

UMA OFICINA DE SABERES: A EXPERIÊNCIA DA ASSOCIAÇÃO DOS TRAPEIROS DE EMAÚS COM O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Júlia Figueredo Benzaquen

Universidade Federal Rural de Pernambuco

juliafb82@yahoo.com.br

Celia Oliveira dos Santos Neta

Universidade Federal Rural de Pernambuco

celinha_tdg@yahoo.com.br

Resumo: Compreender de que forma o ensino de Sociologia conversa com o senso comum em espaços de educação popular é a principal questão deste artigo. Os conceitos trabalhados foram: Sociologia da educação; Educação não-formal; Educação popular; ensino de Sociologia no Ensino Médio; e ciência e senso comum. As práticas analisadas estão situadas em um espaço de educação popular, a Associação dos Trapeiros de Emaús, uma Organização Não Governamental (ONG) localizada na região metropolitana do Recife, na comunidade de Linha do Tiro - Beberibe. O resultado foi a constatação de que, no empírico, é difícil diferenciar Sociologia e senso comum, o que indica que, no momento do ensino, em uma realidade da educação não-formal e que preza pelos princípios da educação popular, a Sociologia está muito relacionada à realidade e ao cotidiano das pessoas.

Palavras-chave: Associação dos Trapeiros de Emaús. Ensino de Sociologia. Senso comum. Educação popular.

A WORKSHOP OF KNOWING: THE EXPERIENCE OF THE “ASSOCIAÇÃO DOS TRAPEIROS DE EMAÚS” WITH THE TEACHING OF SOCIOLOGY

Abstract: To understand in which form the Sociology teaching talks with the common sense in spaces of popular education, is the main question of this article. The worked concepts were: Sociology of the education; non-formal education; popular education; Sociology teaching in the Secondary education; and science and common sense. The analyzed practices, are situated in a space of popular education, the “Associação dos Trapeiros de Emaús”, an Organization Not Government located in the metropolitan region of the Recife, in the community of Linha do Tiro-Beberibe. The result was the realization that in the empirical it is difficult to differentiate Sociology and common sense. This indicates that at the moment of teaching, in a reality of non-formal education and that values the principles of popular education, Sociology is very related to the reality and the daily life of people.

Keywords: Associação dos Trapeiros de Emaús. Teaching of Sociology. Common Sense. Popular Education.

INTRODUÇÃO

O ensino da Sociologia, em espaços de educação popular, estimula a construção de novas maneiras de ver o mundo, através do diálogo com as experiências de vida dos sujeitos. O estudo teve como objetivo: analisar de que forma o ensino de Sociologia conversa com o senso comum, em espaços de educação popular.

Estudar as experiências de ensino de Sociologia nos espaços de educação popular 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). As práticas educativas nos espaços de educação popular existem e resistem aos paradigmas dominantes.

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.

Assim sendo, o estudo teve como intenção questionar se o ensino de Sociologia dialoga com o senso comum, em um espaço de educação popular. Os objetivos específicos da pesquisa foram: registrar quais os conteúdos abordados nas aulas de Sociologia aplicadas na oficina de formação política e cidadã; verificar qual a metodologia adotada; observar como os alunos reagem aos temas propostos; caracterizar o perfil socioeconômico dos sujeitos envolvidos; e investigar como o ensino de Sociologia é visto pelos que trabalham nesse espaço específico de educação popular.

O diálogo com o senso comum pode acontecer em qualquer espaço de educação. Contudo, percebe-se que nas escolas e nas universidades essa conversa é mais difícil de acontecer. Por isso, o presente estudo optou por realizar a pesquisa em um local diferente, uma Organização Não Governamental (ONG). Será que essa conversa acontece nesse espaço? A Associação dos Trapeiros de Emaús, localizada na comunidade de Linha do Tiro, possui uma escola de formação técnica, a Escola de Formação Profissional Luís Tenderini. Nesse espaço, são oferecidos cursos técnicos gratuitos como: Eletrônica; Refrigeração; e outros.

