



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

Rachel Romano Zeitoune

A Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual do Rio de Janeiro: uma análise dos livros didáticos de Sociologia.

Rio de Janeiro

Julho de 2017

Rachel Romano Zeitoune

A Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual do Rio de Janeiro: uma análise dos livros didáticos de Sociologia.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof. Dr.^a Anita Handfas

Linha de pesquisa: Currículo, docência e linguagem.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Anita Handfas – Orientadora (PPGE/UFRJ)

Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Nascimento (UFRJ)

Prof. Dr. Elionaldo Julião (UFF)

Rio de Janeiro

Julho de 2017

CIP - Catalogação na Publicação

Z48e Zeitoune, Rachel Romano
 A Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual
 do Rio de Janeiro: uma análise dos livros didáticos
 de Sociologia. / Rachel Romano Zeitoune. -- Rio de
 Janeiro, 2017.
 174 f.

 Orientadora: Anita Handfas.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
 Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
 Pós-Graduação em Educação, 2017.

 1. Livro didático. 2. Sociologia. 3. Educação de
 Jovens e Adultos. 4. Recontextualização. I. Handfas,
 Anita, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Dedico essa dissertação ao meu amado filho Vicente!

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, aos meus pais Carlos e Glória que sempre me apoiam, me incentivam, me dão exemplos belíssimos de dedicação, respeito, seriedade, solidariedade, superação, mas, sobretudo, de amor!

Por falar em amor, agradeço ao meu marido, querido, parceiro de todos os sonhos, Victor. Perto ou longe, você está sempre presente! Sempre! Presente!

Aproveito para estender esse agradecimento a toda família: D. Laura, Victor, Leo, Vanessa, Renata, vocês me ajudaram muito! Cada um à sua maneira, todos imprescindíveis! Obrigada!

Agradeço à minha orientadora, Anita, pela orientação comprometida e atenciosa. Obrigada pela oportunidade de aprender um monte de coisas que certamente ampliaram meus horizontes!

A todos os professores do PPGE com os quais tive contato e aos funcionários, todos muito importantes no andamento de um programa de pós-graduação de qualidade como o que temos.

Aos colegas do Labes, agradeço pela oportunidade de ter tido excelentes debates, agradáveis bate-papos, aprendi muito com todas/os. Em especial, gostaria de mencionar: Bruna dos Anjos, Fábio do Desterro, Izabella, Jéssica Araújo e Taís Nascimento com os quais pude me aproximar um pouco mais, nos grupos de estudo e nas disciplinas do mestrado.

Agradeço às amigas: Carolina Amorim, Ingrid Gomes, Livia Benkendorf e Raquel Simas, além de amigas, são companheiras de trabalho e estudo! Vocês são inspirações para mim!

Aos colegas do PIBID-UFF, também, pela oportunidade de aprender com a reflexão constante sobre a prática. Obrigada pelo carinho de todas/os!

Agradeço aos estudantes com os quais já trabalhei (e os que ainda estão comigo). Certamente, vocês são um dos principais motivos para querer continuar lutando por uma educação pública gratuita e de qualidade. Que todos possam ter tantas oportunidades quantas desejarem, sempre com liberdade e autonomia! É o que desejo... e espero poder contribuir de alguma forma para isso!

Resumo

Esta dissertação teve como principal objetivo analisar os livros didáticos mais recentes (2016-2018) da EJA da rede pública estadual do Rio de Janeiro, especificamente observando como foram apresentados os conteúdos de Sociologia para os/as estudantes jovens e adultos predominantemente trabalhadores/as. Além dos livros, foram objetos de análise os manuais dos professores e a plataforma virtual com sugestões de outros recursos didáticos, além dos livros que os/as estudantes recebem do governo do Estado do Rio de Janeiro. Todo o material produzido no âmbito da EJA fluminense deu-se numa parceria entre a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) e a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj). Para adensar a compreensão sobre como foram elaborados os livros de Sociologia, foram realizadas entrevistas com os autores dos materiais analisados. Neste contato com os/as autores/as, foi possível perceber que imagem eles têm dos/as estudantes de EJA, o que consideram como o fundamental a ser abordado pela Sociologia e qual é o papel desta disciplina na educação básica. Foi possível identificar o quanto livros didáticos de outras modalidades de ensino são importantes referências, bem como pôde-se perceber que existe certo consenso sobre o que se ensinar em Sociologia no nível médio, seja no ensino regular ou na EJA. Apesar de haver preocupação com a linguagem - a fim de que a mesma seja acessível e não infantilizada, nota-se tanto nos livros quanto nas entrevistas que o processo de recontextualização foi todo permeado com a problematização dos códigos e da mensagem em si. Pode-se concluir que a Sociologia oferecida na escola é distinta daquela que se tem na universidade, e que a da EJA, por sua vez, apresenta características bastante particulares. Verificou-se ainda que a Sociologia não pode ser apresentada de forma superficial e aligeirada, a fim de evitar o risco de ser confundida com uma “ciência sem referência” ou sem razão de existir na educação básica.

Palavras-chave: Livro didático; Sociologia; Educação de Jovens e Adultos; Recontextualização.

Abstract

This dissertation had as main objective to analyze the most recent textbooks (2016-2018) of the EJA of the state public network of Rio de Janeiro, specifically observing how the contents of Sociology were presented for young students and adults, mainly workers. In addition to the books, the teachers' manuals, the virtual platform with suggestions for other didactic resources, and the books that the students receive from the government of the State of Rio de Janeiro were analyzed. All the material produced within the Rio de Janeiro EJA was created in a partnership between the State Department of Education of Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) and the Center for Higher Education and Distance Education of the State of Rio de Janeiro (Cecierj). In order to broaden the understanding of how the Sociology books were written, interviews were conducted with the authors of the materials analyzed. In this contact with the authors it was possible to perceive what image they have of the students of EJA, what they consider fundamental to be approached by Sociology and what is the role of this discipline in basic education. It was possible to identify to what extent didactic books from other types of teaching are important references, and it was possible to perceive that there is a certain consensus about what to teach in Sociology at the middle level, whether in a regular or supplementary modality. Although there is a concern with language - so that it is accessible and not infantile, it is noticeable both in books and interviews that the process of recontextualization has been permeated with the problematization of the codes and of the message itself. It can be concluded that the Sociology offered in the school is different from that which exists in the university, and that the one offered in EJA, in turn, presents very specific characteristics. It was also noted that Sociology cannot be presented superficially and lightly, in order to avoid the risk of being confused with a "science without reference" or without reason to exist in basic education.

Keywords: Textbook; Sociology; Youth and Adult Education; Recontextualization.

Lista de siglas:

Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Cecierj - Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

CNV – Comissão Nacional da Verdade

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais

EAD – Ensino a distância

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENESEB - Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia

ENSOC – Encontro Estadual de Ensino de Sociologia

ESP – Escola Sem Partido

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LABES – Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes

LGBTTT – Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros.

MEB – Movimento de Educação pela Base

MEC - Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MPL – Movimento Passe Livre

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

MTST - Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto

NECVU - Núcleo de Estudos da Cidadania, Conflito e Violência Urbana

NEJA – Nova Educação de Jovens e Adultos

NEDEJA – Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNLD- Programa Nacional do Livro Didático

SEEDUC- Secretaria Estadual de Educação

UFF- Universidade Federal Fluminense

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Sumário

Introdução.....	11
Capítulo 1 - A Educação de Jovens e Adultos.....	27
1.1 - História e perfil dos/as estudantes da EJA em nível nacional.....	31
1.2 - A EJA fluminense: breve histórico e configuração atual.....	39
Capítulo 2 - Os livros didáticos de Sociologia da EJA	49
2.1 – Manual de orientações da EJA.....	55
2.2 – Livros didáticos.....	59
2.2.1 - Livro do Módulo 1 - Volume 1.....	66
2.2.2 – Livro do Módulo 1 -Volume 2.....	77
2.2.3 - Livro do Módulo 3 – Volume 1.....	89
2.2.4 - Livro do Módulo 3 – Volume 2.....	114
2.3 – Análise geral dos quatro livros	122
2.4 Plataforma virtual com manual do professor e recursos didáticos.....	129
Capítulo 3 - Entrevistas com alguns dos atores envolvidos: conhecendo melhor o processo de elaboração dos recursos didáticos.....	139
Considerações finais.....	153
Referências bibliográficas.....	157
Anexo.....	162

Introdução

O uso de recursos didáticos em sala de aula, sobretudo o uso de livros, é uma prática frequente desde o surgimento das escolas públicas no Brasil, cuja escalada ganha maior vulto na virada do século XIX para o XX, com a instauração da república e os valores e práticas que acompanhavam esta nova condição alcançada pelo Estado brasileiro¹. Os manuais da disciplina de Sociologia, tanto os traduzidos de intelectuais estrangeiros quanto aqueles produzidos no Brasil, eram utilizados desde as primeiras décadas do século XX nos cursos secundários e no antigo curso normal, tal como discorreu Meucci (2000).

Os livros didáticos são objetos de suma importância dentro da escola básica; fala-se inclusive da *fetichização* do livro didático, isto é, ele é tratado/percebido de forma sobrevalorizada, com uma significação em si mesmo, tal como nos apresenta Silva (2012). Este recurso didático também tem recebido destaque em função dos valores investidos nas últimas três décadas por meio da política pública nomeada Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)², estabelecida com a edição do Decreto nº91.542 de 19/08/1985³. Com esta política, o governo federal garante aos/às estudantes da escola pública básica livros para todas as disciplinas obrigatórias da grade curricular, ou seja, trata-se de montantes altíssimos destinados às editoras/autores destas obras. É válido ressaltar que existe um PNLD⁴ específico para EJA, contudo o material que vem sendo oferecido pelo estado do Rio de Janeiro, e sobre o qual essa análise se deu, não segue a sugestão deste programa federal. Deste modo, temos uma dupla motivação para estudar os livros didáticos: seu papel central no cotidiano escolar, amplamente

¹ Para mais informações sobre a história da educação no Brasil, ver GOMES, Ângela de Castro. "A escola republicana: entre sombras e luzes." In: GOMES, A. de C.; PANDOLFI, D.; ALBERTI, V. *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/ CPDOC, 2002. De grande relevância para a compreensão da história da escola pública no Brasil são os textos publicados no livro *História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil*, organizado por Lombardi e Saviani (2011).

² "O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos por um período de três anos.(...)A Coordenação Geral de Materiais Didáticos (COGEAM) é responsável pela avaliação e seleção das obras inscritas no Programa Nacional do Didático (PNLD) e no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), bem como pela elaboração do Guia dos Livros Didáticos voltado a auxiliar o professor na escolha dos livros didáticos. Com relação à compra e à distribuição dos materiais didáticos e literários selecionados pelo Ministério da Educação no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), é importante ressaltar que são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cabendo a este órgão também a logística do provimento e do remanejamento dos materiais didáticos para todas as escolas públicas do país cadastradas no censo escolar". Trecho extraído de <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>, acessado em 29/08/2016 às 15:33.

³ Sobre o histórico do programa, ver <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>.

⁴ <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>, Acessado em 16 de março de 2017.

apresentado por autores do campo da educação, e a baixa produção acadêmica sobre livros didáticos para EJA de Ensino Médio.

Alguns autores como Freitag, Motta e Costa (1987), Munakata (2012), Takeuchi (2005), entre outros, trouxeram contribuições indispensáveis a qualquer pesquisa que queira investigar livros didáticos. O trio de autores, ao apresentar a forma como os livros foram introduzidos na educação básica através de ações políticas, sobretudo a partir de 1937 com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), afirma que uma série de órgãos governamentais e instituições privadas foram mobilizados de forma sistemática para elaboração e distribuição destes objetos (Freitag, Motta e Costa, 1987, p. 6). Munakata pontua a estreita relação entre a instituição escola e os livros didáticos numa perspectiva histórica: o livro didático e a escola mantêm uma relação simbiótica. A expansão da escolarização amplia o público leitor de livros, e a existência destes – em particular, os destinados especialmente à escola – possibilita a própria escolarização da sociedade (2012, p. 59). Isto é, escola pública e livro didático, aparentemente, têm trajetórias paralelas, de modo que o estudo dos livros didáticos é bastante relevante para compreensão da educação que se tem. Takeuchi, por sua vez, apresenta logo no início de sua dissertação uma inquietação quanto à oferta de livros para educação básica regular e pra EJA, já que, apesar de já estar devidamente inscrita na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 como um direito constitucional, ainda havia uma quantidade ínfima de livros para essa modalidade específica, enquanto que para a educação básica regular havia uma abundância de obras sendo disponibilizadas (2005, p. 20). Deste modo, vê-se que a preocupação quanto aos recursos didáticos para educação básica é bastante perceptível nas pesquisas do campo educacional e minha pesquisa pretende colaborar para o crescimento das contínuas reflexões sobre os livros didáticos.

Quanto à Sociologia na condição de disciplina escolar e suas problemáticas na escola, disciplina sobre a qual me debrucei, há muitos autores discutindo e escrevendo sobre a institucionalização desta na grade curricular da educação básica, sobre seus conteúdos e o material didático produzido acerca destes. Portanto, temos atualmente a possibilidade de acessar toda esta produção acumulada (e, em larga medida, já sistematizada)⁵ e voltar nosso olhar para questões que ainda não tenham sido pesquisadas, tal como o que se realizou nesta pesquisa, que buscou analisar as especificidades do ensino de sociologia na modalidade EJA⁶ da rede estadual do Rio de Janeiro. Aquilo que Takeuchi observou no início dos anos 2000

⁵ Ver HANDFAS e MAÇAIRA (2015).

⁶ Modalidade esta oferecida em 2 anos (e não três) para formação no Ensino Médio, destinada aos estudantes-trabalhadores matriculados na rede pública estadual.

ainda é uma realidade – as políticas para esta modalidade de ensino ainda têm um lugar de pouco destaque entre as demais políticas educacionais (2005, p. 25), assim como há poucos artigos, dissertações e teses falando dos livros para esta modalidade, sobretudo em se tratando de Sociologia na EJA.

Destarte, nesta pesquisa, analisei especificamente o livro didático de Sociologia da Educação de Jovens e Adultos ofertada na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. A originalidade deste trabalho está exatamente no fato de a pesquisa analisar os livros didáticos de Sociologia da Educação de Jovens e Adultos (EJA) oferecidos pelo governo do estado, os quais apresentam especificidades desde a sua elaboração até sua apresentação. Com efeito, apesar de já existirem pesquisas⁷ sobre livros didáticos de sociologia, elas têm como foco a sua presença no ensino médio regular e não na Educação de Jovens e Adultos.

Especificamente para a Sociologia escolar, cuja presença/ausência vem sendo discutida e analisada, sobretudo após a volta da obrigatoriedade da disciplina em todas as séries do nível médio⁸, o livro didático passa a ser mais um instrumento de reafirmação de sua permanência na escola. Um dos nossos principais referenciais teóricos, Basil Bernstein, discorre abundantemente sobre a importância do estabelecimento de fronteiras entre as diferentes disciplinas, o que gera um isolamento necessário para assegurar suas especificidades e delimitar seu campo (1996, p. 139). Deste modo, justificamos a relevância da pesquisa sobre livros didáticos de Sociologia, sobretudo em função da questão da intermitência da disciplina e dos mecanismos de legitimação dos quais ela disporia para fazer-se materialmente presente, na figura do livro didático, na escola pública básica.

Outro importante referencial teórico, sobretudo no tocante às análises de conjuntura políticas e econômicas que influenciam a organização do trabalho escolar, é Michael Apple; ele nos apresenta que

o conhecimento que chegava nas escolas no passado e que chega hoje não é aleatório. É selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bem e de mal, e da “forma como as boas pessoas devem agir”. (APPLE, 2006, p. 103)

Esta reflexão do Apple nos aproxima dos conceitos de discurso desenvolvidos por Bernstein, sobre os quais ele nos informa que o discurso pedagógico é formado pelo discurso instrucional e pelo discurso regulativo, sendo que o segundo se sobrepõe ao primeiro de tal

⁷ Ver, por exemplo, a dissertação de mestrado de DESTERRO, 2016 e a tese de MAÇAIRA, 2017, sobre as quais tecerei comentários adiante.

⁸ Em conformidade com a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Entretanto, esta lei foi alterada com a elaboração da MP nº 746 de 2016 que versa sobre a reforma do Ensino Médio e que não deixa clara se e como a Sociologia estará presente neste segmento de ensino.

modo que o que importa no discurso pedagógico é muito mais a forma, o como ensinar, como aprender, como avaliar para se compreender a experiência escolar, do que propriamente o que se ensina. Acerca disso, temos que “a Sociologia escolarizada (disciplina escolar de Sociologia) é tomada aqui como um discurso pedagógico, formado e perpassado por relações de poder e controle social”. (MOTTA, 2012, p. 33) É interessante observar o discurso regulativo claramente presente nas intenções políticas apresentadas pelos pesquisadores do campo educacional ao relatarem o histórico da EJA, tal como Machado nos informa,

Em meados do século XX, para além da concepção utilitarista dessa educação voltada para a capacitação de jovens e adultos trabalhadores, com a preparação de mão-de-obra, o período após a segunda guerra mundial irá introduzir outros componentes para justificar a necessidade de uma nação letrada. À premência pela reconstrução das nações devastadas pela guerra somam-se discursos de construção de uma cultura de paz, em que homens e mulheres precisariam reaprender o caminho da convivência e da tolerância mútua; ou ainda, inúmeras campanhas de alfabetização cuja concepção é que mães escolarizadas contribuiriam para a escolarização e a luta por outros direitos sociais de crianças e adolescentes. (2009, p. 2)

Utilizando as contribuições de Bernstein e Apple, tive como principal objetivo compreender *a maneira pela qual* os conteúdos de Sociologia são veiculados nestes livros didáticos destinados aos estudantes trabalhadores. Para isso, analisei os seguintes aspectos: (1) quais são os conteúdos eleitos para serem apresentados ao conjunto de jovens e adultos; (2) que imagens foram selecionadas; (3) que autores foram utilizados; (4) como todo esse material é recontextualizado no/para o âmbito escolar, compreendendo o processo de transmissão, no nível micro (BERNSTEIN, 1996), da referida disciplina escolar presente nos textos dos livros didáticos.

