



ENCONTRO DE SABERES EM UM PROJETO DE EXTENSÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFRPE

CÉLIA OLIVEIRA DOS SANTOS NETA⁶⁵

RESUMO

Através da observação participante, de entrevistas semiestruturadas e da experiência como bolsista, o artigo constata que a prática extensionista analisada, em um espaço de educação não-formal, possibilitou o encontro entre saber científico e saber popular, através do diálogo entre a disciplina de sociologia e o senso comum, criando um cenário popular de ensino de sociologia.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de sociologia. Educação não-formal. Ciência e senso comum.

ABSTRACT

Through participant observation, semi-structured interviews and experience as an extensionist, the article finds that the analyzed extension practice, in a non-formal education space, enabled the encounter between scientific and popular knowledge, through the dialogue between the discipline of sociology and common sense, creating a popular scenario for teaching sociology.

KEYWORDS: Sociology teaching. Non-formal education. Science and common sense.

Introdução

Há o entendimento de que a escola se hegemonizou ao longo do século XX como o espaço por excelência da educação (PEREIRA, 2016), diante disso, este trabalho procura valorizar outros cenários de ensino de sociologia, em um espaço de educação não-formal⁶⁶. As práticas analisadas, estão situadas no espaço da ONG Associação dos Trapeiros de Emaús. Localizada na comunidade de Linha do Tiro– Beberibe, em Recife.

A Associação possui uma escola de formação técnica, a Escola de formação profissional Luís Tenderini, que oferece cursos profissionalizantes gratuitos, como eletrônica, manutenção de computadores e outros. Aliada a formação técnica está a formação política, que existe desde 1998. A partir do ano de 2014, o projeto de extensão *Sociologia como ferramenta*

⁶⁵ Bacharela em Ciências Sociais pela UFRPE, estudante de mestrado em Sociologia na UFPE. celiasantosneta@yahoo.com.br

⁶⁶ De acordo com a nova ortografia, o prefixo (não), perde o hífen ficando dessa maneira: educação não formal. Contudo para não perder o sentido do conceito, neste projeto será utilizado com hífen.



de leitura crítica da realidade social passou a assumir o trabalho de formação política em Emaús, com a participação de alunos (as) do curso de Bacharelado em Ciências Sociais da UFRPE, responsáveis por ministrar as aulas da oficina.

No ano de 2015, participei como bolsista de extensão do projeto, a partir dessa experiência surgiu o interesse em fazer meu trabalho de conclusão de curso, onde abordei a experiência da Associação dos trapeiros de Emaús com o ensino de sociologia. O estudo feito através de técnicas da pesquisa qualitativa, como a observação participante e entrevistas semiestruturadas com os estudantes da oficina, os bolsistas e os funcionários da associação.

Em 2016 participei como aluna da oficina de formação política da associação, foi bastante interessante ter a oportunidade de participar ministrando as aulas em 2015 e depois como aluna em 2016. Assim pude exercitar diferentes formas de ver a realidade e conhecer melhor a prática do ensino de sociologia, em um espaço de educação não-formal. Estudar as experiências de ensino de Sociologia nos espaços de educação não-formal é importante, pois populariza a prática científica.

Streck (2012) aponta que, as discussões sobre paradigmas emancipatórios revelam que é necessário um olhar mais atento para a pluralidade de práticas e valorização das histórias de vida das pessoas. Estudar sobre o diálogo de saberes é importante para romper fronteiras epistemológicas (STRECK, 2012).

A ciência e o senso comum parecem ser duas coisas opostas, diferentes e que se relacionam para se contraporem. Essa é a visão da ciência moderna ocidental dominante. O paradigma dominante da ciência (SANTOS, 1995) afirma e se sustenta a partir da premissa do perigo do senso comum “contaminar” a ciência, ou seja, da impossibilidade de diálogo com o senso comum.

Diante disso, este artigo tem a intenção de questionar de que forma um projeto de extensão do curso de ciências sociais da UFRPE, possibilitou o encontro entre saber científico e saber popular, em um espaço de educação não-formal. Quais os conteúdos abordados nas aulas aplicadas na oficina de formação política? Qual a metodologia adotada? Como os alunos reagem aos temas propostos? Como o ensino de Sociologia é visto pelos que trabalham nesse espaço? Essas foram as dimensões analisadas, para compreendermos a especificidade do ensino de sociologia nesse espaço de educação não-formal.