Aliada à formação técnica está a oficina de formação política. Essa oficina acontece na Escola de Formação profissional Luís Tenderini e é aplicada por estudantes de Ciências Sociais da

UFRPE, por meio do projeto de extensão “Sociologia como ferramenta de leitura crítica da realidade”. A oficina de formação política foi o local em que se realizou o trabalho de observação-participante. A partir dessa observação, tivemos a oportunidade de analisar como o ensino de Sociologia dialoga com os conhecimentos que os estudantes da oficina já possuem da realidade.

No que diz respeito à metodologia utilizada no trabalho, foi uma pesquisa qualitativa, estudo de caso instrumental. A partir dessa análise, pretende-se não fazer generalizações, mas aprender mais sobre o caso específico. Conforme Goldenberg (1999), na pesquisa qualitativa a principal preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um determinado grupo social ou organização.

Neste caso, o estudo foi executado através de técnicas da pesquisa qualitativa como: a observação participante e entrevistas semiestruturadas. Por sua vez, o problema de pesquisa foi abordado através da perspectiva de uma pesquisa participante. Nesse sentido, o envolvimento do pesquisador com os sujeitos da pesquisa é muito importante. De acordo com Fals Borda e Brandão (1988), os seis princípios metodológicos da pesquisa participante são: autenticidade e compromisso; antidogmatismo; restituição sistemática; *feedback* para os intelectuais orgânicos; ritmo e equilíbrio de ação-reflexão; ciência modesta e técnicas dialogais.

Um dos objetivos de Fals Borda e Brandão (1988) é revelar como as Ciências Sociais podem ser utilizadas como instrumento para as classes populares e seus projetos políticos, sociais e culturais. Para o autor, a pesquisa participante é o compromisso entre o projeto de pesquisa com os projetos políticos dos grupos populares.

Os sujeitos da pesquisa são: jovens e adultos que participam do projeto de extensão “Sociologia como ferramenta de leitura crítica da realidade social”. Foi importante para a pesquisa saber se o ensino de Sociologia dialoga com os conhecimentos que esses jovens e adultos possuem e se estimula a construção de um novo olhar diante da realidade social. A observação participante das aulas em Emaús foi realizada a partir do dia 22 de setembro de 2016 até o dia 20 de outubro de 2016.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas a partir do dia 18 de agosto de 2016 até o dia 20 de outubro de 2016. Foram entrevistados quatro alunos dos cursos profissionalizantes. Dois bolsistas do projeto e trabalhadores da Associação dos Trapeiros de Emaús – o diretor da associação, o coordenador pedagógico e o diretor-secretário – também foram entrevistados, pois foi

necessário analisar se o ensino da Sociologia atende aos projetos políticos do grupo e também é uma forma de investigar a importância dessa prática educativa para os integrantes da Associação.

A hipótese do trabalho foi que o ensino de Sociologia pode ser uma forma de saber que conversa com o senso comum, com os saberes que os sujeitos já possuem da realidade social. Por isso, o ensino da Sociologia em espaços de educação popular pode estimular a construção de novas formas de ver o mundo, através do diálogo com as experiências de vida.

Com o intuito de verificar essa hipótese, o artigo está estruturado da seguinte forma: primeiro são abordados alguns conceitos relevantes para o entendimento sobre a Educação na Sociologia. Depois, são trabalhados os conceitos de ciência e senso comum e o conceito de ensino de Sociologia no Ensino Médio, pois não encontramos pesquisas sobre o ensino de Sociologia fora das escolas, ou seja, dos espaços formais de educação. E, por fim, tem um tópico especial contando sobre como surgiu os Trapeiros de Emaús, a oficina de formação política e algumas falas dos sujeitos da pesquisa – a equipe dos Trapeiros, os estudantes da oficina e os bolsistas do projeto de extensão.

CONVERSAS DA SOCIOLOGIA COM A EDUCAÇÃO

Na Sociologia, há um campo de estudos dedicado à educação, a Sociologia da Educação. O precursor dos estudos sobre educação na Sociologia foi Émile Durkheim, autor clássico da disciplina. Para Durkheim (1955), a educação seria um instrumento para alcançar a solidariedade social, ou seja, a manutenção da coesão social. Ele concentrou-se na ação que os adultos exercem nas crianças e nos adolescentes. Para ele, essa era a ação educativa, ou seja, a socialização metódica da geração mais velha sobre a geração mais nova.