É importante ressaltar que partimos do ponto de que a escola reproduz⁹ em larga medida a desigualdade social existente em nossa sociedade, e isso já foi amplamente abordado por sociólogos, historiadores, pedagogos e filósofos, tais como Bourdieu, Passeron, entre outros. Entretanto, utilizando-nos de trabalhos do inglês Basil Bernstein e do norte-americano Michael Apple, estudiosos do currículo, buscaremos compreender *como* os agentes, as agências e os discursos especializados atuam no âmbito educacional, por meio daquilo que for perceptível nos livros e demais documentos analisados, seja reproduzindo o *status quo* ou mesmo criticando o sistema vigente, pois os livros didáticos, bem como qualquer outro recurso, podem servir aos dois propósitos.

⁹ E, especificamente tratando do papel dos livros didáticos neste processo de reprodução de discursos/valores hegemônicos, Coan (2006, p. 116), citando Meksenas (1995, p. 56), afirma que “num primeiro momento, o livro pode servir à reprodução do capital nos planos da produção da ideologia. Entretanto, por possuir a peculiaridade de mediar a transmissão/construção de conhecimentos, pode ser questionado ou mesmo consumido de forma divergente. Nessa situação, o consumo pode gerar contra ideologia. O momento do consumo do livro didático não garante a reprodução; pode gerar o seu contrário(...)”, reflexão da qual nos aproximamos.

Para tanto, foi feita uma leitura cuidadosa dos materiais oferecidos à EJA fluminense a fim de perceber como esse discurso especializado é construído através dos textos, das imagens, dos exemplos oferecidos nos livros didáticos e materiais de apoio. Além disso, relacionei essa pesquisa ao público¹⁰ específico com o qual estamos lidando, com o auxílio de bibliografia sobre educação de jovens e adultos. É de grande relevância o estudo sobre o material didático para a EJA, pois além da importância atribuída aos livros didáticos, mencionada anteriormente, esta modalidade de ensino carece de um estudo mais aprofundado, tendo em vista sua situação regularmente marginal¹¹ nas escolas, na criação e manutenção das políticas públicas muitas vezes concomitantes e dissonantes¹², ou, não raro, criadas e aplicadas de forma irregular (sem que os processos tenham início, meio e fim determinado), tal como apresenta o professor Luís Antônio Cunha¹³ ao falar do movimento ziguezague das políticas educacionais. Para subsidiar as análises dos documentos relativos à EJA, foram realizadas entrevistas com alguns dos professores/pesquisadores envolvidos na elaboração de cursos, currículo e livros desta modalidade de ensino. Estas entrevistas¹⁴ possibilitaram compreender mais claramente os aspectos políticos da elaboração destes materiais, as interfaces entre as instituições envolvidas e, sobretudo, a produção desta disciplina escolar como resultado do trabalho coletivo entre professores das redes de ensino básico e superior, contratados pela Fundação Cecierj que, por sua vez, fora contratada pela SEEDUC-RJ.

¹⁰ Pesquisas apontam, por exemplo, que “atualmente, o mundo tem 743 milhões de adultos iletrados. 2 entre 3 são mulheres” (Dearo, 2014 apud Sales & Paiva, 2014) e, ainda, a professora Alessandra Silva, citando Arroyo (2001), que afirma “os sujeitos da EJA são em sua grande maioria trabalhadores urbanos e rurais, oprimidos e pobres, tendo como destaque nesse grupo a participação da população mestiça e negra, ou seja, da população que foi expulsa dos bancos escolares ou que não teve oportunidade de acesso a eles na idade desejada”. (SILVA, 2013, p. 65)

¹¹ “(...) Constata-se que, na maior parte das secretarias de educação, a EJA ocupa um lugar marginal, é ignorada ou relegada a segundo plano pelos gestores públicos. De modo geral, persistem os velhos vícios: a permanência da alfabetização isolada da educação básica, a concepção de ensino supletivo e de ensino regular noturno, a improvisação de recursos materiais e humanos nas escolas etc. Poucas são as redes que inovaram nas propostas político-pedagógicas e na organização curricular para a EJA.” (VENTURA, 2011, p. 92)

¹² Em evento na Universidade Federal Fluminense, sob o título *VI Jornada Educação de Jovens e Adultos trabalhadores*, dia 20 de setembro de 2016 (<http://www.neddate.uff.br/index.php/2013-11-21-19-50-19/outros>), os professores Osmar Fávero (UFF) e Ênio Serra (UFRJ) mencionaram, a título de ilustração, o ProJovem (<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17462-projovem-urbano-novo>) e o ProEja (<http://portal.mec.gov.br/proeja>) que aconteceram nas últimas duas décadas, mas com propostas diferentes, dividindo recursos humanos e financeiros, portanto, mantendo a lógica de descontinuidade de políticas públicas mencionadas por estes e outros estudiosos do campo da Educação.

¹³ Em diversos textos o professor da UFRJ refere-se ao ziguezague em diferentes políticas, tal como no seguinte texto <http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n1/numero1-conjuntura.pdf>

¹⁴ “(...) os sentidos de currículo e de conhecimento escolar explicitados pelos elaboradores dos documentos curriculares podem se apresentar como bom caminho para se penetrar mais detidamente nos processos de recontextualização de discursos produzidos em outros contextos.” (SANTOS in SOUZA e SALES, 2011, p. 171)

O interesse por estudar a escola pública, mais especificamente a EJA, iniciou-se quando passei a integrar o corpo docente da rede estadual do Rio de Janeiro. Há pouco mais de sete anos, ingressei no magistério da rede pública estadual do Rio de Janeiro como professora de Sociologia no Ensino Médio. Desde então, atuo junto a turmas de jovens e adultos, no ensino noturno, as quais vi, gradativa e crescentemente, passarem de turmas de ensino médio regular a turmas com duração reduzida. Destarte, esta alteração levou-me a refletir sobre a indiscutível arbitrariedade do governo do estado do Rio de Janeiro ao garantir um ensino médio quase que exclusivamente abreviado às/aos estudantes trabalhadores. É válido ressaltar que concluí com êxito os dois módulos do curso de formação para professores da então chamada NEJA¹⁵; este curso era condição *sine qua non* para que o/a docente pudesse ministrar aulas para estas turmas¹⁶. Pouco depois destes cursos, fiz um primeiro exercício de análise do que havia vivido e apreendido; o texto foi apresentado no III Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb/2013) ocorrido na Universidade Federal do Ceará, sob o título *A formação dos professores de Sociologia da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro para a Nova Educação de Jovens e Adultos (NEJA) e o planejamento dessas atividades como elemento constitutivo desta formação*. Desde então tenho tido uma aproximação com a EJA e, sobretudo, um crescente interesse no que tange às suas problemáticas. Além disso, o desafio de oferecer aulas para grupos com diferentes faixas etárias, trajetórias profissionais e arranjos familiares é enorme, apesar de eles indubitavelmente terem muitos pontos em comum, sendo o principal a condição de serem trabalhadores (ou filhos/as de trabalhadores) e de não terem concluído a escola na idade considerada adequada; este cenário fazia-me problematizar minha prática, os recursos didáticos oferecidos a estes indivíduos e o que a escolarização significava para eles. Segundo Ribeiro (1999), o alunado jovem e adulto possui características próprias e necessidades diferenciadas; a escola muitas vezes encontra dificuldades para compreender as particularidades desse público, quais os motivos que os levaram à evasão ainda no início da juventude, e as motivações que envolvem sua volta à sala de aula; estas são informações preciosas para quem lida com a questão. No relatório da Conferência Internacional de Educação

¹⁵ A Educação de Jovens e adultos, ao ser reformulada pela SEEDUC-RJ, foi denominada Nova EJA (NEJA). Este nome deveu-se ao fato de ser uma nova organização curricular e por acontecer durante aproximadamente um ano concomitantemente à EJA anterior; coexistiram a EJA e a Nova EJA nesse período. Tão logo as turmas da EJA “antiga” (com duração de um ano e meio e com todas as disciplinas sendo oferecidas aos estudantes ao mesmo tempo) foram extintas, a NOVA EJA (com duração de dois anos, organizada em 4 módulos com as disciplinas separadas por áreas de conhecimento) passou a ser chamada de EJA. Por este motivo, neste início da minha aproximação com meu objeto, ainda me dirigia a este programa do governo estadual como NEJA. Durante a escrita da dissertação, o termo que usarei é o que tem sido usado pela própria SEEDUC-RJ e é como está expresso no próprio livro didático, voltando à tradicional denominação: EJA.

¹⁶ Durante a pesquisa tomei conhecimento, por meio de conversas informais com colegas de profissão, sobre inúmeros professores que não passaram por esta formação, mas estão atuando na EJA.

de Adultos (Confinteia) de 2006, a heterogeneidade do público da EJA é explicitada no seguinte trecho,

(...) a EJA se volta para um conjunto amplo e heterogêneo de jovens e adultos oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora. Por isso, ela é compreendida na diversidade e na multiplicidade de situações e diferentes formas de produção da existência. (p. 72)

Esta diversidade, sobre a qual nos fala Bernstein, fruto de variáveis distintas (econômicas, políticas, sociais) que interferem no campo educacional e promovem a construção de identidades sociais diversas - geradora de uma complexidade dentro de cada sala de aula - levou-me a querer tomar esse universo como meu objeto de estudo. Quanto à questão da diversidade, apesar de estar na agenda de movimentos os mais distintos, aproximo-me da ideia de que, apesar de estarmos analisando uma situação inerente à sociedade capitalista, portanto classista, a questão da cultura também pode e deve ser motivação para reflexões. Tal como apresenta Ventura (2016), compreendemos “[...] que classe social não é só formação econômica, mas também cultural. Tais considerações nos permitem afirmar que pensar a educação a partir da questão da classe não significa excluir da análise da EJA a diversidade”. (2016, p. 12)

Fiz, nesta pesquisa, a análise dos conteúdos sociológicos recontextualizados, apresentados nos livros didáticos¹⁷, tomando como referência o fato de estes recursos serem preponderantes na compreensão do currículo da EJA. Tanto observei do ponto de vista da produção, como da exposição dos conteúdos pertinentes à Sociologia. Busquei compreender os discursos oriundos do campo da produção e do campo do controle simbólico¹⁸; sobre isto, o principal autor com o qual operaremos afirma que “o controle simbólico faz com que as relações de poder sejam expressas em termos de discurso e o discurso em termos de relação de poder”. (BERNSTEIN, 1996, p.190) É fundamental que um livro destinado a jovens e adultos seja produzido com uma linguagem¹⁹ específica, tratando de temas concernentes à sua realidade, tal como nos ensina, por exemplo, Paulo Freire²⁰, reconhecido nacional e internacionalmente como uma grande referência em se tratando da educação de jovens e adultos e, também, da educação popular:

¹⁷ Uma primeira análise foi empreendida por uma ex-bolsista do PIBID sob minha supervisão e por mim, em 2014; nosso trabalho foi apresentado no 4º Encontro Estadual de Ensino de Sociologia (ENSOC/2014) sob o título “Nova Eja: algumas reflexões sobre o material didático destinado a jovens e adultos da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro”.

¹⁸ “Agências de controle simbólico se especializam na produção de discursos específicos gerados por códigos elaborados.” (BERNSTEIN, 1996, p. 39, grifos do autor)

¹⁹ “A linguagem tem se dado como ponte no diálogo com estes sujeitos, não como abstração humana, mas como realidade pela qual percorrem as concepções de mundo”. (ALVARENGA, 2014, p. 3)

²⁰ Patrono da educação brasileira, de acordo com lei nº 12.612 de 13 de abril de 2012.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina (...)? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996, p. 33-34)

E trata-se de um problema já descrito por autores do campo da educação de jovens e adultos, como por exemplo Oliveira (1999), que nos aponta para o fato de que os livros destinados à EJA, de maneira geral, têm regularmente uma linguagem infantilizada, e portanto inadequada aos/às estudantes trabalhadores/as. Documentos oficiais demonstram que esta é uma preocupação amplamente disseminada, isto é, sobre a especificidade do público de EJA em relação às particularidades dos recursos didáticos destinados a ele;

Para o professor que se depara cotidianamente com o desafio de lidar com jovens, adultos e idosos da modalidade EJA, a escolha do livro didático se reveste de um significado especial. Afinal, os estudantes dessa modalidade trazem para a sala de aula um leque de experiências provenientes do convívio social, além das vivências advindas do mundo do trabalho e da família. Por isso, necessitam de um livro didático concebido especificamente para eles, tendo em vista suas necessidades escolares/acadêmicas. O livro didático deve oferecer a possibilidade de que eles usufruam o saber dos diversos campos do conhecimento, vinculados aos componentes curriculares, contribuindo para que os estudantes se situem de modo crítico e mostrem atitudes construtivas no mundo do qual fazem parte. (BRASIL, 2014, p. 9)

E os conteúdos da disciplina escolar ora analisada, a Sociologia²¹, podem exercer um papel preponderante ao abordar questões acerca da diversidade resultante das múltiplas vivências presente nas turmas, associando a estas experiências discussões sobre os direitos, as instituições sociais pelas quais transitamos e, sobretudo, sobre o que diz respeito ao mundo do trabalho, pois estes são tópicos regularmente tratados por currículos e livros didáticos desta disciplina, o que a legislação²² federal vigente prevê ao afirmar que

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

[...]

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; (BRASIL, 2000, p. 1)

²¹ Sociologia é o nome que a disciplina escolar recebe, no entanto, ela precisa abordar temas, teorias e conceitos da Ciência Política e da Antropologia também.

²² Na EJA, podemos citar a Constituição Federal de 1988, a LDBEN n. 9394/96 e o Parecer n. 11/2000 do Conselho Nacional de Educação como marcos básicos que asseguram o direito público subjetivo à educação para todos, independente da idade; que reconhecem saberes e ritmos dos sujeitos; e que buscam superar o paradigma da suplência (Sales & Paiva, 2014, p. 8). Documento oficial do governo federal pontua a legislação vigente para EJA e ele pode ser encontrado, em ambiente virtual, sob o seguinte endereço: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/legislacao_vigente_EJA.pdf

Interessa-nos saber a forma como esses conteúdos têm sido apresentados, pois de acordo com Bernstein “a forma, por sua vez, atua seletivamente para determinar aqueles que serão adquirentes bem-sucedidos” (1996, p. 93) e uma das características do público da EJA é não ter conseguido concluir a educação básica dentro do período esperado. Portanto, a inquietação sobre como esse processo tem se dado e se ele se adequa aos interesses e à realidade do trabalhador, se esta comunicação via discurso pedagógico dialoga com sua vida concreta, despertou meu interesse. A forma importa muito, pois “a ideologia não é tanto um conteúdo quanto uma forma de relação para a realização dos conteúdos”. (Ibidem, p. 28)

Com o estudo e os debates acerca das singularidades/particularidades e questões concernentes à vida em sociedade, poderemos tangenciar outro aspecto previsto nos documentos oficiais, conforme argumenta Oliveira ao se referir aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

[...] pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno. Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário. (2013, p. 359)

Deste modo, buscamos verificar como essa postura reflexiva e crítica pôde ou não ser facilitada através dos conteúdos veiculados de uma maneira específica para os/as estudantes da EJA, assim como se esse discurso pode promover algum tipo de engajamento no processo educativo e se a aproximação com o conhecimento científico recontextualizado nos recursos didáticos dá suporte para um protagonismo consciente e informado para os/as estudantes.

A fim de elucidar a maneira pela qual estruturei a dissertação, informo que ela está organizada da seguinte forma: o primeiro capítulo traz um panorama da EJA no Brasil e suas aproximações e distanciamentos com a EJA da rede estadual do Rio de Janeiro. Neste capítulo, busquei informar o leitor sobre as especificidades percebidas como as mais recorrentes nesta modalidade de ensino, as particularidades dos seus estudantes e o que se espera desta educação enquanto um direito garantido constitucionalmente, tudo isso a partir da leitura de documentos oficiais e de artigos, dissertações e teses acerca da EJA; ainda neste capítulo, informo o leitor sobre como está organizada a EJA, hoje, na rede pública fluminense.

O segundo capítulo trará a análise específica dos livros apresentando como o conteúdo sociológico foi exposto em cada um dos livros em questão. Quais recursos foram utilizados, como eles estão organizados, se há ou não reflexões sobre a vida concreta dos/as estudantes, se há ou não questionamentos sobre o *status quo*, se há aproximações com referenciais teóricos da disciplina de referência e, havendo, se há pluralidade teórica. Essa análise foi efetuada com o

uso de um protocolo de análise (ver anexo, p. 167) aliado à leitura integral das obras e à comparação com outras pesquisas que analisaram manuais didáticos de Sociologia. O referido protocolo foi fundamental para encaminhar a leitura dos capítulos dos livros, tendo em vista aquilo que eu intencionei perceber: autores mobilizados, recursos utilizados, conceitos abordados, de modo que a leitura dos capítulos foi toda tangenciada pelas categorias pensadas no protocolo.

O capítulo seguinte foi desenvolvido com base nas entrevistas com os atores envolvidos no processo de elaboração dos quatro livros destinados à EJA fluminense, para os anos de 2016, 2017 e 2018. Neste capítulo pretendi compreender como o conhecimento sociológico foi redimensionado, revisto e reorganizado em se tratando desta mudança nos campos, isto é, ao se transportar um conhecimento científico oriundo de um campo fazendo-o figurar no campo da recontextualização pedagógica, na condição de disciplina escolarizada.

Posteriormente, fiz as considerações finais, apresentando as contribuições desta pesquisa para o campo da educação e, mais especificamente, do currículo.

Portanto, vale destacar que o interesse desta pesquisa foi analisar o conteúdo de Sociologia nos livros didáticos, bem como as concepções didático-pedagógicas que o informaram, captadas por meio dos depoimentos dos professores/autores dos livros ou seja, o que, exatamente, foi desenvolvido pelos professores contratados pela Fundação Cecierj, de modo que não foi feita a análise da política pública sendo aplicada no cotidiano escolar, mas sim, sobremaneira, o que os documentos e parte de seus autores tinham a nos dizer.

Para embasar as reflexões, foram mobilizados autores como Apple (2006), Bernstein (2003) e Young (2000), que demonstram como o currículo reflete as relações de poder de uma dada sociedade, ainda que não seja um mero epifenômeno destas, de acordo com Oliveira (2013, p. 361). Estes autores serão os principais referenciais teóricos para a compreensão do processo de elaboração do livro didático da EJA, considerando-o associado, de forma imprescindível, com o currículo e com os demais documentos que versam sobre esse segmento da educação. O intuito é analisar como o conhecimento da Sociologia é recontextualizado (BERNSTEIN, 1996), observando se este conteúdo disseminado no contexto reprodutor (Ibidem) aproxima-se de um conhecimento considerado poderoso²³ (YOUNG, 2007; 2011) num contexto em que há interface entre atores/grupos específicos (e pertinentes a diferentes

²³ “Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo (...) O conhecimento poderoso nas sociedades modernas, no sentido em que usei o termo, é, cada vez mais, o conhecimento especializado.” (YOUNG, 2007, p. 1294-1295)

frações da elite²⁴ econômica, política e ideológica) que controlam majoritariamente a educação na contemporaneidade (APPLE, 2006).