A metodologia utilizada foi a qualitativa, um estudo de caso instrumental, não se pretende generalizar, mas conhecer melhor o caso específico. A pesquisa qualitativa leva ao encontro de subjetividades, entender essas subjetividades pede metodologias que possibilitem o reconhecimento da diversidade de discursos dos sujeitos da pesquisa. O estudo



de caso é uma alternativa metodológica para pesquisas na área de educação e sobre movimentos sociais. Através do estudo de caso, se adquire um maior entendimento sobre as particularidades que constituem a realidade. É um estudo mais detalhado e mais intenso das experiências sociais. (LAGE, 2009).

A perspectiva da pesquisa participante foi importante, pois a vivência no campo contribuiu para um maior envolvimento na oficina de formação política. Sobre a pesquisa participante, 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 saberes⁶⁷.

O encontro da Sociologia com a Educação

O encontro da Sociologia com a educação na ciência ocidental, surgiu a partir do interesse de um dos clássicos da disciplina de sociologia, Emile Durkheim, que se tornou o precursor da Sociologia da Educação e a delimitou como um campo científico, pois é através da educação que os indivíduos criam vínculos com a sociedade. A perspectiva do autor é que a educação serve para a reprodução e manutenção da sociedade.

A educação seria 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.

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem 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 destine. (DURKHEIM, 1955, p.32).

Entende-se que, na visão de Durkheim as educandas e educandos são receptores dos conteúdos abordados, uma educação bancária. Uma contribuição da educação para a sociologia é o pensamento do educador e filósofo Paulo Freire, que apresentou a alternativa de concepção “problematizadora” da educação, em contraposição à concepção “bancária”.

⁶⁷ 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; MENESES; NUNES, 2004).



Na visão “bancária”, a educação é o ato de depositar, transmitir e realizar transferência de valores e conhecimentos. Nessa concepção, o (a) educador (a) ocupa o lugar de único sujeito e considera os outros sujeitos da prática de ensino como objetos. (FREIRE, 1987).

Segundo a perspectiva “problematizadora”, há o diálogo entre o (a) educador (a) e o (a) educando (a). O (A) educador (a), ao mesmo tempo em que ensina, aprende. E o (a) educando (a), ao mesmo tempo em que aprende, ensina. Para Freire (1987), a educação “problematizadora” não seria possível sem a superação da contradição entre educador (a) e educandos (as). Para Freire (2016), ensinar não é transferir conhecimento, é criar oportunidades para sua construção. Ensinar inexiste sem aprender e o aprender inexiste sem o ensinar. Ou seja, o ensinar é só uma das partes do aprender.

De acordo com Freire (2016) 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. Que somos seres que estamos sempre questionando e buscando conhecer. É o que ele chama de momentos do ciclo gnosiológico, em que 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. Percebe-se um movimento dialético, um processo de diálogo com o senso comum dos estudantes sobre as condições sociais em que estão inseridos.

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).

A perspectiva da educação popular valorizada por Paulo Freire pode ser entendida como uma prática educativo-crítica que preza pela comunicação, pelo diálogo de saberes, e pelas experiências de vida. Pode ser vista como uma alternativa à ordem social dominante, pois se opõe aos paradigmas da ciência ocidental dominante. Uma ciência autointitulada como superior aos outros saberes. Em vista disso, pode ser considerada uma alternativa às formas autoritárias de educação.

O método Paulo Freire de alfabetização parte dos conhecimentos que as pessoas já pos-



suem com os professores trazendo a realidade das pessoas para a prática educativa. Para Freire, as próprias experiências dos educandos são os temas geradores que constituem os conteúdos programáticos do currículo escolar (SILVA, 2016).

A Escola de formação profissional Luís Tenderini é uma prática de educação não-formal, pois não é regulamentada pelo Ministério da Educação e não precisa seguir as normas da LDB-Lei de Diretrizes e Bases da educação. A criação do termo educação não-formal ajudou a legitimar a atenção dada aos processos de educação fora da escola, na comunidade e ao longo da vida. (MARQUES; FREITAS. 2017). As práticas de educação não-formal são organizadas e moldadas de acordo com o grupo que as realizam, no caso da oficina de formação política e cidadã, são os Trapeiros de Emaús e a coordenação do projeto de extensão que escolhem o currículo e a metodologia adotada, que é a perspectiva da educação popular.