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”, 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).

O conceito de socialização é muito parecido com o de educação; podem até ser sinônimos. A educação ou socialização está em diversos espaços da vida humana. A educação, para Durkheim (1955), seria uma forma de chegar à coesão social; o papel da escola seria de sustentar e manter a ordem social. Percebe-se que a educação, na visão de Durkheim, teria um caráter coercitivo, visando manter a ordem social dominante. Contudo, outros pesquisadores defendem uma visão mais ampla da Educação.

Como, por exemplo, a teoria marxista da educação, que é uma teoria da prática (um grande expoente nesse sentido foi Freire, 2016). 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).

A educação possui algumas especificidades e, através delas, é possível compreender melhor diversas práticas educativas. Dentre essas especificidades, é possível classificar diferentes tipos de educação: 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). A crise da escola pública foi um dos fatores da emergência da educação não-formal; a mesma não atingiu todos os objetivos a que se propôs com sua criação. Um desses objetivos foi a construção de caminhos para a emancipação pessoal e social que libertem os indivíduos (AFONSO, 2001).

A educação popular no Brasil se iniciou por meio de campanhas de alfabetização de adultos. Surgiu através de iniciativas filantrópicas ou confessionais e também por meio de iniciativas governamentais. Colégios católicos e missionários protestantes ofereciam aulas de alfabetização “para” adultos com a intenção de fazer um trabalho assistencialista e “doar” seus conhecimentos (BRANDÃO, 1984).

Na década de 30, a educação popular 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). Nesses movimentos, tinha-se a ideia de que a cultura popular estava diretamente ligada à ação política, pois trata-se da conscientização das massas. Preocupavam-se em desenvolver uma educação que vise à alfabetização centrada na própria cultura do povo.

O método Paulo Freire de alfabetização parte dos conhecimentos que as pessoas já possuem com o professor 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).

Paulo Freire (1987) 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. Nessa concepção, o (a) 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 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).

Segundo Freire (2016), ensinar não é transferir conhecimento, é criar oportunidades para sua construção. Ensinar inexistente sem aprender e o aprender inexistente sem o ensinar. Ou seja, o ensinar é só uma das partes do aprender. Eu aprendo quando eu leio, escrevo, converso, conto uma história, escuto uma história, brinco de ciranda, quando questiono, ou quando observo, e também quando eu ensino. A principal prática pedagógica, na realidade, é aprender.

De acordo com Nascimento (2016), na década de 90, a educação popular passa por um período de revisão na América Latina. Uma ressignificação de teorias, metodologias utilizadas, conceitos e outros aspectos da educação popular. A autora afirma que, nesse contexto, ocorreram diversos seminários sobre a temática educação popular. Coloca, também, que os movimentos populares trazem uma renovação das lutas sociais coletivas.

A educação popular encontrou nos espaços de educação não-formal mais facilidades de ser concretizada. Contudo, a educação popular não está restrita a espaços de educação não-formal, conforme Benzaquen (2012, p. 46):

[...] é possível fazer educação popular nos espaços escolares e é possível fazer educação antipopular em espaços não-escolares. O que caracteriza a educação popular não é o espaço onde ela é desenvolvida, mas sim as suas intenções de superação da realidade de dominação e exploração.

A autora também aponta que há muitas práticas que não se reconhecem como educação popular, mas que podem ter uma prática descolonial, isto é, uma prática que valoriza a diversidade dos saberes.

SOCIOLOGIA: CIÊNCIA OU 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).

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).