Exatamente por ter como objeto os livros específicos de uma modalidade de ensino e, mais precisamente, de uma disciplina dentro dele, penso que é bastante pertinente pontuar diferentes dimensões da sua apresentação. Relacionando os referenciais teóricos a estas dimensões observadas, apresentarei algumas leituras possíveis.

Percebe-se que há uma vertente da construção/apresentação do discurso pedagógico onde se vê, a partir de Bernstein, o discurso regulativo associar-se ao discurso instrucional, os quais, através dos agentes reprodutores, são veiculados no campo da recontextualização pedagógica; no que tange aos livros e currículos, busca-se compreender o tripé da educação de acordo com o autor, qual seja: seleção, transmissão e avaliação.

Com as contribuições de Young, pretendemos observar quais conhecimentos oriundos da Sociologia acadêmica são considerados pertinentes por aqueles que os selecionam e compreender que disputas, estratificações e integrações, tal como exprime Silva (2010, p. 68) ao discorrer sobre Young, rondam a construção do currículo da EJA. Interessou-me observar se há, nos livros didáticos oferecidos aos/às estudantes-trabalhadores, o que Young nomeia como “uma redução ou ‘esvaziamento de conteúdo’, especialmente para aqueles que já não estão tendo sucesso na escola”. (2011, p. 609-610) Ele também questiona quem decide o que será ensinado – algo que necessariamente problematizaremos ao pensar na formulação do currículo e do livro da EJA.²⁵

Quanto às reflexões de Michael Apple com as quais tive contato, interessou-me tomar como referência seu posicionamento crítico sobre a contemporaneidade e, sem dúvida, esse posicionamento sendo aplicado na construção de reflexões acerca da educação. Apesar de regularmente fazer análises sobre a conjuntura política e econômica, nos mostrando o quanto isso atinge a escola e os currículos, Apple considera imprescindível entender a escola como uma instituição cujos resultados não derivam diretamente da economia, evitando, portanto, uma visão determinista dos currículos e das práticas pedagógicas. Ao tratar da situação dos

²⁴ Sobre isso, temos também a contribuição de Saviani: "Trata-se da crescente mercantilização da educação, fenômeno que se manifesta de forma escancarada no nível superior com a organização de grupos associados a capitais internacionais, com ações na Bolsa de Valores. Mas que se expressa, também, na educação básica que, mesmo sendo mantida e administrada pelo poder público, se articula com grupos privados e busca estreitar suas relações com o mercado". (2011, p. 29)

²⁵ Nesse ponto, será necessário realizar uma reflexão mais profunda, pois temos a interface entre diferentes atores neste processo. Há professores - os reprodutores, na perspectiva de Bernstein - da rede estadual envolvidos na confecção do currículo e dos livros didáticos da EJA, a SEEDUC-RJ - o campo recontextualizador oficial que, obviamente, também estava envolvido - e temos ainda a presença da Fundação Cecierj que, por oferecer cursos de graduação e pós-graduação, pode ser identificada como campo de produção.

estudantes de guetos estadunidense, ele apresenta uma reflexão que, de acordo com diversos autores (Ventura, Rummert, Fávero, Santos, entre outros), aproxima-se da realidade da EJA no Rio de Janeiro: “O currículo parece não estar em contato com a realidade e a história de sua gente. A comunidade, corretamente, sente que tem pouco a dizer sobre o que acontece na instituição cujo objetivo é educar seus jovens”. (2006, p. 102)

Acreditamos que operando com esses três autores poderemos fazer uma análise ampla e profunda dos documentos que dão forma à EJA fluminense, a fim de compreender os processos de seleção, sistematização e divulgação de conteúdos, mas, não menos importante, compreender uma possível disseminação de valores, normas e hierarquias que afetam a escola e a sociedade na qual ela se insere e com a qual se relaciona ininterruptamente.

Ao efetuar uma revisão da literatura produzida em todo o território nacional, e sistematizada pelo Labes, usando como filtro as palavras "Educação de Jovens e Adultos" e "Livros didáticos" (assim como as suas variáveis: "manuais" e "manuais didáticos"), encontrei 1 artigo, 10 dissertações e 1 tese. Entretanto, nem todos os trabalhos de fato se conectam diretamente com o que eu intentava pesquisar: há um trabalho sobre manuais didáticos de moral e cívica no período da ditadura militar, um outro que trata de um tema específico em materiais didáticos, e há ainda a produção de uma coletânea de livros sobre o ensino de sociologia. A princípio, as produções com as quais tive maior aproximação foram as dissertações de Fábio Braga do Desterro (2016), Cassiana Takagi (2007), Marival Coan (2006) e Flávio Sarandy (2004), sobretudo a primeira, que analisa os seis livros didáticos de sociologia recomendados pelo PNLD em 2015 à luz das teorias do currículo, com ênfase em autores como Bernstein, Goodson e Apple. Nela, Desterro faz densa reflexão sobre o que se apresenta nos livros, quais são as estratégias utilizadas e como o conteúdo de sociologia dialoga com os documentos oficiais que versam sobre ele. Todas estas produções estão disponíveis no sítio eletrônico do Labes. Há ainda uma tese, defendida recentemente no PPGSA-UFRJ pela professora Júlia Maçaira, em que ela analisa e compara os livros didáticos no Brasil e na França, apresentando aproximações e distanciamentos quanto à forma e os conteúdos dos livros, informando ao leitor sobre o mercado editorial, sobre a organização das coleções, o caráter das prescrições oriundas dos órgãos governamentais competentes por definir os currículos das escolas básicas, entre tantos outros pontos verificados nos 13 livros por ela analisados.

É válido ressaltar que não há, neste notável banco de artigos, teses e dissertações, produção alguma que verse sobre livros didáticos de Sociologia para EJA, especificamente.

Outra importante referência que tive, durante a pesquisa, foi o Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos (Nedeja) e os textos produzidos e/ou

orientados por professores deste núcleo. Deste modo, efetuei uma busca também no sítio eletrônico do NEDEJA, entretanto não haviam trabalhos sobre Ensino de Sociologia na EJA, tampouco sobre livros didáticos desta disciplina na referida modalidade de ensino. Com isto, precisei repensar meus critérios de busca, pois não queria abrir mão de utilizar os trabalhos listados pelos pesquisadores deste núcleo. Assim, ao invés de buscar pelas palavras "ensino de sociologia" e "livro didático" (e suas variáveis), passei a buscar trabalhos que apresentassem um caráter mais panorâmico sobre a EJA no Rio de Janeiro e/ou no Brasil, e utilizei alguns deles para ajudar na compreensão da EJA em perspectiva histórica, mas também buscando ter mais clareza sobre o perfil dos estudantes desta modalidade. Entre alguns dos textos lidos está a tese de Wagner Teixeira (2008), que conta sobre um importante período da luta dos movimentos de educação e cultura popular; contribuiu muito também para a minha pesquisa a tese do professor Enio dos Santos (2008), em que ele reflete sobre o ensino de Geografia no segundo segmento do Ensino Fundamental, mas, para isso, discorre abundantemente sobre questões mais gerais como as políticas curriculares para EJA em nível nacional, descreve disputas ideológicas, informa sobre o público da EJA, problematiza os conteúdos desta disciplina, entre outros pontos que colaboraram para minha reflexão. Luís F. Mileto, em sua dissertação defendida no PPGE-UFF, enveredou por um caminho diferente do que comumente se vê – ele buscou compreender as estratégias de permanência dos/as estudantes da EJA e não as situações que os levam à evasão. Tendo em vista sua originalidade, aproximei-me de sua pesquisa e achei válido transcrever a seguinte reflexão:

As práticas pedagógicas escolares devem considerar sempre as quase infinitas possibilidades de ser diferente. Assim podemos destruir as lentes que insistem em visões monocromáticas que somente enxergam o homem – no sentido do gênero masculino –, branco, europeizado, cristão e capitalista, permitindo ao trilhar outros caminhos, liberar a construção de conhecimentos sensíveis a toda policromia da realidade. (2009, p. 24)

Essa visão da humanidade plural sempre permeou meu trabalho: a ideia da existência desta policromia, sobretudo na EJA, num sistema promotor de situações que primam por homogeneizar, alienar e reificar. Aqueles indivíduos, homens e mulheres, trabalhadores, religiosos e não religiosos, idosos ou jovens, estão apesar de tudo na escola e não estão lá por acaso!

Ampliando a área de observação, ao buscar na base de teses e dissertações da Capes, foram encontrados quarenta e duas teses e dissertações com as seguintes palavras chave: "*livro didático*" + "*EJA*" + "*sociologia*" (e suas combinações possíveis), e destas vinte e quatro estão disponíveis *on-line* e as outras dezoito são anteriores à Plataforma Sucupira. Destas disponíveis em ambiente virtual, somente uma se aproximava do meu interesse e tinha como palavras-

chave: sociologia da educação; educação de jovens e adultos; currículo. Trata-se de uma dissertação de mestrado profissional sob o título *O ensino da sociologia na educação de jovens e adultos em Arcoverde-PE*, de Eduardo de Carvalho Lefosse (2016), defendida na Fundação Joaquim Nabuco. Nesta dissertação, o autor ocupou-se em compreender os conteúdos apresentados para EJA, em seu município, que recursos didáticos estavam sendo utilizados e como os professores estavam se informando para ministrar suas aulas, tendo em vista que a imensa maioria não tinha formação na área das Ciências Sociais. Ele relata o uso de materiais do ensino regular e do Telecurso 2000 (Fundação Roberto Marinho), mas também faz reflexões pertinentes à EJA em nível nacional e internacional, ao apresentar dados e questões presentes em documentos do governo federal ou mesmo relatórios da Confinteia, por exemplo.

No sítio eletrônico da Anped, ao pesquisar o GT18, que concentra suas discussões acerca da EJA, havia somente um trabalho²⁶ abordando livros didáticos de língua portuguesa. A leitura do trabalho me permitiu observar, conforme percebi na maioria dos textos sobre EJA, a predominância dos turnos matutino e vespertino em relação ao noturno, dentro das escolas e, igualmente, nas políticas e programas de governo. As autoras fizeram uma pesquisa de caráter qualitativo, efetuando um estudo de caso com as orientações de uma etnografia interacional (Moura e Freitas, s/d); com esta metodologia, puderam observar no espaço escolar “as paredes revestidas com azulejos e ornamentadas com cartazes de trabalhos realizados pelas crianças e adolescentes do ensino fundamental diurno, não sendo verificada nenhuma produção dos alunos da EJA” (Ibidem, p. 3). Tal como já apresentamos, tanto a gestão da escola quanto as políticas públicas têm maior interesse/investimento no corpo discente do ensino regular. Outro ponto que considerei importante deste texto é o delineamento do perfil²⁷ do/a estudante de EJA, sobre o qual elas puderam perceber que muitos voltam à escola para aprender a ler e escrever por “exigência da sociedade” (Ibidem, p. 4) Tal como visto em outros textos sobre este perfil de estudantes, eles/as voltam aos bancos escolares por exigência de diploma de ensino médio para os cargos que almejam, e também para ser *exemplo* para filhos e netos ou mesmo para apoiá-los em suas lições de casa. As professoras entrevistadas, na pesquisa citada acima, percebem alguns aspectos positivos na presença dos livros de EJA em sua escola, entre eles, que os/as

²⁶ *Processos interativos em sala de aula de jovens e adultos: a utilização do livro didático em questão*. MOURA, Tania Maria de Melo - UFAL - tmmm09@hotmail.com e FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz - UFAL / SEMED - naide12@hotmail.com, extraído de <http://www.anped.org.br/biblioteca/717/115>, acessado em 11 de março de 2017.

²⁷ Silva (2013, p. 24), que relata os discursos dos professores de EJA sobre estes estudantes, descrevia-os como: alunos cansados depois de uma jornada diária de trabalho, alguns com histórico de pobreza extrema e, principalmente, com muitas dificuldades de assimilar conteúdos e conceitos que os professores trabalhavam em sala de aula”.

estudantes gostam dos livros didáticos, sentem-se valorizados, e que estes livros costumam ser o único material escrito sistematizado e sequenciado ao qual os/as estudantes terão acesso fora da escola (Ibidem, p. 7). E os/as estudantes entrevistados reforçam esta importância atribuída ao livro didático, com frases como “o livro ensina tudo”! (Ibidem, p. 8) O interessante dos estudos de caso, das etnografias, é perceber aquilo que a realidade observada possui de particular e aquilo que ela apresenta de universal – por isso é que julguei interessante apresentar as reflexões destas autoras que se aproximam de dados percebidos em textos históricos ou panorâmicos, demonstrando a regularidade nas práticas pedagógicas efetuadas pelas escolas e, também, no tocante ao/à estudante desta modalidade de ensino.

Diante da pesquisa bibliográfica sobre EJA, pude notar que ainda há pouquíssimos trabalhos que versem sobre essa modalidade em nível médio e sobre os livros didáticos destinados a ela, tanto que não encontrei trabalhos específicos sobre os livros de Sociologia para o referido segmento da educação. É consenso, entre os textos que li, que há uma variedade de perfis entre os jovens, mas também é notório um processo de *juvenilização* (BRASIL, 2013, p. 340) da EJA – inclusive a nomenclatura EJA, incluindo jovens além de *adultos*, é algo bastante particular do Brasil. Depreende-se das dissertações e teses lidas que se trata de jovens e adultos das camadas mais populares, cuja efetiva participação na vida social e política foi histórica e explicitamente cerceada quando, por exemplo, vigorava o texto da constituição de 1946, descrito por Teixeira: “No período republicano, a proibição do voto ao analfabeto transformou uma exclusão educacional em política. Estava vedada às ‘deseducadas’ classes populares brasileiras do direito ao voto.” (2008, p. 11) E quem não vota não elege representantes, fica à margem das políticas públicas, pois não exerce esse poder de escolha. E não é muito distinta a situação, perceptível hoje, daqueles/as cuja formação é deficiente, pois a efetiva participação na vida política, social e econômica de seu país fica prejudicada, muitas vezes, pela falta de acesso às informações sem que haja a interferência de algum mediador. Ventura nos aponta que:

Em 1952, visando discutir e preparar o lançamento da CNER [Conselho Nacional de Educação Rural] foi realizado o 1º Congresso de Educação de Adultos, que lançou o slogan “*ser brasileiro é ser alfabetizado*”, destacando a importância da educação de adultos para a democracia e defendendo a alfabetização em nome do exercício da cidadania. Nota-se, então, como a educação de adultos vincula-se, estreitamente, à

vida cívica, até mesmo pelo retorno das eleições diretas que marcou aquele momento histórico.²⁸

É interessante também perceber que a preocupação com a educação de jovens e adultos não é recente; no estado do Rio de Janeiro, estado em que transcorre a utilização dos livros analisados nesta dissertação, na década de 1950, realizava-se o II Congresso de Educação de Adultos (1958), reunião que congregou movimentos populares de diversos lugares e segmentos da sociedade, entre eles a União Nacional dos Estudantes (UNE), o Movimento de Cultura Popular (MCP), o Movimento de Educação pela Base (MEB) e tantos outros, de modo que a escolarização ofertada a este público vem sendo discutida e problematizada há muitas décadas no Brasil, mas o que se observa, na maioria dos textos lidos, é a existência de projetos *pontuais* buscando a formação omnilateral questionadora do sistema econômico vigente, ora enfatizando a luta contra as desigualdades/opressões e pela inserção destes/as estudantes de forma plena na sociedade. Mas, em se tratando das políticas públicas institucionais, autores e autoras recorrentemente informam aos leitores sobre a descontinuidade dos projetos, a falta de recursos e a ineficiência em atrair, reter e garantir um aprendizado de qualidade aos/às estudantes da EJA.

Interessa pontuar também que falar de EJA passa necessariamente por tocar na questão da alfabetização, pois esta é fundamentalmente a base da aquisição de certos conhecimentos e do processo de emancipação pelo qual muitos dos movimentos populares lutavam. Bem como pontua Young: “não há contradição entre ideias de democracia e justiça social e a ideia de que as escolas devem promover a aquisição do conhecimento”. (2007, p. 1289) De acordo com Teixeira (2008), a luta pela alfabetização entre as décadas de 1950-1960 estava no bojo do cenário onde também cresciam a defesa pelas Reformas de Base, o crescimento do sindicalismo urbano e rural e a própria formação das Ligas Camponesas, de modo que salta aos olhos o fato de a EJA estar historicamente associada à luta por igualdade e por transformações profundas na sociedade. Resta saber o quanto e como ela pode afetar positiva e profundamente a trajetória desses estudantes-trabalhadores.

²⁸ Trecho extraído do artigo Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: *revido alguns marcos históricos*. Este artigo constitui a adaptação do Capítulo II da Dissertação *O PLANFOR e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: a subalternidade reiterada*, apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, em 2001, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre. Área de Concentração: Trabalho e Educação. Disponível em <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-01.htm>, acessado em 24 de junho de 2017.

Capítulo 1 - A Educação de Jovens e Adultos

Quando tratamos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tomamos como importante referência os escritos de Fávero (2010); ele utiliza-se da definição de EJA acordada na V CONFINTEA²⁹ em que esta seria uma *educação continuada ao longo da vida* e cuja “aprendizagem é considerada não só um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania, mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais democráticas” (p. 30). Jardimino e Araújo sustentam ainda que “muito mais que Educação de Adultos, como é conhecida no mundo inteiro, em nosso país, por suas peculiaridades, denominamo-la EJA. Sem a sua instituição, uma significativa parcela de jovens pobres estaria expulsa da escola” (2014, p. 21). A oferta deste segmento é amparada legalmente em documentos como a Constituição Federal Brasileira de 1988 nos artigos 3º, 206º e 208º, a Lei de Diretrizes e Bases (Seção V - Da Educação de Jovens e Adultos, nos artigos nº 37 e 38 e seus parágrafos) e Pareceres e Resoluções específicos dos órgãos consultivos e deliberativos da educação em nível nacional; entretanto, como foge do escopo desta pesquisa a reconstrução da história da EJA no Brasil, nos concentraremos nos documentos específicos sobre a EJA, entre eles: o Parecer CNE/CEB nº11/2000, na Resolução CNE/CEB nº1/2000³⁰ e na Resolução CNE/CEB nº6/2010³¹.