Para compreender a diversidade das práticas educativas, é necessário conhecer os fatores de caracterização delas, por meio de categorias analíticas, como a educação formal; a educação não-formal; e a educação informal. Entende-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 LDB - Lei de diretrizes e bases da educação, que regulariza e direciona os caminhos da educação formal.

Por educação informal, compreende-se que se assemelha ao conceito de socialização. Isto porque, 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 também na fase adulta, em mundos sociais específicos. 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. A educação não-formal também possui a 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. Algumas características da educação não-formal são: voluntarismo; propiciar o desenvolvimento social; evitar formalidades e hierarquias; favorecer a participação coletiva; e proporcionar elementos para a socialização e a solidariedade (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001).



O debate entre ciência e senso comum

A ciência como paradigma dominante consolidou-se a partir da revolução científica do século XVI. Esse paradigma foi desenvolvido sob o domínio das ciências naturais, aplicada por meio de modelos mecanicistas, visando quantificar o mundo. 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 (SANTOS, 1995).

A sociedade ocidental apresenta formas de ver o mundo, que rejeita os saberes considerados “não científicos”, os conhecimentos que se diferenciam do paradigma da ciência ocidental dominante, são chamados de: conhecimento “local”, “periférico” e “alternativo”. (VALENÇA, 2014). Esse tipo de racionalidade é chamado por Boaventura de Sousa Santos (2002) de razão de indolente. A razão indolente é um tipo de racionalidade, porém se considera como único modelo válido, considera o paradigma dominante como único produtor de conhecimentos verdadeiros. Surgiu no contexto do desenvolvimento capitalista, revolução industrial, colonialismo e imperialismo. (SANTOS, 2002).

A razão indolente ocorre nas formas de razão metonímica e razão proléptica⁶⁸, que legitima formas sociais de não existência, Santos (2003, apud, Valença, 2014) afirma que a lógica que deriva da monocultura do saber e do rigor do saber, converte a ciência moderna e a alta cultura em cânones exclusivos de conhecimento. É considerado inexistente tudo que o cânone científico e artístico não reconhecer ou legitimar. (VALENÇA, 2014).

Uma pluralidade de experiências sociais que existem e resistem, são desperdiçadas. Diante disso, o autor propõe um modelo diferente de racionalidade, a razão cosmopolita, que ocorre nas formas da Sociologia das ausências; Sociologia das emergências⁶⁹; e tradução de saberes.

A ciência define o que é conhecimento válido, instituindo um exclusivismo epistemológico. O resultado desse exclusivismo é a morte dos conhecimentos ditos “tradicionais”. As sociedades que sobreviveram ao colonialismo são consideradas “estagnadas”, seus conhecimentos são julgados não-saberes (SANTOS, MENESES e NUNES, 2004). Esses outros saberes são “conhecimentos locais”; desse modo, há uma crise epistemológica da ciência moderna. Conforme Santos, Meneses e Nunes (2004), a resposta à crise epistemológica é a abertura na ciência de um diálogo entre formas de conhecimentos que permitam uma ecologia de saberes.

⁶⁸ Na razão metonímica, a ciência dominante se coloca como único saber válido, no lugar de outros saberes. Na razão proléptica, a ciência cria afirmações sobre o momento presente, sem pensar no futuro, porque acha que já sabe tudo sobre ele. E que o futuro será uma superação linear do presente.

⁶⁹ A Sociologia das ausências traz ideia de que, o que “não existe” na realidade estava ausente, que a diversidade de saberes e práticas são contemporâneas, é a expansão do presente. A Sociologia das emergências traz a ideia de que o futuro é um horizonte de limitadas possibilidades, contrai o futuro para expandir o presente (SANTOS, 2002).



Benzaquen (2012), com base em Boaventura de Sousa Santos, coloca que o paradigma dominante se define pelos muros que separam a ciência do senso comum. Não permitindo diálogo entre eles. Já o paradigma emergente é uma aposta em uma ciência contra-hegemônica.

O paradigma emergente considera fundamental o diálogo com o senso comum, com o saber vulgar e prático com que no cotidiano orientamos nossas ações e damos sentido à nossa vida. O paradigma dominante da ciência moderna constitui-se contra o senso comum que considerou superficial, ilusório e falso. (BENZAQUEN, 2012, p. 37).

O paradigma dominante se define pela distinção entre ciência e senso comum, não permitindo diálogo entre eles. Sobre o senso comum, Santos (1995) coloca que “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).

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 Oliveira (2011.b) podemos compreender o ensino de 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.b).