A ciência ocidental dominante considera inexistente o que não cabe em sua “totalidade”. Como razão indolente, acredita que o “todo” é mais importante que as “partes” e ocorre nas formas de razão metonímica e razão proléptica¹. Para Santos, isso é um desperdício das experiências sociais. Diante disso, o autor propõe um modelo diferente de racionalidade: a *Sociologia das ausências e das emergências*². A ciência como razão indolente considera inexistente uma pluralidade de experiências sociais por se considerar o único saber válido. Por isso, alguns objetivos da Sociologia das ausências são: a diversificação dos saberes e o reconhecimento de diferentes práticas sociais (SANTOS, 2002).

A ciência define o que é conhecimento válido, instituindo um exclusivismo epistemológico. O resultado desse exclusivismo é a morte dos conhecimentos alternativos, ditos como “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 saberes³.

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.

¹ 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.

² 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).

³ 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.

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).

No ensino de Sociologia, é necessário ter o senso comum como ponto de partida. Se a Sociologia procura desnaturalizar e explicar a realidade social, precisa trazer a realidade dos alunos para dentro das salas de aula, através da reflexão, de questionamentos acerca das vivências e dos discursos que esses alunos possuem. A partir daí, os sujeitos podem construir uma nova maneira de ver o mundo, questionando suas práticas e seus discursos.

Oliveira (2011) 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.

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. 33).

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). 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 nº764, a Sociologia e a filosofia deixam de ser disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio. A questão da obrigatoriedade dessas disciplinas será avaliada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento que define os conteúdos abordados no Ensino Médio.

Florestan Fernandes (1975) afirma que o ensino secundário brasileiro assume uma função de preparar os educandos para admissão nas escolas de nível superior. Diante disso, traz a reflexão de que a posição do ensino médio brasileiro permite defini-lo como uma educação que visa unicamente à manutenção da ordem social. Sobre o ensino de Sociologia na educação secundária brasileira, ele realiza algumas reflexões para estimular um debate mais profundo sobre o assunto.

Quais são as funções que o ensino da Sociologia pode preencher na formação da personalidade e que razões de ordem geral aconselham a inclusão da matéria no currículo do ensino de grau médio? (FERNANDES, 1985. p. 105).

Porque se deve desejar a introdução da Sociologia no ensino secundário brasileiro: a) por causa das exigências dos cursos universitários, acessíveis atualmente, que pressupõem conhecimentos prévios da matéria? b) porque é preciso criar condições plásticas de formação da personalidade e de preparação para a vida na sociedade brasileira? (FERNANDES, 1985. p. 106).

Essas reflexões de Florestan são bastante importantes para pensar sobre a consolidação e a importância da Sociologia no Ensino Médio. É uma reflexão sobre quais são os principais objetivos do ensino de Sociologia nas escolas. Essa reflexão pode definir os conteúdos e a metodologia aplicada em sala de aula.

CONVERSAS DA SOCIOLOGIA COM O SENSO COMUM

A Associação dos Trapeiros de Emaús é um movimento internacional que surgiu na França, em 1949, após a Segunda Guerra Mundial. Foi uma iniciativa de um padre francês chamado Abbé Pierre que, diante das sérias situações habitacionais da época, abrigou, em um casarão que mantinha, várias famílias em situação de risco social. Contudo, Abbé Pierre, que também era deputado, ao final de seu mandato não possuía mais condições financeiras de manter o casarão.

Diante disso, uma das pessoas que ele abrigava lançou a ideia de gerar renda com o trabalho de coleta, classificação e venda de materiais recicláveis. Teve início, então, o trabalho da Associação dos Trapeiros de Emaús, que se difundiu em 42 países, atuando em mais de 350 comunidades. Um desses países é o Brasil, e uma dessas comunidades é Linha do Tiro, situada no bairro de Beberibe em Recife. Possuem como filosofia “servir aos que mais sofrem” (www.emausrecife.org/).

Emaús Recife foi fundada em 16 de agosto de 1996, com o apoio de Dom Helder Câmara (1909-1999), que foi arcebispo de Olinda e Recife, e de Luís Tenderini, um italiano que trabalhou com Dom Helder na comissão de Justiça e Paz. Em Recife, Emaús realiza atividades de coleta de resíduos sólidos e recuperação e venda de objetos usados que são doados. A organização disponibiliza um caminhão para buscar os objetos no local da doação.