A intenção de disseminar a educação não é nova na *letra da lei*. A preocupação em formar minimamente a população já estava contida na Constituição de 1824, na qual previa-se instrução primária e gratuita para todos os cidadãos³² (Takeuchi, 2005, p. 24).

²⁹ Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em 1997, em Hamburgo (Alemanha). Esta conferência e a seguinte, a VI Confitea realizada em Belém (PA), associadas aos Fóruns de Eja, são mencionados no início do Guia de Escolha do Livro didático do PNL D EJA 2014 como os principais eventos cujos documentos finais serviram para basear a busca por melhorias e continuidade nas políticas públicas voltadas para esta modalidade de ensino.

³⁰ Trata-se de dois documentos provenientes do MEC, mais especificamente do Conselho Nacional de Educação, os quais estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

³¹ No documento disponível no sítio eletrônico do MEC, há uma nota (nota número 5), antes mesmo de o documento ter início, contendo a seguinte informação: “Em cumprimento à Decisão Judicial - 30ª Vara Cível da Seção Judiciária no Estado do Rio de Janeiro, Ação nº 0110404-95.2013.4.02.5101, que atribuiu efeito suspensivo das Resoluções CNE/CEB nº 1/2010 e nº 6/2010 a toda a Rede de Ensino do Estado do Rio de Janeiro e estendeu o mesmo efeito ao Distrito Federal”, de modo que o documento em questão, portanto, não está vigente no estado do Rio de Janeiro.

³² “A Constituição definia juridicamente aqueles que usufruiriam a condição de cidadão, a quem ficava assegurada a inviolabilidade dos direitos civis e políticos, tendo por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade. Estava constitucionalmente assegurada [...], a instrução primária gratuita, a independência do poder judicial, o fim do foro privilegiado, o acesso ao emprego público por mérito, entre outros direitos (BRASIL. Constituição (1824), Título VIII). Dentre os cidadãos, o texto constitucional incluiu os ingênuos e libertos nascidos no Brasil, os filhos de pai brasileiro, os ilegítimos de mãe brasileira nascidos no exterior que fixassem domicílio no Império e os filhos de pai brasileiro em serviço em país estrangeiro, ainda que não se estabelecessem no Brasil, além de todos os nascidos em Portugal e suas possessões que residissem no país por ocasião da Independência (BRASIL.

Ventura³³ discorre sobre o período em que os latifundiários cafeicultores perdem sua hegemonia e, concomitantemente, vê-se a ascensão de uma burguesia industrial brasileira; é neste período que se pode notar a preocupação com uma certa qualificação de mão de obra:

As políticas públicas educacionais só se efetivaram a partir da necessidade de qualificação e diversificação da força de trabalho; assim, a problemática da EJA ganha expressão neste período. A Constituição de 1934 consolida o dever do Estado em relação ao ensino primário, integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva, inclusive, aos adultos (Art. 150). Não obstante, se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas nem pela população nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a inauguração, em meados da década de 1940, de uma política oficial de educação para jovens e adultos trabalhadores, no Brasil, está inserida em um processo histórico mais amplo. (2001, s.p.)

As décadas de 1950 e 1960 reúnem enormes avanços em temas de alfabetização nos moldes da Educação Popular, avanços interrompidos pela ditadura empresarial-militar; durante este período de 1964-1984, o discurso desenvolvimentista foi dominante e a sobrevalorização da escolarização em massa foi predominante, sem que houvesse uma preocupação em entender as demandas das camadas populares e sem que se levasse em consideração suas experiências pregressas. Volto a tratar da história da EJA em nível nacional no próximo item (1.1), deste mesmo capítulo.

Já na década de 1980, pouco antes da promulgação da Constituição Federal, o MEC apresentava que era preciso:

[...]adotar uma nova postura com relação à educação de adolescentes e adultos. O ensino supletivo deve, nesta dimensão, ser visto não tanto como uma chance renovada de escolarização, mas como um processo próprio de educação desses grupos, dotado de conteúdos e métodos que atendam eficazmente aos objetivos específicos do desenvolvimento cultural, de ampliação de experiências e vivências e de aquisição de novas habilidades.(BRASIL, 1982, p.7)

No cenário mais recente, temos que o período que separou o fim da ditadura no Brasil da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96 “foi marcado por intensa mobilização dos movimentos sociais visando à inclusão, nos grandes marcos legais do país, da garantia do direito a uma educação pública de qualidade para crianças, jovens e adultos”. (BRASIL, 2009) Pode-se notar que a EJA sofre com a descontinuidade de projetos e programas dos diferentes níveis de governo, tendo uma posição marginal nas escolas Apesar de ter uma longa trajetória no panorama educacional brasileiro e de estar bastante

Constituição (1824), art. 6º)”. Trecho extraído de sítio eletrônico do Arquivo Nacional, disponível em <http://linux.an.gov.br/mapa/?p=5603>, acessado em 24 de julho de 2017.

³³ Este texto não está datado e nem paginado. Está disponível em <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-01.htm>, acessado em 24 de julho de 2017, e é adaptação de um capítulo da dissertação da professora Jaqueline Ventura, defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFF em 2001.

consolidada no âmbito das pesquisas acadêmicas, na realidade escolar sua situação ainda é bastante precária.

A partir das pesquisas que versam sobre a EJA com as quais tomei contato, verifiquei que os documentos supracitados são os principais marcos legais que nos informam sobre o que foi veiculado no âmbito federal a fim de regulamentar a oferta de educação básica aos jovens e adultos e o conteúdo que deve ser ministrado a essas turmas.

É de suma importância destacar que no próprio sítio eletrônico do MEC há poucos documentos acerca da EJA *de nível médio*. Esse segmento dentro da EJA aparece nos documentos mais gerais sobre educação, como um item entre tantos outros, quando, por exemplo, o campo recontextualizador³⁴ oficial está a apresentar diretrizes, parâmetros ou orientações em nível nacional. A maioria dos arquivos acerca das políticas voltadas à EJA, dizem respeito à alfabetização ou ao Ensino Fundamental (e isso é perceptível tanto na esfera federal quanto estadual)³⁵.

Tendo em vista que esta dissertação baseou-se em análises de documentos, não foi minha intenção, e também não seria possível, dar conta de compreender a política da EJA no estado do Rio de Janeiro pois:

a execução de uma política pública de escolarização carrega uma infinidade de contradições e de imposições, sejam aquelas definidas por decretos e “vontade política” de seus gestores, sejam aquelas assentadas nas opções político-pedagógicas de seus docentes. (SILVA, 2013, p. 71)

Portanto, não pretendi nesta dissertação fazer uma análise da política que tem se efetivado no Rio de Janeiro, no entanto, é imprescindível falar sobre ela porque este é o pano de fundo da elaboração dos livros por mim analisados.

E existe uma expectativa em torno destas políticas educacionais de reparação da distorção idade-série, em parte pelos estudantes que visam concluir a educação básica por uma série de fatores – entre eles a crença de que a educação formal seria uma importante ferramenta

³⁴ Esse é um dos conceitos utilizados por Bernstein; ele utiliza-se dos termos campo contextualizador, recontextualizador oficial e recontextualizador pedagógico, que seriam, respectivamente: universidades, centros de pesquisa, formuladores de teorias, princípios de seleção dos saberes; órgãos oficiais, MEC, secretarias estaduais de educação, secretarias municipais de educação; livros didáticos, professores.

³⁵ Por exemplo, a parte do sítio eletrônico do MEC sobre materiais didáticos para EJA, na qual só são apresentados os livros para o Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13536:materiais-didaticos&catid=194:secad-educacao-continuada acessado em 12 de junho de 2017 ou esta parte que apresenta alguns materiais para EJA de Ensino Médio, mas não contempla todas as disciplinas http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12583%3Aensino-medio&Itemid=859, somente: Biologia, Física, Matemática e Geografia; há também documentos sobre, especificamente: Educação Financeira, Igualdade de gênero e Meio Ambiente. Ao tentar acessar a parte destinada à EJA, no sítio da SEEDUC, não consegui abrir nenhum dos links disponíveis: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=452053>, acessado em 14 de junho de 2017.

de inserção no mercado e numa posterior mobilidade social³⁶ -, mas, também, por parte de governantes que reiteram a importância da educação formal, da aquisição de conhecimentos, a fim de formar cidadãos ativos, trabalhadores preparados para o mercado, entre outros objetivos atribuídos à escolarização (já há muito questionados), tendo esse fenômeno uma correlação direta com empregabilidade³⁷ e sendo ele parte crucial da solução para crises econômicas, tal como demonstra trecho a seguir de parecer do MEC sobre EJA:

A educação, como uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos. Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado. (BRASIL, 2000, p. 10)

É bastante valorizado o papel que a escolarização formal e a conquista dos diplomas têm na vida dos jovens e adultos, por parte deles mesmos e também de um discurso bastante recorrente que superestima o investimento em capital humano:

A tese básica sustentada por Schultz (1962 e 1973), e que se tornou senso comum, foi a de que aqueles países, ou famílias e indivíduos, que investissem em educação acabariam tendo um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos. [...] É sob a égide da “teoria” do capital humano que se traçam planos, diretrizes e estratégias educacionais, especialmente para os países de capitalismo dependente, e se afirma a ideia de que a ascensão e a mobilidade social têm um caminho garantido via escolaridade, mediante empregos bem remunerados. (FRIGOTTO, 2015, p.11-12)

E, de fato, quando estes jovens e adultos retomam sua condição de estudantes e conseguem lograr êxito ao concluir Ensino Fundamental e Ensino Médio - tendo em vista as demandas do mercado de trabalho, mas também a necessidade de se ter o ensino básico para ingressar num curso técnico e, quiçá, numa universidade - é um grande passo que se dá, contrariando a maioria das estatísticas³⁸. Cabe ressaltar que a educação por si só não transforma a realidade social³⁹; entretanto, estar na escola e conseguir concluir os estudos faz parte de uma série de trajetórias que os indivíduos precisam trilhar para conseguir se inteirar dos debates que ocorrem na sociedade e para estar a par daquilo que tangencia a vida de todos nós.

O desejo genuíno da classe trabalhadora de efetivar essa trajetória escolar é descrito no seguinte trecho:

Se, por um lado, a classe trabalhadora, mesmo longe da escola formal, tentou se adaptar às exigências do processo produtivo nos vários momentos da industrialização

³⁶ Sobre isso ver Frigotto, 2015.

³⁷ A respeito disso, documentos do MEC (BRASIL, 2009) apresentam dados sobre a situação das mulheres, cuja escolaridade é mais alta que a dos homens, entretanto, as taxas de desocupação são maiores entre as mesmas.

³⁸ Documento elaborado pela UFG em 2009, que informa que 67 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade não concluíram o Ensino Fundamental, das quais 15 milhões não completaram 4 anos de estudos e 14 milhões sequer sabem ler, escrever ou contar (Ibidem).

³⁹ E não devemos esperar que ela o faça. Young pontua que: “Quanto mais nos focamos na possibilidade de um currículo reformado resolver problemas sociais ou econômicos, tanto menos provável que esses problemas sejam tratados em suas origens, que não se encontram na escola” (2011, p. 611-612).

e das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, por outro lado “a própria classe trabalhadora nunca abdicou da luta pela ampliação das possibilidades de acesso à educação”. (RUMMERT, 2006, apud JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 20)

Se este foi e é um desejo dos trabalhadores, uma demanda dos movimentos sociais e uma conquista presente nas legislações sobre educação, cabe aos pesquisadores do campo da educação debruçarem-se sobre essas questões e continuarem desenvolvendo reflexões e práticas voltadas à EJA.

1.1 História e perfil dos/as estudantes da EJA em nível nacional

A EJA, no Brasil, tem uma história atravessada por muitas discontinuidades, mas também por muitas iniciativas populares vitoriosas no tocante à alfabetização de trabalhadores rurais e de jovens das camadas populares nos centros urbanos, de tal forma que se faz necessário fazer um breve apanhado histórico desta modalidade de ensino num cenário tão complexo e plural quanto o do nosso país. Não por acaso, os documentos oficiais informam que não há um currículo único elaborado pelo governo federal, tendo em vista as multiplicidades presentes no vasto território brasileiro, como mostra o trecho abaixo:

Na Educação de Jovens e Adultos, não há, portanto, um currículo único ou proposta modelo de organização das aprendizagens básicas e obrigatórias. Tal currículo ou modelo pode ser apresentado em diferentes desenhos curriculares, organizado de forma diversa: em disciplinas, em áreas de conhecimento, em conteúdos programáticos, em temas transversais, entre outras possibilidades. Por isso, em respeito à legislação, adotamos um conjunto mínimo de componentes curriculares, ainda que as formas de organização das coleções didáticas não necessitem seguir um único modelo padrão, dada a diversidade de propostas de organização da EJA. (BRASIL, 2014, p. 20)

Apesar de a escola básica voltada à EJA precisar se adequar ao perfil destes estudantes, estes também precisam se aproximar do código pertinente à escola, com o qual precisam lidar a fim de assimilar o conhecimento recontextualizado dentro do espaço escolar. É válido enfatizar que: “A escolaridade envolve o fornecimento de acesso ao conhecimento especializado incluído em diferentes domínios” (YOUNG, 2007, p. 1295) e este conhecimento é específico do contexto escolar, numa linguagem adequada ao processo de aquisição de conhecimentos, entretanto, este processo se dá por meio dos discursos baseados no conhecimento originalmente científico.

Bernstein teoriza sobre essa aquisição do saber elaborado utilizando-se de diversos conceitos, entre eles o conceito de código, que seria, nas palavras do autor: “um código é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes,

formas de realização e contextos evocadores" (1996, p. 143). E esses códigos estão segmentados em códigos restritos e códigos elaborados, sobre os quais tem-se que:

[...]códigos restritos são necessários nos modos de convivência da vida diária, mas a escola requer um código elaborado para o sucesso. Isso significa que as crianças da classe trabalhadora têm um obstáculo duplo a vencer, ou seja, adquirir tanto o conhecimento especializado da escola como a orientação de codificação para realizar essa aquisição. (HOADLEY e MULLER, p. 91 In: APPLE et al., 2013)

Apesar de o trecho acima falar de criança, é possível pensar também na situação dos/as estudantes trabalhadores/as que precisam acessar conhecimentos com os quais muitas vezes não tiveram contato até o momento em que se depararam com a Sociologia no livro didático do Ensino Médio. E tendo esta disciplina toda sorte de temas, teorias e conceitos oriundos da ciência de referência, sendo apresentados neste contexto, configuram um grande desafio em se tratando da mediação didática, sobretudo num cenário de milhares de analfabetos funcionais, os quais não têm domínio sobre o código elaborado pertinente à realidade escolar.

O Documento Nacional preparatório para o VI Confitea (BRASIL, 2009), elaborado pela Universidade Federal de Goiás (UFG), apresenta alguns dados sobre esses cidadãos há décadas preteridos de políticas públicas consistentes; o documento informa que há “67 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade que não concluíram o Ensino Fundamental, das quais 15 milhões não completaram 4 anos de estudo e 14 milhões sequer sabem ler, escrever ou contar” (p. 5). Dados mais recentes, apresentados por Ventura (2016, p.13), informam que “a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais, registrada em 2014, foi de 8,3%⁴⁰, sem considerar o imenso contingente de analfabetos funcionais”, isto é, a alteração nos dados é pouco expressiva (em números absolutos há mais analfabetos hoje). E esta realidade ainda é um grande desafio para professores, pesquisadores e gestores, sobretudo pelo baixo investimento nesta modalidade de ensino, tal como apresenta Rizo:

(...) devido às próprias debilidades da EJA no Brasil e a derrota de nosso país contra o analfabetismo, a imagem da entrada de jovens na EJA não é vista naturalmente. Uma política na qual o jovem evadido ou com distorção da idade apropriada venha a completar seus estudos nesta modalidade, parece destoar dos programas até agora empreendidos. Do mesmo modo, o exíguo financiamento não é capaz de dar conta de todos aqueles na faixa etária de quinze anos em diante, com menos de oito anos de estudos. (RIZO in SOUZA e SALES, 2011, p. 57)

A despeito deste tratamento⁴¹ destinado à EJA pelos governos, esta modalidade de ensino está devidamente regulamentada e isto garante o direito à escolarização para aqueles que

⁴⁰ Algo em torno de 16 milhões de pessoas.

⁴¹ O tratamento aqui citado diz respeito ao investimento recorrentemente mais baixo feito pelos governos quando se trata de EJA em comparação com outras modalidades. Sobre isso ver, por exemplo, Santos (2008, p. 217).

não concluíram a escola na idade considerada adequada, mas, também, potencializa certos desafios, tal como nos apresenta o trecho a seguir:

Esse processo de institucionalização pode ser analisado em duas dimensões, a primeira enxergando a positividade do processo, pela inclusão da EJA como uma política pública sedimentada enquanto modalidade e garantida em termos de financiamento e ação pedagógica. A segunda dimensão, por sua vez, enxerga nessa institucionalização um engessamento e uma burocratização desse modelo de escolaridade ofertado aos jovens e adultos trabalhadores, que passam a dialogar muito mais com a tradição escolar do que com os referenciais da educação popular, mesmo sendo, estes últimos, elementos fundantes na delimitação dos novos marcos legais da EJA nas últimas décadas.⁴² (NICODEMOS SILVA, 2012, p. 48-49)

E as especificidades da EJA, entre as quais podemos citar a condição de estudantes-trabalhadores, majoritariamente precarizados, aliada à falta de recursos (bastante comum nas redes municipais e estaduais) e às diferenças geracionais e de formação pregressa entre os/as estudantes, demandam uma organização dos currículos e a produção/seleção dos recursos didáticos baseada em pesquisas, a fim de atender a forma própria que a EJA deve adotar, tal como explicitado no documento:

[...] a EJA é uma modalidade da Educação Básica, nas suas etapas fundamental e média. O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se pois, de um modo de existir com característica própria. (BRASIL, 2000a, 26, apud MACHADO, s/d)

A condição dos estudantes jovens e adultos é muito específica e requer uma atenção especial de professores e pesquisadores; sobre isto, Oliveira afirma que

Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de ‘não-crianças’, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais. (1999, p. 60)

E ainda:

Como é sabido, historicamente o sujeito da EJA, entendido como sendo pobre analfabeto morador de áreas rurais, passou a ser visto também em sua condição de morador urbano e das periferias, como membro da classe trabalhadora e, mais recentemente em suas múltiplas identidades étnico-raciais, de gênero e no que tange às necessidades especiais, entre outras (Di Pierro, 2005; Paiva & Sales, 2013). Certamente a pobreza, a discriminação de gênero, étnico-racial e as necessidades especiais são dinâmicas associadas ao analfabetismo e aos problemas de evasão e repetência associados à EJA. (SALES & PAIVA, 2014, p. 6)

Muitos autores do campo da EJA defendem a importância de tomarmos essa modalidade de ensino não somente como uma alternativa à situação de exclusão vivenciada pelos jovens e adultos, mas principalmente

⁴² Destacam-se, neste texto da professora, como dispositivos legais os seguintes documentos: Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e por último as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000).