Nesse sentido, o sociólogo Florestan Fernandes (1985) também questionou o caráter “aquisitivo” do ensino de sociologia, defendendo um ensino de sociologia que estimule a reflexão crítica da realidade, que é um dos objetivos da educação popular. Afirma que o ensino secundário brasileiro assumiu a função de preparar os educandos para admissão nas escolas de nível superior. Diante disso, Fernandes traz a reflexão de que a posição do Ensino Médio brasileiro na década de 50 permite defini-lo como uma educação que visa unicamente à manutenção da ordem social.



Moraes (2010) ao levantar questões a respeito do número de aulas e dos conteúdos do ensino de Sociologia, coloca que é necessário pensar nos objetivos do ensino de Sociologia. Para o autor, os conteúdos podem ser os mais diversos e a metodologia é o que vai fazer a diferença. Diz que alguns estudiosos defendem que o ensino de Sociologia visa “desenvolver o pensamento sociológico no aluno” ou “levar o aluno a pensar sociologicamente”.

Diante disso, ele afirma que o que se pode fazer no Ensino Médio é, a partir de conteúdos diversos, variar as estratégias de ensino. Focando na formação do estudante e no que se entende por “pensar sociologicamente”, aponta que o ensino de Sociologia não se prende aos resultados que os autores chegaram e nem ao resumo de suas obras. Mas, 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.a) realiza uma reflexão sociológica sobre o cenário em que se encontra o ensino da Sociologia, contribuindo para o debate sobre ciências sociais e educação. 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.

Com a criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo- ELSP (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 e 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.

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 o 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. Incluiu obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia no ensino médio brasileiro. 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 afirma Florestan (1985) o ensino de Sociologia na escola secundária pode ser um instrumento para acordar a consciência política, em defesa dos elementos democráticos.

Em governos conservadores isso é um perigo, pois o ensino da Sociologia pode estimular a reflexão crítica da realidade, a partir de uma análise de conjuntura, com a problematização de temas como Gênero, Raça e Desigualdade social, criando uma forma diferente de enxergar as relações sociais, um olhar mais questionador.

O projeto de extensão e o encontro de saberes

A oficina de formação política e cidadã surgiu em 1998, no mesmo período em que surgiram os cursos profissionalizantes. A experiência das aulas de formação política e cidadã é resultado da influência que a Escola de formação profissional Luís Tenderini, recebeu do Centro de Trabalho e Cultura - CTC, também chamado de “escola de trabalhadores”. O Centro de Trabalho e Cultura, localizado no bairro dos Coelhos em Recife, também oferece cursos profissionalizantes gratuitos.

A formação política era realizada pelos próprios instrutores técnicos, afirma um dos trabalhadores da escola. Havia uma preocupação dos instrutores em estimular o questionamento e as perguntas em sala de aula. Dessa forma era feita a conscientização crítica da realidade, tanto nas aulas dos cursos profissionalizantes, como na oficina de formação política. No período de 2009 até 2013 às aulas de formação política passaram a ser ministradas pelo coordenador pedagógico da escola e não mais pelos instrutores de cada curso profissionalizante.

A partir do ano de 2014, o projeto de extensão Sociologia como ferramenta de leitura crítica da realidade social inicia suas atividades na oficina de formação política, com a participação de alunos (as) do curso de Bacharelado em Ciências Sociais da UFRPE. Os (As) alunos (as) passam por uma seleção com a professora coordenadora do projeto, concorrendo a uma vaga para realizar atividades de formação na oficina.



Quais os conteúdos abordados nas aulas aplicadas na oficina de formação política? Foi apurado que o currículo da oficina traz conteúdos que se aproximam do cotidiano das pessoas, como mundo do trabalho; questão racial; formação histórica do capitalismo; questão de gênero; sexualidade; funcionamento do estado brasileiro; movimentos sociais; aulas externas sobre conhecer o nosso entorno, onde os participantes da oficina conhecem os trabalhos realizados pelos coletivos da comunidade.

Como se trata de educação não-formal, ou seja, que não é regulamentada pelo MEC, o currículo é moldado de acordo com os interesses específicos daquele grupo, existia uma flexibilidade dos conteúdos de aprendizagem, que podiam ser mudados no decorrer da oficina. As aulas que participei, foram todas sobre questão de gênero, pois foi notado pela bolsista responsável pela oficina, que os alunos, em sua maioria homens de 16 a 50 e poucos anos, traziam declarações machistas, homofóbicas. A bolsista achou necessário estender as aulas sobre gênero.

