você acha que os assuntos se aproximavam da realidade brasileira de forma geral? Ou eram distantes?
6. Você acha que os assuntos se aproximavam da sua realidade como morador (a) de periferia?
7. Você percebia se a turma participava das aulas?
8. Como era o (a) professor (a)?
9. Lembra qual a formação dele (a)?
10. Como eram as aulas dele (a), fáceis ou difíceis de entender?
11. Quantas aulas de sociologia tinha por semana?
12. Gostaria de ter tido mais aulas de sociologia, ou achou que foram suficientes?
13. Você acha importante ter aula de sociologia nas escolas? Por quê?

ANEXOS

ANEXO A- Primeira Etapa do CRB de Pernambuco, “Categorias fundamentais da economia política”, turma de 2017, Recife-PE.



Fonte: <https://www.facebook.com/crbpe/>.

ANEXO B- Momentos de relaxamento na primeira etapa “Categorias fundamentais da economia política”, turma de 2017, Recife-PE.



Fonte: <https://www.facebook.com/crbpe/>.

ANEXO C- Segunda etapa do CRB “Formação Cultural e étnica do Povo Brasileiro”, turma de 2019, Recife-PE.



Fonte: Colega da turma André.

ANEXO D- Terceira etapa do CRB “Formação social e econômica do Brasil: da colonização ao capitalismo dependente”, turma de 2019, Recife-PE.



Fonte: Colega da turma André.

ANEXO E- Quarta etapa do CRB “Questão Agrária”, turma de 2019, Garanhuns-PE.



Fonte: <https://www.facebook.com/crbpe/>.

ANEXO F- Módulos do CRB.

Módulo	Pensadores	Carga horária
Formação cultural e étnica do povo brasileiro	Darcy Ribeiro	16hs
Categorias Básicas da Economia política	Florestan Fernandes e Karl Marx	16hs
Formação Social e Econômica do Brasil: da colonização ao capitalismo dependente	Caio Prado Jr. E Celso Furtado	16hs
A questão agrária no Brasil e a luta pela terra	Jacob Gorender e João Pedro Stedille	16hs
A questão urbana no Brasil, trabalho e movimento sindical e urbano	Milton Santos, Ermínia Maricato; Armando Boito e Marcio Pochmann	16hs
A Revolução Brasileira e o Projeto Popular	Florestan Fernandes	16hs

Fonte: <http://crbpernambuco.blogspot.com>