[...]deve ser um espaço político mobilizador de ressignificação da nossa democracia; espaço de luta para desmobilizar o projeto e o discurso neoliberais vitoriosos até na educação, a fim de assegurar aos homens e mulheres acesso aos bens sociais que historicamente lhes vêm sendo negados (JARDILINO E ARAÚJO, 2013, p. 33).

Como importante referência para estas lutas estão os movimentos sociais inspirados no pensamento *freireano*, iniciados nos anos de 1960, os quais buscavam apoio do governo federal pela alfabetização de todos/as e uma mudança estrutural do país.

Importa frisar que a modalidade de ensino para aqueles que não haviam estudado durante a infância teve início algumas décadas antes dos movimentos inspirados em Paulo Freire, mais precisamente em 1930. Entretanto, é somente em 1947 que as especificidades para o oferecimento desta modalidade foram consideradas com o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. Essa campanha teve curta duração, pois havia muitas críticas quanto à sua gestão administrativa e, também, quanto a questões de ordem pedagógica.

Entre as décadas de 1940 e 1960, foram implementadas as campanhas de alfabetização em massa, as quais atendiam aqueles indivíduos que não tinham lugar nos bancos escolares:

Foram elas, a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). A primeira, coordenada por Lourenço Filho, foi criada em 1947, atendendo aos apelos da UNESCO; posteriormente (entre 1952 a 1963), em paralelo e especificamente voltada para a Região Nordeste, foi implementada a CNER. Essas campanhas organizaram um número significativo de classes de alfabetização, com o objetivo de levar a educação de base aos brasileiros iletrados das cidades e das zonas rurais (VENTURA, s/d).

Entre os anos de 1950 e 1960 o Brasil passou por muitas transformações, entre elas a urbanização e a industrialização, que alteraram profundamente a vida dos brasileiros e os debates acerca dos desafios a serem enfrentados pela sociedade (TEIXEIRA, 2008, p. 11). E, nessas décadas, uma das tentativas foi a realização de ações via rádio-educação (ver Jardimino e Araújo, 2014). Entretanto, como já exposto, a história da EJA no Brasil é marcada por uma série de discontinuidades (TAKEUCHI, 2005, p. 24), de modo que, com o golpe empresarial-militar no país, algumas práticas que vinham sendo realizadas foram suspensas pelo governo autoritário que esteve à frente do país por longos 30 anos; um exemplo disso foi a Comissão Nacional de Alfabetização, que criou o Plano Nacional de Alfabetização com base no Método Paulo Freire, lançado em janeiro de 1964 e extinto em abril do mesmo ano. O Movimento de Cultura Popular (MCP) também foi muito importante no período que antecedeu o golpe; em dois anos instalou cento e quatro escolas e atendeu nove mil crianças, criou escolas radiofônicas e de aperfeiçoamento para adultos, mas com a tomada de poder pelos militares, teve sua sede

invadida por dois tanques de guerra que estacionaram em seu gramado de forma ostensiva (JARDILINO E ARAÚJO, 2014, p. 58).

Somente não foram suspensas iniciativas que se aliaram ao governo antidemocrático, tal como foi o caso do Movimento de Educação pela Base (MEB) quando este se filiou ao Ministério da Educação e Cultura constituindo o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), criado em 1968, o qual concentrava-se no ensino de leitura e escrita e de alguns conhecimentos matemáticos. Estudiosos apontam que os custos financeiros despendidos pela União eram altíssimos, entretanto, ele só foi extinto em 1985.

A Lei 5692/1971⁴³ consolidou o ensino que à época ainda era denominado supletivo⁴⁴, mas o *tom* dado ao encaminhamento da implementação deste modelo de educação era adequar a proposta à *massa de estudantes*, contrariando radicalmente as experiências progressas oriundas da Educação Popular, pois não se levava em conta a história de vida e a realidade socioeconômica dos/as estudantes (TAKEUCHI, 2005, p. 28). O documento Estratégia Nacional, criado pelo Departamento de Ensino Supletivo do MEC em 1976, ressalta aquela ideia mencionada anteriormente segundo a qual a educação seria uma ponte para um futuro melhor, seja individual ou coletivamente, exaltando o ideário desenvolvimentista, tal como demonstra trecho abaixo:

Como instrumento de aceleração do desenvolvimento, a importância da educação de adultos resulta, principalmente, de sua contribuição para o progresso tecnológico, assegurando maior especialização do fator trabalho e melhores formas de organização social. A educação de adultos engajados na força de trabalho, pelas ações a curto prazo, contribui com substanciais acréscimos na produtividade do sistema econômico. (BRASIL, 1976, p. 9-10)

No período de retorno à democracia, já na Constituição Federal de 1988, temos que o direito à educação deve ser destinado “inclusive para jovens e adultos que não tiveram acesso à educação regular ‘na idade apropriada’, constituindo-se no marco mais importante e decisivo” (FÁVERO in SOUZA E SALES, 2011, p. 31).

Entre outros documentos importantes, destacamos as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que reafirmam o seu compromisso com a EJA ao estabelecer a articulação entre os ensinamentos básicos e a formação profissional, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000):

⁴³ “Pela primeira vez, uma legislação específica organizou ensino de jovens e adultos em capítulo próprio, diferenciando-a do ensino regular básico e secundário, abordando, inclusive, a necessidade da formação de professores especificamente para ela, e trazendo avanços significativos para a EJA. Na verdade, apesar de ter sido elaborada no auge do período de ditadura civil-militar, esse instrumento legal, contraditoriamente, representou a ampliação, em nível legislativo, das oportunidades educacionais” (VENTURA, s/d).

⁴⁴ É válido ressaltar que o termo supletivo caiu em desuso por ser considerado pejorativo. A EJA não seria uma suplência, mas sim, uma outra **modalidade de ensino**.

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2000, p. 5)

Este trecho corrobora com a ideia de que a escolarização é um direito, mas também uma necessidade, um percurso indispensável para a vivência plena em sociedade. Se deixarmos momentaneamente de lado a visão meramente utilitarista⁴⁵ da educação e passarmos à ideia de uma experiência infinita de formação de si mesmo numa dada realidade, podemos vislumbrar o que nos apresenta Freire, quando diz:

Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições do seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura. (2007, p. 49)

Contudo, os programas de EJA invariavelmente são efetivados ou pelos municípios, tendo em vista a descentralização do Ensino Fundamental – o que enfraquece o encaminhamento deles pela falta de recursos e pela descontinuidade de governos -, ou, ainda, por programas do governo federal com orientações provenientes de agências internacionais (Banco Interamericano de Desenvolvimento, Banco Mundial, etc.), tal como ocorreu nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Sobre este período, tem-se que “No bojo da ideologia neoliberal vigente ocorreu ainda, a focalização das políticas públicas e privadas, através da adoção de ‘parcerias’ com instituições privadas, além da desconcentração das ações do Estado” (FÁVERO in SOUZA E SALLES, 2011, p. 35), ou seja, diante desta precariedade e da desvalorização da política pública educacional no seio do neoliberalismo⁴⁶, a educação idealizada (e realizada) por Freire dificilmente tende a ocorrer, pois a emancipação humana sobre a qual ele falou diverge completamente das premissas da iniciativa privada que pretende gerir a educação a partir de critérios economicistas. Sobre essas distâncias entre as propostas comprometidas com o direito e aquelas preocupadas com os índices⁴⁷, Ventura corrobora com

⁴⁵ Apesar da perspectiva utilitarista na educação não ser uma novidade, as transformações recentes no capitalismo reeditam-na em novas versões no processo de reconfiguração do sistema educacional, visando criar os consensos necessários à manutenção da hegemonia no capitalismo contemporâneo (VENTURA, 2016, p.13).

⁴⁶ Silva (2013, p. 146) reitera a presença da ideologia neoliberal nas ações de âmbito educacional: “Nas últimas décadas, o debate e a implementação de reformas curriculares, em nível federal, estadual e municipal tem sido uma constante no cenário educacional brasileiro, aparecendo no bojo do discurso de *resgate da qualidade da educação pública* ancorado ideologicamente nas diretrizes neoliberais para a educação em países de economia periférica, que já foi identificado no primeiro capítulo”.

⁴⁷ “ilva (2013, – apesar de ser uma modalidade de educação básica nos níveis fundamental e médio, o acesso de todos à escola pública como a materialização do direito à educação – não parece ser a principal motivação da sua oferta, mas sim a preocupação com a distorção idade-série, ou seja, com a correção do fluxo escolar, sem alterar

esta reflexão ao falar da EJA, no estado do Rio de Janeiro: “É visível a distância entre a concepção de EJA da SEEDUC/RJ e a concepção de EJA como direito à educação de qualidade socialmente referenciada” (2016, p. 20). Apresentarei mais reflexões sobre o Rio de Janeiro no item seguinte deste capítulo.

Nos inúmeros eventos internacionais patrocinados pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pelo Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento (PNUD), com o apoio do Banco Mundial, propagou-se a ideia de que:

A educação é capaz de promover o “desenvolvimento sustentável que favoreça a superação da pobreza, a redução das desigualdades e aumento da coesão social [...]”, para fomentar e concretização de “[...] relações estáveis e harmônicas entre as comunidades e promover a compreensão mútua, a tolerância, a democracia e a paz” (Unesco, 1998, p. 17, apud JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 83).

É interessante observar a valorização da educação por setores conservadores (empresários, banqueiros, chefes de estado; conservadores no sentido de que não pretendem uma transformação profunda na sociedade) e progressistas (movimentos sociais em defesa da educação pública de qualidade, sindicatos dos profissionais da educação, entre outros), de diferentes filiações ideológicas; mas o que está em questão é a concepção de educação defendida por estes distintos grupos.

Ventura é bastante objetiva quanto à questão da concepção de educação para EJA que subsidiam suas reflexões, tal como o trecho que se segue:

[...] partimos da premissa de que a educação é uma construção social e, como tal, a definição conceitual e as concepções subjacentes às práticas pedagógicas envolvem disputas por projetos de sociedade e, portanto, não podem ser analisadas de forma dissociada da conjuntura socioeconômica e político-cultural do país. Do mesmo modo, pela nossa compreensão, a EJA é parte constituída e constituinte da sociedade e possui, em sua estrutura na realidade brasileira, um caráter claramente classista (2016, p. 11).

O Brasil teve em sua história diversos projetos políticos de educação voltados para EJA⁴⁸, mormente de forma pontual, através de parcerias público-privadas ou pela via dos movimentos sociais e instituições religiosas. No entanto, nos anos 2000, a institucionalização da EJA tornou-se uma realidade mais consistente na esfera estatal, haja vista as alterações e inovações descritas nos parágrafos subsequentes.

ou questionar as raízes do fracasso escolar (desigualdade social e baixa qualidade da educação)” (VENTURA, 2016, p. 21).

⁴⁸ Sobre as muitas iniciativas ocorridas ao longo do século XX no Brasil, Saviani (2011, p. 29) rememora algumas delas, tais como: as iniciativas anarquistas das escolas operárias entre 1904-1919, a mobilização levada a efeito pela Aliança Nacional Libertadora, os movimentos de educação popular entre 1958-1964 e, a partir dos anos de 1980, as “pedagogias da prática”, “pedagogia crítico-social dos conteúdos” e “pedagogia histórico-crítica”.

No 1º período de governo de Luís Inácio Lula da Silva foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 28 de julho de 2004, como uma nova unidade administrativa do Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de atender prioritariamente: jovens e adultos não-alfabetizados ou com baixa escolaridade, afrodescendentes e quilombolas, populações do campo, povos indígenas, crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, população prisional, adolescentes e jovens privados de liberdade e internos em instituições socioeducativas (BRASIL, 2005, p. 5). No seu segundo mandato (2007-2011), de acordo com documento preparatório para a VI CONFINTEA (BRASIL 2009, p. 6), a EJA alcançou uma situação singular ao ser equiparada às demais modalidades da educação básica no tocante ao financiamento, por conta da instituição do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica (Fundeb), o que denota um considerável avanço da última década.

Apesar de uma série de feitos voltados à EJA nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) de 2007 apontam que a frequência de jovens entre 15 e 17 anos no Ensino Médio era de somente 52,2%, e Relatório da Unesco (2010) informa que a taxa de repetência nacional é de 24%. Além disso, uma problemática perceptível em diversos autores é o fato de que ainda temos uma educação para jovens e adultos com um propósito predominante de certificação:

Prevalece, na grande maioria dos casos, o currículo pautado em uma abordagem disciplinar, na organização seriada do tempo com caráter acelerativo e em padrões de avaliação classificatórios, predominando, assim, as concepções prescritivas, acríticas e vinculadas à lógica da *educação bancária*, conforme, e, predominantemente, comprometidas com a certificação (VENTURA e RUMMERT in SOUZA e SALES, 2011, p. 75).

Importa ressaltar, também, a crítica dirigida aos campos contextualizador e recontextualizador oficial por não darem conta de produzir cursos, recursos didáticos e tampouco formarem docentes que consigam verdadeiramente estar seguros e bem formados para atender às necessidades/expectativas dos/as estudantes da EJA, pautadas nas especificidades deste público. Entre tantos dados, temos que, em números absolutos, a região com o maior número de analfabetos é o Nordeste, seguida pelo Sudeste; as mulheres mais jovens (até 24 anos) têm mais escolaridade se comparadas aos homens – o que não se verifica em se tratando de mulheres idosas, o que indica que as gerações mais novas conseguiram inverter o padrão vivenciado por seus ascendentes⁴⁹; entretanto, esse alongamento no tempo de

⁴⁹ Há correspondência em pesquisa realizada no município do Rio de Janeiro, observando um período de 20 anos (1975-1995) que demonstra maior permanência e índices de conclusão alcançados por meninas, citada por GAMA e GAMA (2014, p. 25).

estudo não se reflete em melhor e maior inserção no mercado de trabalho para as mulheres, bem como no tocante à remuneração, tendo em vista que os homens recebem, em média, 40% a mais do que as mulheres⁵⁰. Esses e tantos outros dados são fundamentais para compreensão do público da EJA na contemporaneidade, porque é preciso estudar a política, os recursos didáticos e o financiamento, mas não menos importante é conhecer o público ao qual se dirigem essas ações estatais.

Nacionalmente, cerca de 22 milhões de pessoas, com 18 anos ou mais, não concluíram o Ensino Médio. No Rio de Janeiro, a estimativa é de dois milhões de pessoas, de modo que a garantia da oferta de EJA é uma questão central no cenário fluminense (VENTURA, 2016, p. 22), sobre o qual falo no item seguinte.

1.2 A EJA fluminense: breve histórico e configuração atual.

Tendo em vista que a EJA havia sido formalmente incluída nos documentos oficiais como um direito para todos/as a partir da Constituição Federal de 1988, relatarei o histórico dessa modalidade no estado do Rio de Janeiro a partir da década de 1980, no período das primeiras iniciativas de educação de jovens e adultos dentro da nova conjuntura política de retomada da democracia.

Nesse breve histórico, portanto, desde o período de reinserção democrática da sociedade brasileira pós-ditadura, um importante marco da ampliação da escolarização e da carga horária diária escolar foi efetivado no mandato de Leonel Brizola (1991-1994) à frente do governo do estado do Rio de Janeiro, através dos Centros Integrados de Educação Popular (CIEPs), os quais ofereciam também educação para jovens e adultos, tal como o trecho a seguir apresenta:

No estado do Rio de Janeiro, é o caso do então chamado Programa de Educação Juvenil (PEJ), que trazia como princípios político-pedagógicos justamente alguns preceitos da chamada educação popular. Como o ensino supletivo apresentava, como dito anteriormente, a mesma organização seriada do ensino regular, embora de maneira compacta, e a educação de adultos se referia a alunos maiores de 18 anos, o governo estadual de Leonel Brizola (1983-1986) resolveu implantar um programa de alfabetização no interior dos CIEPs, instituição escolar também criada por esse governo, que atendesse à faixa etária de 14 a 20 anos, no horário noturno, cuja meta prioritária era levar à escola esses jovens que não a frequentaram ou que se afastaram dela. A partir dos princípios anunciados, optou-se, então, por uma forma de trabalho própria para atender a população jovem, tendo como base o processo de amadurecimento físico e psíquico, o conteúdo educativo a partir da realidade concreta do jovem e a inclusão do prazer nas atividades da escola. (SANTOS, 2008, p. 71)

Entretanto, este programa sofreu forte descontinuidade político-administrativa, principalmente no governo Moreira Franco (1987-1991), e só foi retomado no segundo governo

⁵⁰ Todos os dados estão dispostos no documento de preparação para a VI Confinteia, elaborado pela UFG.

Brizola (1992-1996) e reestruturado a partir de 1996-1998, quando da gestão de Luiz Paulo Conde como prefeito da cidade do Rio de Janeiro (1997-2000), passando da esfera estadual para a municipal (MILETO, 2009, p. 65).

Como se trata de uma dissertação sobre livros e ensino de sociologia, inserida na grade curricular estadual em 1989⁵¹, interessa pontuar que:

A história de elaboração das propostas curriculares do estado inicia no ano de 1990, quando foi convocado um seminário com a presença de professores da rede básica, e do ensino superior, congregados através do Conselho Estadual de Educação, a fim de elaborar, para o ano seguinte um documento curricular.

Começava assim a história dos currículos de Sociologia no Rio de Janeiro, e se sucederia anos depois por outras propostas, todas encampadas nos anos 2000, e com a presença de professores da rede básica entre os seus formuladores. (ANJOS, 2016, p. 22)

E assim também foram elaborados os currículos e livros da EJA analisadas pela presente dissertação, com a participação de professores da rede básica e do ensino superior.