Na experiência que tive como bolsista do projeto no ano de 2015, também notei que a questão de gênero precisou ser mais abordada, pois se tratando dos temas gênero e sexualidade, há uma resistência por parte dos alunos, às contribuições da Sociologia, já as problematizações feitas sobre os temas mundo do trabalho, capitalismo e racismo são mais aceitas pelos estudantes. Os (as) estudantes traziam relatos de vivências, como por exemplo a exploração que eles já passaram nas empresas que trabalharam, casos de racismo e casos de abuso de autoridade dos policiais nas periferias.

Na experiência que tive como aluna da oficina em 2016, observei que ao participar das aulas, falei coisas que não falaria se estivesse na posição de bolsista. Me senti à vontade para trazer opiniões sobre os assuntos, aprendi bastante com a experiência e refletir sobre alguns pensamentos que tinha. É muito interessante como o espaço da oficina nos proporciona reflexão e aprendizado. Percebi que na turma que participei como aluna, tinha mais alunas mulheres do que na turma em que eu era bolsista, que só tinham duas alunas mulheres. Elas participavam bastante da oficina, inclusive identificavam comentários machistas dos colegas nas aulas.

Qual a metodologia adotada? A metodologia utilizada na oficina é a que preza pelo diálogo de saberes, com intensa participação dos alunos e alunas nos debates, para que o espaço da oficina não se tornasse um espaço de invasão cultural, mas um espaço de fala. Como a escola segue um modelo pedagógico progressista, eles se preocupam com uma educação voltada para transformação da realidade, através da reflexão crítica.

Para os bolsistas de extensão que ministraram as aulas, a experiência na oficina de formação política foi desafiadora e enriquecedora, um dos desafios apontados foi o confronto



com ideias conservadoras dos alunos, como por exemplo discursos machistas. Enriquecedora, pois, possibilitou que os conteúdos das aulas dialogassem com os conhecimentos prévios dos estudantes e suas experiências de vida. Um dos bolsistas do projeto de extensão, que ministrou aulas na oficina, colocou a seguinte fala em sua entrevista:

Eu comecei a pensar que é necessário, é fundamental que o processo de educação seja emancipatório, seja democrático, seja produtor de falas para aqueles que não têm fala, enfim a educação a partir de Emaús pra mim foi um processo de intermediação, de diálogo, mas não de imposição. Isso é uma questão muito cara, de que modo você pode criar uma educação não-formal que respeite o aluno ou aluna em sua subjetividade, e que ao mesmo tempo você não consiga esmagá-lo, dizendo que ele é simplesmente um conservador.

Como os alunos reagem aos temas propostos? Como já foi dito, em relação aos temas gênero e sexualidade, existia uma resistência por parte dos alunos, eram as aulas mais polêmicas. Na minha experiência como bolsista, também senti um incômodo dos alunos quando falávamos sobre os papéis que são atribuídos à mulher; sobre a violência contra a mulher; sobre o feminismo; e sobre sexualidade. Alguns alunos se sentiam incomodados, quando falávamos sobre o respeito a população LGBTQI+.

Como o ensino de Sociologia é visto pelos que trabalham nesse espaço? O ensino de Sociologia é visto pelos trabalhadores da Associação dos Trapeiros de Emaús como uma formação importante para debater questões da área de ciências humanas (não só questões técnicas de cada curso) e para estimular a reflexão crítica da realidade, uma característica da disciplina de sociologia.

Em minha última aula como bolsista do projeto de extensão Sociologia como ferramenta de leitura crítica da realidade, realizei uma atividade, em que pedia para que os participantes escrevessem, como seria a sociedade dos seus sonhos? Foi bastante interessante ver o que desejam para a sociedade, a maioria colocou que os governantes precisam ter mais responsabilidade com o povo. Alguns colocaram suas vontades pessoais, como por exemplo ter uma casa própria, que na realidade é um sonho de vários brasileiros. Uma das respostas de um dos participantes foi:

A sociedade dos meus sonhos é uma sociedade mais justa, onde todos tenham oportunidade, onde não tenha racismo, desigualdade social e tenha mais segurança, menos violência, saúde e ensino de qualidade, que tenha emprego e menos miséria!



Considerações finais

Nesse espaço de educação não-formal, com a metodologia da educação popular, o ensino de sociologia partia da ideia de que os alunos e alunas que constroem as suas próprias respostas sobre as questões que são dadas. O ensino de sociologia servia como instrumento para estimular a problematização da realidade, valorizando os conhecimentos que eles e elas já possuíam, o conhecimento do senso comum. Para mim foi difícil identificar através da observação participante, o que era sociologia e o que era senso comum.