Os objetos doados e recuperados são: computadores, geladeiras, fogão, roupas, sofá e outros. Esses objetos são recuperados em oficinas de: marcenaria, manutenção de computadores, eletroeletrônicos e refrigeração. Todas as quintas-feiras no período da tarde e nos sábados no período da manhã acontece o bazar comunitário da associação, que ocorre em um galpão em Linha

do Tiro. É bastante agitado. A comunidade procura o bazar para comprar objetos que são vendidos a preços mais acessíveis. Percebemos que a área de eletrônicos é a parte mais procurada pelas pessoas.

A Associação dos Trapeiros de Emaús também possui a Escola de Formação Profissional Luís Tenderini, que oferece cursos profissionalizantes gratuitos de Eletricidade, Manutenção de Computadores, Refrigeração e Eletrônica para jovens e adultos a partir de 16 anos. Aliada à formação técnica está a oficina de formação política e cidadã que, desde 2014, conta com a participação da Universidade Federal Rural de Pernambuco, por meio do projeto de extensão “Sociologia como ferramenta de leitura crítica da realidade social”.

De acordo com Leonardo⁴, o coordenador pedagógico de Emaús, 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 Emaús recebeu do Centro de Trabalho e Cultura - CTC, também chamado de “escola de trabalhadores”, que também oferece cursos profissionalizantes gratuitos. O CTC está localizado no Bairro dos Coelhos em Recife. Segundo Leonardo, o primeiro coordenador pedagógico de Emaús foi aluno do CTC.

A formação política era realizada pelos próprios instrutores técnicos, afirma Leonardo. O coordenador pedagógico pedia para que os instrutores estimulassem 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, as aulas de formação política passaram a ser ministradas por Leonardo 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.

Para os bolsistas, a experiência em Emaús é muito enriquecedora. Perguntados sobre o que mudou na vida deles depois dessa experiência, um deles diz:

⁴Todos os nomes dos sujeitos da pesquisa são fictícios para preservar a identidade deles.

Olha mudou muito, pode até parecer que não né, os Trapeiros de Emaús, o projeto de extensão, foi cabal no meu processo de formação, 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. É um dilema que me mexe como educador. O limite entre levar o conhecimento e não invadir o ser, transformando ele em um mero receptor. (Miguel. Bolsista do ano de 2014. Entrevista realizada no dia 18 de agosto de 2016).

Os diálogos que tivemos com os estudantes da oficina foram muito interessantes. Foram quatro alunos (as) entrevistados: Daniel, Valdenice, Felipe e Fabiana. Nenhum dos estudantes mora em Linha do Tiro, mas em locais vizinhos como: Alto José Bonifácio, Arruda, Águas Compridas e Jardim Fragoso. Isso mostra que a instituição é bem divulgada nas comunidades vizinhas. Todos os estudantes com quem conversei possuem a renda de um salário-mínimo para sobreviver. Dois estudantes têm 16 anos, um tem 19 e uma tem 47. Todos eles conheceram a Associação dos Trapeiros de Emaús através de algum conhecido que já havia participado como aluno (a) da instituição.

Para eles, os principais motivos que os levaram a se inscrever no curso técnico de Emaús foram: arrumar um emprego, a busca pela profissionalização e o interesse de se especializar em uma das áreas técnicas oferecidas por Emaús. No que diz respeito aos conteúdos das aulas, percebe-se que, como afirma Afonso (2001), na educação não-formal há uma flexibilidade dos conteúdos de aprendizagem, de acordo com cada grupo. No plano de aula da oficina, seriam debatidas várias outras questões; no entanto, a temática de gênero foi bastante abordada, pois se observou que é um tema bastante marcante para os alunos.

Com base nas entrevistas realizadas, os conteúdos abordados são: Questão de gênero; Raça; Etnia; Mundo do trabalho; Relativização da verdade; Questão LGBT; Formação histórica do capitalismo e outros. A metodologia adotada preza pelo diálogo para que o espaço da oficina não se tornasse um espaço de invasão cultural, mas um espaço de fala.