Outro importante passo dado por diversos atores⁵² (professores da educação básica, do ensino superior, dos movimentos sociais, sindicatos, entre outros) do estado foi a fundação do pioneiro Fórum de EJA do Rio de Janeiro, em 1996, gênese de um processo organizado de debates e discussões que se espalhou por todo país ao longo dos anos subsequentes, e que se originou com os eventos preparatórios para a V Confinteia. No sítio eletrônico dos Fóruns de EJA, os/as administradores da página virtual informam que:

Os primeiros encontros confirmaram a desarticulação entre as esferas de poder federal, estadual e municipal, indicando, ainda, a falta de informações sobre aspecto pedagógicos, financeiros e legais e um profundo desejo, por parte dos participantes, de estruturar um espaço que possibilitasse a troca de experiências e a construção de parcerias, apesar das diferenças existentes de cunho políticos-pedagógico.

Gerido por instituições governamentais e não-governamentais, movimentos sociais, sindicatos e educadores que dele participam, o Fórum do RJ consolidou a plenária mensal como instância deliberativa e espaço de socialização de informações e de formação continuada, visando o fortalecimento dos profissionais para a luta em defesa do direito e da qualidade de atendimento na área da educação de jovens e adultos trabalhadores.⁵³

⁵¹ Em ANJOS (2016, p. 41), tem-se que: “O retorno da Sociologia enquanto disciplina escolar no estado do Rio de Janeiro remonta a democratização e a promulgação da Constituição Estadual em 5 de outubro de 1989. Assim dizia o texto: “Será introduzida, como disciplina obrigatória, nos currículos de 2º grau, da rede pública e privada, em todo o território do Estado do Rio de Janeiro, a Sociologia.” (Parágrafo 4º do Artigo 317, da Constituição do Estado do Rio de Janeiro, promulgada em 05 de outubro de 1989, pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro).

⁵² “Gerido por instituições governamentais e não-governamentais, movimentos sociais, sindicatos e educadores que dele participam, o Fórum do RJ consolidou a plenária mensal como instância deliberativa e espaço de socialização de informações e de formação continuada, visando o fortalecimento dos profissionais para a luta em defesa do direito e da qualidade de atendimento na área da educação de jovens e adultos trabalhadores.” Trecho extraído de <http://forumeja.org.br/node/1191>, acessado em 24 de junho de 2017.

⁵³ Disponível em <http://forumeja.org.br/node/1191>, acessado em 13 de junho de 2017.

O Estado do Rio também foi pioneiro ao realizar o I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado no Rio de Janeiro em setembro de 1999, que já ressaltava em seu relatório síntese que:

O atendimento em EJA se dá de forma diversificada e descontínua, compreendendo ações governamentais, nas esferas federal, estadual e municipal, predominantemente nas áreas de trabalho e educação, nos projetos desenvolvidos por ONGs, movimentos sociais, universidades, Sistema 'S', por outras iniciativas empresariais e pelo movimento sindical. Nesse quadro, alguns aspectos merecem ser destacados. O primeiro refere-se ao crescimento das atuações estadual e municipal na área de EJA e ao conseqüente aumento da pressão da demanda que se faz sentir, junto às prefeituras e às Secretarias Municipais de Educação. Em segundo lugar, destaca-se a segmentação das ações federais na área de EJA, decorrente da ausência de uma ação coordenada que, respeitando as diversidades, integre as diferentes ações numa perspectiva orgânica. (ENEJA/RIO, 1999)

Em 2002, realizou-se no Rio de Janeiro o 1º Congresso Estadual de Educação (COED) como estratégia de trabalho que, ao convocar todos os segmentos da comunidade educacional do Estado, visava à elaboração da proposta da sociedade para o Plano Estadual de Educação, atendendo assim à demanda dessa formulação estabelecida no Plano Nacional de Educação. (SOARES, 2011, p. 17).

Inúmeras foram as tentativas de se promover um projeto político educacional para o Estado do Rio de Janeiro que fosse colaborativo, envolvendo diversos segmentos da sociedade. No entanto, o que se viu foi a criação e posterior aplicação de políticas pensadas fora da escola, tendo como gestores máximos inclusive quadros da área da economia, como o antigo secretário de educação do governo de Sérgio Cabral, o economista Wilson Risolia⁵⁴, ou mesmo o atual secretário, o engenheiro Wagner Victor⁵⁵, tendo ambos tratado a educação como um problema dentre os serviços públicos fornecidos pelo estado, devido ao que eles nomeiam regularmente de *crise de gestão*, da qual, cada um a seu turno, estaria incumbido de resolver e, segundo suas próprias palavras, seriam capacitados para tanto.

De acordo com dados do *site* da SEEDUC/RJ, em 2015 existiam 1.290 escolas e um total de 16.423 salas de aula em efetiva utilização na rede estadual. Foram efetuadas 772.773 matrículas distribuídas por todo o estado, das quais 122.294 na EJA, nas formas presencial ou semipresencial. Ainda segundo a Secretaria, o ensino na rede pública estadual é ofertado em cinco turnos - manhã, tarde, noite, ampliado e integral - e nove categorias: 1-Ensino Fundamental Regular; 2- Ensino Médio Regular; 3- Ensino Médio Integrado; 4-Ensino

⁵⁴ Ver, por exemplo, matéria do Jornal O Globo, disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/o-pais-nao-tem-mais-tempo-perder-discutindo-obvio-diz-wilson-risolia-14892991>, acessada em 13 de junho de 2017.

⁵⁵ Ver, por exemplo, matéria do Jornal O Dia, disponível em: <http://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2016-05-17/secretario-de-educacao-wagner-victor-diz-que-vai-usar-a-experiencia.html>, acessada em 13 de junho de 2017.

Técnico; 5-Curso Normal; 6-EJA Ensino Fundamental; 7-EJA Ensino Médio (NovaEJA); 8- Programa Autonomia e; 9- Outros. (VENTURA, 2016, p. 16). No entanto, apesar das opções de Ensino Médio há, hoje, expressiva redução do número de matrículas da rede estadual, apesar de haver evidente demanda por essas vagas.

Entre algumas das ações efetivadas pelo governo a fim de atrair e reter estudantes, temos a reformulação de currículos e de materiais didáticos, a inserção de novas tecnologias, novos cursos de formação continuada, etc. Isto também para tentar tirar o Rio de Janeiro da terrível posição de penúltimo estado no ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).⁵⁶

Deste modo, no tocante às situações de distorção idade-série, o governo escolheu dois caminhos paralelos: o Programa Autonomia⁵⁷ e a chamada Nova Eja, que ocorria concomitantemente à EJA no modelo antigo, sendo que esta última seria extinta tão logo já tivesse sido feita a formação dos professores da NEJA e a distribuição do material e, com esse caráter de aceleração e suplência, a EJA vem sendo oferecida até os dias atuais. Entretanto, aparentemente, as tentativas dos governos do estado não obtiveram êxito, pois as matrículas na EJA vêm decaindo desde 2010, tal como apresenta o quadro a seguir:

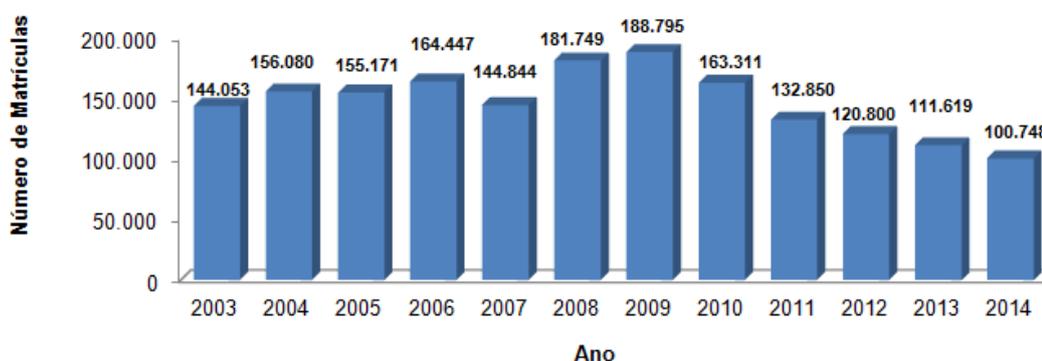
⁵⁶ <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/ideb-estado-do-rio-o-penultimo-do-ranking-2983727>, nesta reportagem de 2010 estavam sendo divulgadas informações acerca da avaliação do estado do Rio de Janeiro, no *ranking* nacional.

⁵⁷ O Programa, de aceleração de estudos, Autonomia, uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e a Fundação Roberto Marinho, foi lançado em março de 2009 com o objetivo de reduzir a distorção idade-série, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio.

Nesta ação inovadora, a experiência de aprendizado de cada aluno é valorizada e, por meio de recursos tecnológicos, é oferecida ao estudante a oportunidade de construir o próprio conhecimento. Esta é mais uma iniciativa da SEEDUC de oferecer ao Estado do Rio de Janeiro educação de qualidade, em uma escola do século XXI.

Em 2013, a meta da Secretaria é atingir, com este programa, cerca de 36 (trinta e seis) mil estudantes da Rede, sendo 18 (dezoito) mil dos anos finais do Ensino Fundamental, com idade entre 13 e 17 anos e 18 (dezoito) mil estudantes no Ensino Médio, com idade entre 17 a 20 anos.

Para auxiliar os professores que lecionam no Programa, foram elaborados Catálogos que explicitam a articulação entre as teleaulas e as habilidades do Currículo Mínimo. Disponibilizamos, também, Orientações Metodológicas que articulam os principais pontos de convergência entre os conteúdos abordados pelas teleaulas e as habilidades do Currículo Mínimo. Extraído integralmente de <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1790814> acessado em 13 de junho de 2017.

Figura 2 - Evolução do número de matrículas da EJA no Ensino Médio/RJ 2003-2014

Fonte: MEC/Inep/DEED in Ventura, 2016, p.25.

Sobre os dados atuais, é preciso ressaltar que,

[...] a Região Metropolitana concentra o maior número de matrículas: 70.216 em 2014. Contudo, é importante registrar que, em números absolutos, a região metropolitana reduziu mais de 30 mil matrículas na EJA/EM. Para ilustrar a magnitude dessa redução de atendimento, basta dizer que esse número é equivalente ao atendimento de todas as outras sete regiões do estado, ou seja, a soma do número de matrícula em 2014 nas demais regiões administrativas é de 30.372. (VENTURA, 2016, p. 26)

Após esse breve panorama da EJA e da apresentação de alguns dados sobre essa modalidade, passo a descrever como ela é oferecida e organizada atualmente pelo governo do Estado do Rio de Janeiro através dos professores da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

A EJA estadual, desde a criação da NEJA⁵⁸, separa as disciplinas por áreas de conhecimento, entre elas as Ciências Humanas (Filosofia, Sociologia, Geografia e História) e as Ciências Naturais (Biologia, Física e Química), de modo que os estudantes têm contato com Língua Portuguesa e Matemática em todos os módulos, Sociologia, Filosofia, História e Geografia em dois dos quatro módulos desta modalidade de ensino, em semestres intercalados, e Física, Química e Biologia nos outros dois semestres, até serem concluídos os quatro módulos em dois anos, resultando na obtenção do diploma do Ensino Médio. Penso ser válido ressaltar que as disciplinas de Artes e Educação Física são oferecidas em somente um módulo durante os dois anos do curso.

⁵⁸ Nome que o programa recebeu quando houve sua reformulação em 2012. Entretanto, hoje, o governo voltou a chamar este novo programa de EJA. Enquanto havia a EJA, com duração de um ano e meio e a NEJA, com duração de dois anos, os programas tinham essa diferenciação na nomenclatura. Quando a NEJA passou a ser a regra, ela passou a se chamar EJA somente, sem o N (de nova) à frente da sigla associada à educação de jovens e adultos.

Objetivamente, temos abaixo o quadro com a Matriz da EJA⁵⁹. Os livros analisados nesta dissertação, portanto, são ofertados no 1º e no 3º módulos, representados na figura a seguir:

Módulo	Nome da disciplina	CH Semanal	Carga horária total
Módulo 1	Língua Portuguesa/Literatura I	4	80
Módulo 1	Matemática I	4	80
Módulo 1	História I	4	80
Módulo 1	Geografia I	4	80
Módulo 1	Filosofia I	2	40
Módulo 1	Sociologia I	2	40
Módulo 1	Ensino Religioso	1	20
Carga horária total do Módulo 1		420	
Módulo 2	Língua Portuguesa/Literatura II	4	80
Módulo 2	Matemática II	4	80
Módulo 2	Física I	4	80
Módulo 2	Química I	4	80
Módulo 2	Biologia I	4	80
Módulo 2	Ensino Religioso	1	20
Carga horária total do Módulo 2		420	
Módulo 3	Língua Portuguesa/Literatura III	4	80
Módulo 3	Matemática III	4	80
Módulo 3	História II	3	60
Módulo 3	Geografia II	3	60
Módulo 3	Filosofia II	2	40
Módulo 3	Sociologia II	2	40
Módulo 3	Educação Física	2	40
Módulo 3	Língua estrangeira optativa	2	40
Módulo 3	Ensino religioso	1	20
Carga horária total do Módulo 3		460	

⁵⁹ No quadro está a nomenclatura antiga, NEJA, utilizada quando houve a reestruturação da educação de jovens e adultos da rede estadual do Rio de Janeiro, nessa organização por módulo com duração de dois anos.

Módulo 4	Língua Portuguesa/Literatura IV	4	80
Módulo 4	Matemática IV	3	60
Módulo 4	Física II	3	60
Módulo 4	Química II	3	60
Módulo 4	Biologia II	3	60
Módulo 4	Língua estrangeira	2	40
Módulo 4	Artes	2	40
Módulo 4	Ensino Religioso	1	20
Carga horária total do Módulo 4		420	

Fonte: Livro didático da EJA (2016-2018)

Importa observar que na matriz da EJA presente no Manual de Orientações⁶⁰ não consta a disciplina Ensino Religioso. Preferi tomar como referência os livros didáticos por eles serem mais atuais do que o manual, disponibilizado quando da primeira versão desta nova modalidade de educação, no ano de 2013. Outro ponto a ser ressaltado é que na matriz do manual, a disciplina de língua estrangeira só é oferecida no 4º módulo, no entanto, na matriz presente nos livros atuais tem-se língua estrangeira optativa no 3º módulo e língua estrangeira (aparentemente obrigatória) no 4º módulo. A presença do Ensino Religioso - sem o indicativo de que este é optativo, na matriz presente no livro - soma 80 horas a mais no processo de realização do ensino médio na modalidade em questão. A apresentação desta matriz em todos os livros de todos os módulos é uma inovação desta última edição dos livros pra EJA.

Fávero (2010) afirma, tomando por base estudos de Haddad e Sposito (2007), que os programas dos sistemas de ensino municipais e estaduais não raro ficam limitados à gestão de um governador ou prefeito, e uma considerável parcela de experiências não é efetuada de forma adequada ao acesso e à permanência de jovens e adultos nas unidades escolares. De acordo com Bernstein, “a escola reflete imagens que são ‘a projeção da hierarquia de valores, valores de classe’” (BERNSTEIN apud SANTOS, 2003, p. 23); pessoas que necessariamente precisam da

⁶⁰ O Manual de Orientações para Neja, apesar de não citar Ensino Religioso na sua matriz curricular, traz a seguinte orientação: “No mesmo turno serão oferecidas aulas de Ensino Religioso (1 x semana), Língua Estrangeira optativa (1 x semana) e dependência. Estas aulas, de 50 minutos, acontecem antes de iniciar o turno de aulas do Nova EJA, ou ao final entre um turno e outro”. (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 9)

escola pública para concluir seus estudos ficam prejudicadas em função da falta de continuidade observada em muitas gestões. Os currículos, grades de horários e materiais didáticos sofrem com os arbítrios dos governos e, sobremaneira, quando se trata dos que dizem respeito aos estudantes do ensino noturno. E foi o que se viu ao longo dos cinco anos de existência desta EJA que se tem hoje na rede fluminense de educação básica.

Tem sido bastante comum também que os cursos e os livros mudem repentinamente, sem que haja consulta aos professores e tampouco aos estudantes, de modo que se faz um arremedo e apresenta-se as mudanças desrespeitando a opinião e o conhecimento destes dois grupos de atores envolvidos, possivelmente os mais interessados dentro do processo; sobretudo, desconsiderando as trajetórias e os múltiplos perfis dos/as estudantes.⁶¹ Chegou a haver consulta aos professores para formulação do currículo, mas do Ensino Médio Regular; no entanto, as consultas não puderam ter desdobramentos profícuos em razão de problemas políticos e administrativos. Esta consulta ficou conhecida entre os docentes de Sociologia da rede estadual, pois foi esse o processo de consulta e elaboração do currículo de Sociologia do Ensino Médio Regular em que o coordenador pediu para se retirar da equipe quando reduziram o tempo da disciplina de 2 tempos/semana para 1 tempo/semana na 2ª e 1ª séries e, no meio desta elaboração, descobriu-se que o uso ou não deste currículo implicaria o alcance das metas definidas pelo Plano de Metas do Governo do Estado – que garantiria punições ou recompensas. Além dos problemas mencionados, houve dificuldades quanto ao prazo, pois a SEEDUC-RJ exigia que ele, o currículo, fosse entregue num período de tempo exíguo e essa alteração na carga horária da disciplina, no meio do processo⁶², alteraria todo o conteúdo a ser ministrado nas séries que sofreram alteração. Cito esta questão sobre o currículo do Ensino Médio Regular de Sociologia, pois parte da equipe deste currículo também esteve envolvida na elaboração do curso de formação para os professores da EJA e, posteriormente, veio a elaborar o livro e o currículo (este não publicado) da nova política para jovens e adultos do estado.

Tal como descreverei mais adiante, os autores dos livros e currículos informaram ter tido bastante autonomia para a elaboração destes materiais e buscaram desenvolver uma lista de conteúdos que fizesse sentido na educação básica. Para isso, consultaram livros de

⁶¹ Quanto ao perfil dos/as estudantes, vale destacar que é um equívoco pensar que existe um tipo específico de estudante nesta modalidade de ensino. Fazer uma pesquisa para levantar este perfil seria outro trabalho, mas alguns autores (Galvão e Di Pierro, 2007; FREIRE, 2001 apud Sales & Paiva, 2014) afirmam que não se pode conhecer/definir estes estudantes previamente. Nesta dissertação, quando falo do perfil dos/as estudantes estou tomando como ponto central o que é comum à maioria dos/as estudantes, isto é, o fato de eles serem trabalhadores e estarem fora da idade adequada, pedagogicamente, para sua série.