Visto que, procurei encontrar na oficina a sociologia e o senso comum separados, mas eles estavam entrelaçados. Era um espaço de fala dos participantes. Que traziam algumas declarações preconceituosas, mas ali eles tinham a oportunidade de ver que existem outras maneiras de olhar a realidade. Os bolsistas que ministraram as aulas, traziam exemplos de outras culturas, para compreendermos que existem diferentes realidades no mundo.

Nas aulas sobre violência contra a mulher, feminismo, sexualidade, a sociologia incomodava, porque confrontava ideias que foram interiorizadas através da educação primária, “Menino veste azul, menina veste rosa”. Por isso, havia uma preocupação em estimular a compreensão de que nossa forma de pensar é resultado de uma construção social, que vem da família e de um processo de socialização.

Através de estratégias didáticas, como documentários, dinâmicas de grupo, fazendo comparação com outras culturas, conversando sobre a história do Brasil, desde a época da colonização, quando esses preconceitos foram instaurados e entender que eles existem até hoje. Era dessa maneira que ocorria o encontro entre saber científico e saber popular, no projeto de extensão Sociologia como ferramenta de leitura crítica da realidade.

As dificuldades apontadas pelos bolsistas se referem ao confronto com ideias conservadoras, ou seja, ideologias dominantes⁷⁰. Percebe-se que os alunos e alunas da oficina compreendem a Sociologia como um assunto da vida deles. Isto é, os conteúdos dialogam com a realidade deles. A maioria dos alunos apontou que o ensino de Sociologia nos faz olhar o mundo e a sociedade em que vivemos de outra forma. Dessa forma podemos observar 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).

Por meio da ecologia de saberes, há uma interação e um diálogo entre as culturas. Isto é, realiza-se um trabalho de tradução, pois não há uma teoria geral que possua a pretensão

⁷⁰ Para 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.



de explicar a diversidade de saberes. Contudo, existe a tradução de saberes. “A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo” (SANTOS, 2006, p. 123). O trabalho de tradução só é possível com a ecologia de saberes, pois é a interação e o diálogo entre diferentes conhecimentos. É o que acontece nesse projeto de extensão, torna-se um espaço de encontro epistemológico entre saber científico e saber popular. No espaço da oficina, os saberes sociológicos e os saberes do senso comum se confrontam, se questionam e se enriquecem, pois, as vozes de todos os sujeitos são valorizadas.

REFERÊNCIAS

BENZAQUEN, Júlia F. **Universidades dos Movimentos Sociais: apostas em saberes, práticas e sujeitos descoloniais**. 2012. Tese de Doutorado, Coimbra. Disponível in: <http://hdl.handle.net/10316/18904>. Acesso em: 24 de maio de 2016, 18:23.

DURKHEIM, Émile. A Educação - sua Natureza e Função. In: **Educação e Sociologia**. 4° ed. Edições melhoramentos, 1955, p. 25-44.

FERNANDES, Florestan. O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira. **Primeiro dossiê de ciências sociais**. São Paulo, Ceupes-USP/CACS-PUC. 1985.

FREIRE, Paulo. A concepção <<bancária>> da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica. In: **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, p. 57-75.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

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.

MARQUES, Joana Brás Varanda; FREITAS, Denise. **Fatores de caracterização da educação não-formal: uma revisão da literatura**. São Paulo: Educ. Pesqui. 2017. p.1087-1110.

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.

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 jan/junh. 2016, 14p.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de. **Sentidos e Dilemas do Ensino de Sociologia: Um olhar Sociológico.** Interlegere, nº 09- 2011, p. 25-39.

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 jan/junh. 2016- ISSN:1809-5968.14p.**

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

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

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

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

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, p. 19 a 101.

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

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

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von. Introdução. In: **Educação não-formal: cenários de criação.** Campinas, SP: Editora da Unicamp- Centro de Memória, 2001.

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 M. **Ecologia de saberes e justiça cognitiva: o movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST) e a universidade pública brasileira: um caso de tradução?** 2014. Tese de Doutorado, Coimbra. p. 1-37.

Website: **Trapeiros de Emaús Recife**, Disponível em: <http://www.emausrecife.org/>Acesso em: 26 de setembro de 2016.