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 também para estimular a reflexão crítica da realidade, partindo da ideia de que os alunos é que irão construir as suas próprias respostas sobre as questões que são dadas.

Há uma resistência por parte dos (as) alunos (as) às contribuições da Sociologia, principalmente quando se fala em questão de gênero e sexualidade. Estas são as aulas mais polêmicas, pois os discursos religiosos predominam: “Na bíblia não tem isso, essa pessoa que escreveu isso está totalmente equivocada” “A mulher é uma criatura que Deus criou para carregar uma criança nove meses, esse é o papel da mulher, palmas para a mulher”. (Fala dos estudantes na oficina).

Qual é o olhar dos (as) alunos (as) sobre o ensino de Sociologia na oficina de formação política e cidadã? “Um novo modo de pensar” “Nos ajuda a pensar de um modo diferente” “A cultura muda e todo mundo tem que mudar também”. (Fala dos estudantes na oficina). Percebe-se que todas as falas fazem referência a uma mudança de pensamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Sociologia em um espaço de educação popular estimula a criação de um novo senso comum, através do exercício da criticidade. Os conteúdos possuem relação com a realidade dos (as) alunos (as), pois tratam de questões muito presentes no dia a dia. Em relação ao método dialógico, os bolsistas conseguem estimular a participação dos (as) alunos (as), bem como aproximar o conteúdo teórico da realidade. As dificuldades apontadas pelos bolsistas se referem ao confronto com ideias conservadoras e, por isso, fica difícil colocar o método dialógico em prática.

Percebeu-se que os (as) alunos (as) da oficina compreendem a Sociologia como um assunto da vida deles, ou seja, por meio das aulas eles chegaram a esta reflexão. 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. Isto confirma uma de nossas hipóteses: o ensino da Sociologia em espaços de educação popular pode estimular a construção de novas formas de ver o mundo, através do diálogo com as experiências de vida.

Nos caminhos percorridos neste trabalho, existiram algumas dificuldades. Como, por exemplo, a de caracterizar, através da observação participante, o que é ensino de Sociologia e o que é senso comum, pois na pergunta de partida se faz entender que são coisas opostas e de que forma esses conhecimentos conversam. De certa forma, essa dificuldade apontou o quanto a ciência e o senso comum estão imbricados. Um estudante da oficina, chamado Felipe, colocou: “a Sociologia é um assunto da gente mesmo né?!”. Ou seja, a Sociologia é um assunto que faz parte do senso

comum. Compreendemos que o ensino de Sociologia está muito ligado à realidade e ao cotidiano das pessoas.

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 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 na oficina de formação política e cidadã; a oficina torna-se um espaço de encontro epistemológico entre o ensino de Sociologia e o senso comum. 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

- AFONSO, A. J. Os lugares da educação. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs). **Educação não-formal: cenários de criação**. Campinas, SP: Editora da Unicamp - Centro de Memória, 2001, p. 29 a 38.
- BENZAQUEN, Julia 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.
- BERGER, Peter; BERGER, Brigitte. Socialização: como ser um membro da sociedade. Nova Iorque, 1975. In: FORACCI, Marialice; SOUZA MARTINS, José (org.). **Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia**. São Paulo/Rio de Janeiro, 1977, p. 200-214.
- BORDA, O. 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, p.42-62.
- 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.
- 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 popular?** São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2013.

- DURKHEIM, Émile. A Educação - sua Natureza e Função. In: **Educação e Sociologia**. 4^oed. Edições melhoramentos, 1955, p. 25-44.
- FERNANDES, Florestan. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 125-161, jan. abr. 2005.
- 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^o ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GOLDENBERG, Mirian. (Re)Aprendendo a olhar. In: **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 3^oed. Rio de Janeiro: Record, 1999, p. 13- 15.
- NASCIMENTO, G.W. **Contribuições da Experiência Rastafári ao Campo da Educação Popular**. 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco. 2016, p. 49-60.
- 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.
- 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.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- 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.
- Website: *Trapeiros de Emaús Recife*, Disponível em: <http://www.emausrecife.org/> Acesso em: 26 de setembro de 2016.