⁶² Sobre isso, ver a dissertação defendida no PPGE, em 2016, por Bruna dos Anjos.

Sociologia para o Ensino Médio⁶³, levaram em consideração sua experiência na construção do currículo do regular e aqueles que estavam em sala de aula na escola básica testavam o currículo e o material, de modo que esse foi o procedimento adotado para que os documentos dialogassem com o chão da escola, fugindo do que prevalece na maioria dos casos, tal como explicita o trecho a seguir:

Prevalece, na grande maioria dos casos, o currículo prescritivo, pautado em uma listagem de conteúdos escolares com abordagem disciplinar, além de seriado e com padrões de avaliação classificatórios, revelando concepções de currículo estreitamente vinculadas à educação bancária e, muitas vezes, acrítica (SANTOS, 2008, p. 70).

À exceção da ideia de educação bancária/acrítica, a abordagem disciplinar e a listagem de conteúdos ainda são uma realidade bastante presente, mas isto não é uma exclusividade da Sociologia. Nota-se, nos livros da EJA (analisados em capítulo vindouro), que apesar de haver conteúdos próximos nas disciplinas de um mesmo semestre (por exemplo, entre Sociologia e História, Geografia e Filosofia), eles não dialogam diretamente.⁶⁴ Uma das características dos currículos/livros da EJA é, na concepção de Bernstein, a de que são currículos de coleção; tal como pontuou Desterro, “as disciplinas são *narcisistas*, orientadas para seu próprio desenvolvimento, protegidas por limites e hierarquias fortes” (2016, p. 27).

Quanto à realidade dos/as estudantes, podemos notar que os materiais do professor que recebemos, no curso de formação para professores da EJA, de forma precária (cópias e sem regularidade), bem como as propostas curriculares e as exigências feitas (exercícios que demandam ouvir músicas, assistir filmes, elaborar redações, sugerir que os/as estudantes façam seminários, pesquisas, etc.) aos estudantes, não condizem com suas possibilidades. Os estudantes da rede estadual de ensino médio noturno são, em sua maior parcela, pessoas “já inseridas no mercado de trabalho ou que nele ainda esperam ingressar, que não visam apenas à certificação para manter sua situação profissional, mas esperam chegar ao Ensino Médio ou à universidade, a fim de ascender social ou profissionalmente” (JARDILINO E ARAÚJO, 2014, p. 164). Deste modo, não é simples acompanhar tudo que se sugere nos livros, tal como demonstraremos adiante.

⁶³ Sobre isso, Desterro cita um dos possíveis efeitos do PNLD: “Meucci sugere a hipótese de que —um dos efeitos do PNLD é a imposição de um modelo de livro didático disseminado entre todas as disciplinas e por todo país, repercutindo também nos livros comercializados no mercado, se constituindo como um padrão e, possivelmente, como um selo de qualidade para as editoras que os têm aprovados” (MEUCCI, 2014, p. 214 apud DESTERRO, 2016, p. 37). Interessa observar que os livros do PNLD de Ensino Médio Regular reverberam para outras modalidades de ensino, tornando-se assim substancialmente indutores curriculares.

⁶⁴ Conteúdos de outras disciplinas são mencionados, como uma informação a mais naquilo que se está tratando.

Ventura e Rummert (2011) afirmam que é necessário que se faça uma revisão quanto à definição de horário e à forma de exigência de frequência, os tipos de tarefas extraescolares, o desenho do currículo e outros tantos aspectos, sendo que os materiais de apoio sugeridos aos professores, nos quais constam diversas sugestões de atividades para serem desenvolvidas pelas turmas da EJA, vão na direção oposta, com propostas grandiosas e complexas, as quais não condizem com a realidade dos/as estudantes-trabalhadores.

As autoras defendem que é necessário:

Considerar os saberes social e coletivamente construídos por aqueles que, historicamente, foram excluídos dos processos formais de educação na construção de propostas curriculares e metodológicas para esses sujeitos, exige a superação de antigas concepções, num processo que ultrapasse tanto a visão da EJA enquanto reposição de escolaridade, na lógica do ensino supletivo e/ou como aligeiramento da prática pedagógica, na lógica da certificação (Ibidem, p. 79).

Os livros oferecidos até 2015 poderiam estar mais de acordo com a realidade fluminense, já que foram confeccionados para esta rede especificamente. Para ilustrar esta questão, temos o fato de que um dos livros da antiga NEJA apresenta em quatro linhas uma questão concernente aos trabalhadores do campo e, na verdade, a zona rural aparece como pano de fundo para mencionar que ainda há trabalho escravo no Brasil. Em quatro linhas. Sem dizer que há extensas zonas rurais no estado do Rio de Janeiro e que essa situação de trabalho escravo ou análogo à escravidão pode perfeitamente se dar nesta região também. A forma como algumas questões são apresentadas de forma sintética teria relação com o sequenciamento/compassamento sobre o qual nos fala Bernstein? Este tipo de problematização será elaborada nos capítulos subsequentes.

Diante do exposto, fazer uma análise do que se apresenta através da disciplina escolar Sociologia, às turmas da EJA, a partir do estudo minucioso dos seus livros didáticos, de seu processo de produção, de seus conteúdos e de sua apresentação final para as/os estudantes, parece-me ser um objeto de estudo muito rico e com muitas possibilidades de reflexão.

Capítulo 2 – Os livros didáticos de Sociologia da EJA

Apesar de toda a produção sobre livros didáticos da EJA, sobre mercado editorial e estudos de caso, não foi identificada a presença de nenhuma produção acadêmica⁶⁵ que tenha analisado os livros de sociologia voltados para a educação de jovens e adultos, no nível de Ensino Médio. A fim de analisar, portanto, os livros da EJA de nível médio do Estado do Rio de Janeiro, um dos parâmetros eleitos foi o PNLD-EJA. Também tomei a dissertação de Desterro (2016) como referência para a observação da forma como o conteúdo vem sendo apresentado nos livros didáticos de Sociologia da EJA fluminense. Cito, também, algumas observações e comparações feitas com os livros anteriores aos quais analisei e os manuais pertinentes a esta modalidade de ensino; no entanto, o foco principal são os livros atuais e o conteúdo de Sociologia nestes.

Como livros didáticos têm relação estreita com currículos, cabe pontuar que quando fiz minha formação para ser professora da antiga NEJA (a mesma que temos hoje, só que agora nomeada EJA), em 2013, fui informada de que aquela modalidade de ensino não possuía uma proposta curricular oficial do Estado que estivesse sistematizada e disponibilizada *on-line*. Verifiquei que havia sim um currículo estadual⁶⁶ para EJA quando comecei a pesquisa do mestrado, no entanto, tratava-se do currículo da antiga EJA que era oferecida em um ano e meio, e na qual todas as disciplinas eram oferecidas concomitantemente, isto é, um currículo ultrapassado e que não se aplicava à EJA que se oferece desde a elaboração do Programa Nova Eja (NEJA), de 2013; o currículo⁶⁷ idealizado pelos autores dos livros ora analisados não foi sequer publicado pela SEEDUC-RJ nos sítios eletrônicos, de modo que os/as docentes ficam sem acesso ao currículo da EJA nos moldes atuais (organizada por áreas de conhecimento, tendo quatro módulos, durando dois anos).

Até o final desta dissertação, ainda não foi disponibilizado no sítio eletrônico da SEEDUC-RJ este currículo elaborado pelos autores dos livros e que dialoga com a organização dos módulos/livros atuais. Também não houve adesão à política pública em nível nacional - o PNLD-EJA, para a escolha dos livros; destarte, como possíveis interessados na educação pública poderão saber o que vem sendo apresentado e o porquê do que vem sendo ensinado

⁶⁵ Foram verificados os bancos do Labes, do Nedeja, da Capes, do Scielo e do GT 18 da Anped.

⁶⁶ Este currículo continua disponível no sítio eletrônico até a presente data (07/05/2017). Ele foi copiado integralmente ao final desta dissertação (Ver anexo, p. 162).

⁶⁷ O currículo feito pelos autores do livro que analisei não está disponível, somente tive acesso ao mesmo porque um dos meus entrevistados fez a gentileza de disponibilizar o documento, entretanto, a SEEDUC-RJ não divulgou este currículo, elaborado para a EJA atual.

nas turmas da EJA? Como os docentes da rede estadual poderão organizar seus planejamentos semestrais sem se utilizar dos livros didáticos? Isto é, a ausência de um currículo a ser consultado e problematizado pelos professores denota, possivelmente, a pouca importância que se atribui: 1) ao currículo como detentor de uma lógica própria, de uma mensagem em si mesmo;⁶⁸ 2) à EJA; 3) ao protagonismo do docente, ou, quiçá, a todas essas possibilidades ao mesmo tempo. E importa ressaltar essa ausência, porque, em entrevista com o coordenador da equipe de elaboração do livro ora analisado, ele ressaltou o trabalho da equipe para construir este currículo.⁶⁹ No entanto, não houve a iniciativa da SEEDUC-RJ de publicá-lo no sítio oficial do governo do Estado.

Em função deste descompasso entre o currículo disponibilizado na *internet* e a EJA que se pratica hoje na rede fluminense, o livro didático assume um papel central na elaboração dos programas desta modalidade de ensino no Rio de Janeiro. Outro documento analisado de suma importância para a compreensão da política de EJA da rede estadual do Rio de Janeiro é o Manual de Orientação para NEJA, pois nele são informadas as intenções, os objetivos e as propostas metodológicas que o Estado prescreve para esta modalidade na rede estadual.

Pudemos perceber nas leituras das primeiras edições dos livros da EJA - as que antecederam os livros que analisamos mais detidamente - do estado do Rio de Janeiro que estas não passaram por um processo criterioso de produção e avaliação, tal como ocorre com os livros do ensino regular, que são avaliados e adquiridos por meio do PNLD⁷⁰; afirmo isso pois é notório que há uma série de problemas (repetição de texto/páginas, erros ortográficos, gabarito junto com a questão proposta) e, o que é ainda mais grave, também existem erros conceituais, falta de uma ordem clara de sequenciamento nos temas apresentados, de modo que muitas críticas podem ser direcionadas a estes livros. E, em parte, os livros que analisei nesta dissertação nasceram em função destas críticas.

Na entrevista realizada com os autores dos livros, para esta pesquisa, eles afirmaram que entendem o quão complexo é elaborar um livro didático; perceberam, ao consultar os primeiros livros da EJA, muitos problemas, mas, sem dúvida, alguns acertos, e usaram esses livros anteriores como princípio norteador para suas primeiras reflexões sobre o que produzir

⁶⁸ Sobre o papel fundamental dos currículos, Young insiste em seu argumento: “[...] o currículo precisa ser visto como tendo uma finalidade própria – o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Não deve ser tratado como um meio para motivar estudantes ou para solucionar problemas sociais.” (2011, p. 614)

⁶⁹ Entre 2015 e 2016, conforme informações obtidas em entrevista.

⁷⁰ A entrada da Sociologia nesta política pública ocasionou um grande impacto sobre esta disciplina, uma vez que, não possuindo um currículo nacional comum, entendemos que a organização dos conteúdos como proposta pelos livros selecionados pelo PNLD tende a gerar propostas curriculares, ainda que não seja esta a intenção explícita dos mesmos (OLIVEIRA, 2013, p. 364).

para esse público específico, buscando uma apresentação mais adequada do conteúdo de Sociologia para EJA.

Os autores, em especial o coordenador da equipe de professores que produziu os livros, informou sobre o quanto os manuais do ensino médio regular (alguns eleitos no PNLD e outros não) tiveram importância na elaboração dos livros ora analisados. Interessante perceber a centralidade dos livros didáticos na elaboração de outros livros, ainda que para finalidades e públicos distintos.

É preciso ressaltar, conforme dito anteriormente, que o estado do Rio de Janeiro, facultativamente, não lançou mão dos livros disponibilizados pelo governo federal; também é preciso informar que a iniciativa do Rio de Janeiro de elaborar livros didáticos para a EJA em nível médio é anterior ao PNLD deste segmento de ensino. O documento do governo federal que torna pública a inclusão do ensino médio no programa e a entrada da Sociologia na grade curricular explicita que:

O Edital PNLD EJA de 2014 trouxe dois elementos novos que representam um avanço das conquistas da Educação de Jovens e Adultos: o primeiro deles foi a ampliação do Edital para receber inscrições de coleções destinadas ao Ensino Médio, um segmento que esteve ausente anteriormente, além da incorporação de dois componentes curriculares que não haviam sido contemplados no último Edital: a Filosofia e a Sociologia. (BRASIL, 2014, p. 25)

Observando o quadro abaixo, sobre os investimentos por estados, podemos notar que o Rio de Janeiro, de toda região sudeste, foi o que teve menor investimento no PNLD EJA - 2017. De um montante total de R\$19.902.032,46, somente R\$29.855,84 foram investidos no estado do RJ em livros para EJA de nível médio.⁷¹

Investimento na compra de livros didáticos para EJA (através do PNLD) /Estado				
UF	Alunos Beneficiados	Escolas Beneficiadas	Quantidade de Exemplares	Valores de aquisição
AC	7.485	107	10.380	194.859,08
AL	18.836	139	21.987	410.403,94
AM	23.334	126	26.439	492.811,90
AP	7.468	49	8.604	160.470,00
BA	96.973	686	108.555	2.025.802,70
CE	43.725	257	63.078	1.175.700,36
DF	21.915	59	29.010	539.144,56
ES	25.958	169	35.235	656.665,30
GO	22.689	223	34.614	646.277,64
MA	23.545	227	27.915	522.107,22

⁷¹ <http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>, acessado em 15 de março de 2017.

MG	149.880	1268	213.903	3.993.393,34
MS	18.175	116	24.489	456.430,66
MT	33.206	259	40.965	765.155,02
PA	47.652	277	57.486	1.071.063,16
PB	32.017	315	41.124	769.083,04
PE	51.893	442	62.706	1.171.335,96
PI	18.426	269	23.715	445.715,50
PR	0	0	0	0,00
RJ	1.374	13	1.596	29.855,84
RN	12.973	89	15.609	291.278,14
RO	26.050	117	31.803	591.999,90
RR	6.279	66	9.240	172.847,96
RS	47.525	336	74.217	1.383.210,46
SC	21.572	216	36.468	681.232,04
SE	9.313	75	10.719	200.235,50
SP	9.244	42	14.856	276.307,24
TO	9.391	103	12.783	239.216,70
Res. Téc.	xxx	xxx	28.875	539.429,30
Total	786.898	6045	1.066.371	19.902.032,46

Fonte: Sítio eletrônico do MEC

Isto se explica exatamente pelo fato de o Estado do Rio de Janeiro não ter aderido ao PNLD – EJA de Ensino Médio, mas escolhido desenvolver um material próprio, decisão que manteve ao fazer novas edições dos livros pra EJA; o PNLD voltado à EJA de Ensino Médio iniciou-se somente no ano de 2014, tal como descrito no Guia de Livros Didáticos PNLD-EJA, e os primeiros livros da EJA, apesar de terem dados incompletos⁷², datam, pelo menos, do ano de 2012 (ano que antecedeu a formação dos professores, tendo em vista que em 2013 os livros foram disponibilizados para nós, docentes da rede estadual, que estávamos no curso para atuar na EJA). O documento que informa sobre o ensino médio também trata da inserção de materiais virtuais como objeto de análise (BRASIL, 2014, p. 9); ou seja: os primeiros livros elaborados pela Fundação Cecierj (as edições que antecederam a edição que analisei) são anteriores ao PNLD-EJA de Ensino Médio, de modo que a iniciativa do estado é anterior ao programa federal para esta modalidade de ensino. O trecho a seguir descreve, ainda, outros acréscimos:

Agora, nesta edição de 2014, o PNLD EJA incorpora a Alfabetização, os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Trata-se de um momento especial do processo de consolidação da política de material didático para a EJA, agora com um Programa de aquisição e distribuição de *obras didáticas de qualidade* para o público jovem e adulto que amplia o acesso a livros didáticos a todas as etapas dessa modalidade de ensino. *Com esta iniciativa, o Ministério da Educação busca consolidar uma política que zela pela produção de obras didáticas de qualidade para a EJA, superando o antigo quadro das produções caracterizadas, por vezes, pela*

⁷² Os livros não têm informações como data e local da editora, o que dificulta uma análise cronológica dos documentos.

infantilização, pela mera redução de conteúdos da Educação Básica regular, pela baixa qualidade do projeto gráfico-editorial e, de modo geral, por propostas inadequadas sob a perspectiva didático-pedagógica, por serem alheias às diretrizes educacionais formuladas para a EJA. (Idem, 2014, p. 15, grifos meus)

Portanto, ao menos o início desta iniciativa – a de produzir livros para rede estadual por conta da própria SEEDUC-RJ – fez-se necessária por não haver política pública na esfera federal, tal como o PNLD, voltada a esse segmento de ensino no início da reformulação da EJA (que naquele momento 2013 era chamada Nova EJA).

A partir dos escritos de Bernstein, podemos observar que ele localiza o docente da escola básica como um transmissor de um discurso cuja elaboração se dá no contexto escolar, mas que parte de saberes previamente selecionados e organizados no campo da contextualização, isto é, nos cursos de ciências sociais e na pós-graduação, onde estão os “produtores dos saberes”, tal como informa Silva (2007, p. 407). O docente receberia os textos já bastante distintos daqueles originais provenientes do campo da contextualização, pois os mesmos já foram deslocados e relocados quando da ação do campo recontextualizador oficial, identificados como aqueles cursos da área da educação ou como as secretarias de educação. Sobre isso, é fundamental detalhar o que Bernstein apresenta:

Quando um texto é apropriado por agentes recontextualizadores, [...] ele, geralmente, sofre uma transformação antes de sua relocação. A forma dessa transformação é regulada por um princípio de descontextualização. Este processo refere-se a mudanças no texto, na medida em que ele é deslocado e relocado. (1996, p. 270)

Deste modo, *não havendo um currículo*⁷³ de acordo com o desenho atual da EJA fluminense, a mensagem que fica implícita é que o corpo docente não precisaria ter acesso ao que se espera que os estudantes apreendam, quais os temas e conceitos pensados, no campo recontextualizador oficial, para cada módulo da EJA, pois, para isso, os professores receberiam os livros didáticos e efetuariam suas reflexões exclusivamente a partir destes. Não ter sido produzido um currículo para o início daquela que foi nomeada como Nova EJA, mas somente seus recursos didáticos, indica que o governo os considerou suficientes para que os professores elaborassem suas aulas. O conteúdo deslocado do campo contextualizador para o recontextualizador oficial, transmutado em currículo, não está acessível aos docentes.

Nas primeiras edições confeccionadas pela CECIERJ, contratadas pela SEEDUC-RJ, foram elaborados livros e manuais do professor e uma plataforma virtual com exercícios e

⁷³ E, até o final desta dissertação, não há sequer uma Base Nacional Curricular Comum que verse sobre a Sociologia no Ensino Médio, pois a mesma ainda está em andamento e atravessada por questões políticas que não estão sendo divulgadas amplamente. Ainda há dúvidas se a Sociologia manter-se-á obrigatória quando a Reforma do Ensino Médio proposta pela equipe do presidente Michel Temer for efetivada.

recursos didáticos; a ordem foi inclusive invertida, quando se trata da análise dos livros que observei. Para sintetizar o processo: uma parte dos professores que estavam envolvidos na elaboração do currículo mínimo de Sociologia para o Ensino Médio regular foi convidada a elaborar o manual do professor para acompanhar os livros didáticos que já haviam sido produzidos para, à época, NEJA. Eles também estavam promovendo o curso de formação de professores para atuar na NEJA. No decorrer do processo de elaboração do curso e do manual do professor, o coordenador da equipe soube que havia recursos para elaboração de livros de outras disciplinas e, em virtude disso, pediu que fosse elaborado, também, novo livro para Sociologia. A Fundação Cecierj respondeu positivamente a esta proposta e, assim, foi feita nova seleção para compor a equipe que passou a ter nove integrantes, os quais iniciaram a elaboração de novos livros e do novo currículo estadual para EJA. Isto é: os Manuais do Professor disponíveis hoje são relativos a uma edição antiga dos livros. O currículo novo, feito *a posteriori* e por essa nova equipe, não foi publicado, e a plataforma virtual também está desatualizada, pois dialoga com livros antigos. Os livros ora analisados foram a última empreitada destes autores, sendo que estas obras não têm qualquer relação com currículo, manual da EJA ou sua plataforma virtual.

O cenário caótico da administração pública do estado do Rio de Janeiro afeta inclusive a publicização dos documentos oficiais concernentes à educação. Isso dificulta consideravelmente a pesquisa sobre a EJA fluminense, pois há uma série de ações fora de ordem, sem um norte, projetos inacabados, falta de manutenção dos sítios eletrônicos; tudo isso inviabiliza uma pesquisa ordenada, cronologicamente organizada e com documentos consistentes, bem como o trabalho do próprio docente da rede estadual. O que se tem hoje disponível no sítio eletrônico da SEEDUC-RJ: 1) Três manuais do professor (elaborados para livros já obsoletos da rede estadual, mas já dentro da nova organização da EJA); 2) Currículo estadual para EJA (este absolutamente obsoleto por ser pensado nos moldes da EJA antiga, que ocorria em um ano e meio); 3) Manual de Orientação para Nova Eja (2013). Além desses documentos, os livros que analisei não estão disponíveis *on-line*, e tive acesso aos mesmos por tê-los recebido nas escolas onde atuo.

Os dois tipos de manual (do professor e de orientação da EJA) divulgados pelo governo demonstram a preocupação no tocante à forma como a matéria será ensinada, quais os recursos que serão utilizados, como o fazer docente será encaminhado. Observando sob este prisma, o discurso pedagógico, proferido pelo docente, estaria diretamente associado ao resultado da soma dos discursos instrucional e regulativo veiculados nos documentos supracitados e, em certa medida, nos livros didáticos, tendo em vista que há neles questões e vieses exteriores à

escola, porque elaborados fora dela, no campo da contextualização, por uma comunidade científica que domina a produção de conhecimento e, de acordo com Bernstein, o discurso pedagógico “não é neutro como o ar”. Tal como apresenta Silva:

O resultado da recontextualização é o discurso pedagógico, com um conjunto de regras que regulam o discurso especializado das ciências de referência transmitidas nas escolas. O discurso regulativo da disciplina está associado aos valores e aos princípios pedagógicos dominantes no processo. (2007, p. 406)

A partir desta breve apresentação da política, dos documentos e da elaboração dos livros da EJA, prosseguirei com a análise de cada um dos documentos estaduais específicos para esta modalidade de ensino na rede estadual.

2.1 Manual de Orientações da NEJA⁷⁴

Este manual foi elaborado ainda no mandato de Sérgio Cabral, não contém data (estimo que seja de 2012 ou 2013, tendo em vista o início do programa), e teve como secretário de educação o economista Wilson Risolia. Há um grupo de pessoas listadas como responsáveis pela Produção do Material da Nova EJA (Cecierj), entre eles: Elizabeth Bastos (Diretoria Adjunta de Extensão), Carmen da Silva (Coordenação de Formação Continuada), Marcela dos Santos (Gerência do Projeto), Cristine Barreto (Diretora Adjunta de Material Didático), Paulo de Miranda (Coordenação de Desenvolvimento Instrucional), Fábio Alencar (Coordenação de Produção), Andreia Villar (Projeto Gráfico), André Guimarães de Souza (Diagramação e Ilustração) e Verônica Paranhos (Produção Gráfica), e ele contém vinte e quatro páginas.

O quadro abaixo, extraído do Manual de orientações da Nova EJA (s/d) apresenta a força do discurso regulativo se sobrepondo ao discurso instrucional. Este manual foi o único desenvolvido, o que me faz entender que ele continua vigorando. Uma das coisas que mais chama atenção nesse documento é a lista de metas a ser alcançada:

⁷⁴ Este manual orienta os/as professores/as quanto à organização da EJA, explicita sugestões de práticas pedagógicas/avaliativas, expõe as metas pensadas para o projeto e informa a matriz curricular e outros pontos pertinentes a esse contexto prescritivo e, por isso mesmo, regulativo.

Metas

As ações previstas objetivam resultados:

Para os alunos

- f. Aumentar as taxas de conclusão;
- f. Melhorar a aprendizagem;
- f. Diminuir a probabilidade de comportamentos de risco;
- f. Desenvolver habilidades cognitivas e de autorregulação;
- f. Desenvolver autoestima;
- f. Desenvolver habilidades para o trabalho;
- f. Aumentar o engajamento com a escola;
- f. Formar hábitos consistentes e claros de normas de convivência;
- f. Conquistar autonomia de modo a tornar-se sujeito do aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e a conviver.

Fonte: Manual de orientações da EJA, s/d

Sobre as metas, tão disseminadas nas escolas atualmente, Young observa que: “Com as escolas sendo controladas por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho, não é de se espantar que os alunos fiquem entediados e os professores sintam-se desgastados e apáticos” (2007, p. 1291).

As metas são consideravelmente subjetivas; quando o manual fala em: “comportamento de risco”, “desenvolver autoestima”, “hábitos consistentes e claros de normas de convivência”, ele indica que o governo estadual parte do princípio de que os/as estudantes teriam desvios comportamentais e problemas de ordem psicológica. Não fica evidente como e porque o governo quer alcançar estas metas justamente com o público jovem e adulto. Esse manual me remeteu a uma consideração de Young sobre as diretrizes curriculares (no Reino Unido), que pode servir como indicativo do que pensar sobre esse documento fluminense: “Parece que as diretrizes presumem que a solução para a falta de motivação dos estudantes seja dar mais orientação curricular para os professores, em vez de fortalecer e apoiar seu conhecimento pedagógico e da matéria e, conseqüentemente, seu profissionalismo” (YOUNG, 2011, p. 613).

Se este manual é integralmente aplicado na escola não temos como saber, pois não verificamos a aplicação deste no cotidiano escolar; mas como ele é o documento que rege a EJA com todas as suas sugestões de avaliação, de como ensinar, percebe-se que o professor tem função preponderante no processo de ensino-aprendizagem, o que remete ao conceito de enquadramento de Bernstein; neste caso um enquadramento *forte* no qual o controle da comunicação está com o transmissor e não com o adquirente, de modo que as práticas típicas da Educação Popular (movimento com forte influência nos documentos e pesquisas sobre EJA)

estariam sendo preteridas em nome de uma prática cuja mensagem legítima está tendo sua forma absolutamente regulada nas comunicações pedagógicas.

Sobre a institucionalização da EJA, alguns autores já mencionaram o fato de a escolarização e a burocratização desta modalidade fazerem com que ela perca cada vez mais o caráter que a aproximava dos princípios da Educação Popular, entre outras coisas, como por exemplo a valorização das trajetórias dos sujeitos. Valorização esta que não costuma estar prevista em grandes programas e currículos formais, tal como apresentado no documento da Confinteia, o qual evidencia a necessidade de se fortalecer a perspectiva conceitual da EJA como educação emancipatória e, para isso, é preciso que ela esteja alinhada aos princípios da educação popular, quais sejam:

[...]emancipação e poder popular; participação popular nos espaços públicos; equidade nas políticas públicas fundamentada na solidariedade e na amorosidade; conhecimento crítico e transformação da realidade; avaliação e sistematização de saberes e práticas; e justiça política, econômica e socioambiental. Tais princípios tensionam a realidade escolar da EJA, muito esvaziada nos últimos programas de governo, no seu compromisso ético-político, no seu potencial de buscar a transformação da realidade. (2016, p. 25)

Este manual nos fornece muitas pistas sobre a pedagogia que se espera, e é interessante observar que há algumas técnicas⁷⁵ sugeridas que aparentemente poderiam ser classificadas, nos termos de Bernstein, como típicas da pedagogia invisível, para a qual aprender é como um jogo ou “um ato tácito invisível; sua progressão não é facilitada por um controle explícito, público” (1984, p.27). No entanto, a preocupação com a avaliação⁷⁶ associada diretamente às notas e a questão do fluxo escolar estão muitíssimo presentes neste documento, o que denota a sugestão de práticas docentes bastante ortodoxas. Os trechos a seguir apresentam parte desta contradição:

A proposta metodológica procura valorizar a experiência de cada aluno, que é visto como sujeito construtor de conhecimento, e a própria experiência de vida adquirida na educação extraescolar é o ponto de partida e referencial permanente para outras aprendizagens. [...] Dessa forma, essa nova proposta poderá atingir seu objetivo maior: construir uma sociedade mais justa, mais desenvolvida, mais igualitária e humana. (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 5-6)

E, em oposição a essa ideia de valorizar o conhecimento do aluno, suas experiências, tem-se a preocupação com avaliação e aprovação detalhadamente descrita no, não por acaso, primeiro item do Manual, denominado *Avaliação e Notas*:

⁷⁵ Uso de recursos audiovisuais, dinâmicas de grupo, sentar em roda ou semicírculo, entre outras sugestões que fogem daquela configuração de sala de aula como espaço de reprodução, de uma plateia calada ouvindo o que o professor teria para “transmitir”, dando sugestões para promoção de aulas mais dialogada e com atividades diversificadas.

⁷⁶ Ver exemplos de sugestão de avaliação no Anexo, p. 172.

Lembramos que para efeito de aprovação o aluno deve obter no semestre, em cada disciplina, no mínimo, 10 pontos.

a. Identificar os estudantes os quais apresentem dificuldade no desenvolvimento de atividades propostas, o que pode indicar não efetividade da aprendizagem;

b. Desenvolver ao longo do processo, novas oportunidades de aprendizagem aos estudantes com baixo desempenho, pois o aprender é o mais poderoso reforço positivo para ser ofertado a esses estudantes com trajetória escolar marcada por repetências e abandono.

c. Estabelecer nas atividades em grupo, a prática da monitoria, na qual, os estudantes com melhor desempenho, o apoio aos estudantes com baixo desempenho, “quem sabe mais ajuda quem sabe menos”;

d. Os livros utilizados pelos alunos não serão reutilizados;

e. Se possível, organize a turma em círculo ou, caso o espaço seja insuficiente, em fileiras no formato “U”;

f. Fixar nas paredes da sala de aula os trabalhos produzidos pela turma, essa é uma estratégia que contribui para fixação dos conteúdos trabalhados, além de valorizar a produção dos estudantes;

[...]

i. As temáticas transdisciplinares devem ser incorporadas de modo a atender as mudanças de comportamento da humanidade das últimas décadas. Assim, educação ambiental, convivência na diversidade étnico-cultural, orientação sexual, formação de hábitos saudáveis, comunidades sustentáveis serão inseridas enquanto atividades pedagógicas complementares.

[...]

k. Estratégias que visem a integração da turma e a construção das regras de convivência do grupo, bem como as pactuações relativas à assiduidade e pontualidade, na entrega das atividades desenvolvidas no processo, bem como as estabelecidas enquanto instrumentos de avaliação individual e/ou em grupo, com valores e datas previamente estabelecidos e divulgados, preferencialmente, no início do bimestre;

l. Fixar o resultado das referidas pactuações, na parede da sala, em espaço de fácil visualização para a totalidade da turma;

m. A diversidade de estratégias, dinâmicas e recursos apresentados na proposta pedagógica e metodológica do Nova EJA, possibilitará, naturalmente, ao professor a avaliação processual e o estabelecimento de variados instrumentos de avaliação, dado que o professor deverá estabelecer a cada unidade, no mínimo, três instrumentos de avaliação, a fim de obter a verificação do processo ensino aprendizagem.

n. A seguir exemplos de caminhos para composição da nota do aluno:

Unidade __			
Exemplo 1		Exemplo 2	
Atividades desenvolvidas em sala de aula/ testes/caderno	2 pontos	Atividades desenvolvidas em sala de aula/ testes/caderno	2 pontos
Participação pessoal nas aulas	2 pontos	Participação pessoal nas aulas	2 pontos
Prova	3 pontos	Prova	6 pontos

Fonte: Manual de orientações da EJA, s/d.

A lista acima expressa a preocupação com um resultado muito objetivo, qual seja: a manutenção do fluxo regular dos estudantes nos quatro módulos, evitando sua retenção. Decerto que isto é esperado, mas o processo de avaliação é claramente sobrevalorizado no documento. Além do que, neste trecho, destinado aos resultados esperados, também são apresentados apontamentos sobre o *como fazer*, dando detalhes sobre a organização da sala e o cumprimento de regras coletivamente estabelecidas. E não há nenhuma menção à tal sociedade mais justa desenvolvida, igualitária e humana que eles citam no início do manual e sobre como ela pode ser pensada na perspectiva da EJA.

Além disso, este manual oferece informações gerais sobre o processo de formação do professor e contatos para fins de esclarecimentos acerca de questões administrativas (alocação do docente nas turmas, pagamento da bolsa aos cursistas, dias e horários dos encontros presenciais, etc).

Ao final da leitura deste brevíssimo manual, pode-se notar que há um discurso sobre a valorização das vivências dos sujeitos e a sugestão de práticas que ultrapassem a lógica da educação bancária. Entretanto, a ideia majoritária é a de progressão, avaliação, com alguns itens bastante prescritivos, sugerindo um passo-a-passo, de modo que a educação dialogada, com base na realidade concreta, assim como os ganhos subjetivos daqueles sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, não ganham destaque neste manual.

Apesar desta postura predominante no discurso oficial do governo, de acordo com as entrevistas, a autonomia/liberdade dos/as professores que compuseram a equipe de elaboração do livro de Sociologia não foi afetada. Os conteúdos foram abordados sem, necessariamente, atentarem para as metas informadas neste manual.

2.2 Livros didáticos

Ao analisar os livros didáticos da EJA, nosso foco foi observar um recurso didático cuja produção se deu a partir da interface entre os campos produtivo, econômico, do controle simbólico e cultural, tal como nos apresenta Bernstein. Por isso, intentamos compreender como este recurso se apresenta à população trabalhadora, alijada outrora dos bancos escolares, pertencentes às camadas mais populares que possivelmente ainda acreditam nos conhecimentos adquiridos nas escolas como um meio de obter melhorias nas suas condições materiais de existência. Para efetuar a leitura dos livros, conforme descrito anteriormente, foi utilizado um protocolo de análise e, vale salientar, ao final da análise dos livros foram elaborados quadros que pretendem sistematizar o panorama geral das minhas observações.

Pela perspectiva apresentada por Santos (2007), usando a teoria da *sociologia das ausências*, precisamos repensar a escola dominante, as monoculturas do saber científico, do tempo linear, a fim de expandir a visão de mundo e a forma de fazê-lo dos estudantes, para que tenhamos uma educação mais significativa e transformadora para os estudantes/trabalhadores do ensino médio noturno da rede estadual do Rio de Janeiro. Pesquisadoras de EJA reforçam a importância desta mudança de paradigmas, deste questionamento sobre o fazer científico e sobre as suas bases, tal como nos apresentam Sales & Paiva (2014, p. 10):

A potência da noção de descolonialidade do conhecimento proposta por estudiosos e a ruptura das visões hegemônicas que perduraram com a modernidade no conjunto de saberes científicos que conformou a academia na América do Sul, na América do Norte e África, já há alguns anos, fizeram com que novas formas de pensar a resistência à opressão e à autoridade colonial passassem à condição de referente para os defensores de novos paradigmas da ciência.(...) novas bases — não apenas mais adequadas ao nosso viver histórico, mas sintonizadas com a contemporaneidade de um mundo mais que diverso na expressão de seus sujeitos: plural e singular, heterogeneizado, reinventando-se a cada dia.

É preciso evitar o perigo da história única⁷⁷, tal como nos apresentam poetas, pesquisadores, militantes; que não se continue a reproduzir na escola os discursos e valores que foram gerados exclusivamente fora de nossa cultura, isto é, aqueles oriundos das grandes potências políticas e econômicas cuja produção científica ainda é a hegemônica. Na análise dos livros, percebemos ainda uma predominância esmagadora de autores europeus e do sexo masculino, somente para ilustrarmos um pouco o modo como a hegemonia se apresenta. De acordo com Santos, “para Bernstein é fundamental explicar como são transmitidos estes aspectos de dominação referentes à classe, patriarcalismo e etnia no interior do aparelho escolar” (2003, p. 26), deste modo, o autor pode nos auxiliar a compreender a construção e a difusão de discursos hegemônicos dentro das escolas, mas observando o discurso em si e não somente o conteúdo deste discurso.

Dizemos isso em função de percebermos, nos livros da EJA fluminense anteriores aos atuais, muito do senso comum, tendo em mente que o senso comum se distancia do saber popular (LOPES, 1993). O senso comum como aquele conjunto de pensamentos/saberes/práticas incessantemente reproduzidos e rotineiramente veiculados nos mais variados meios de comunicação – das emissoras de televisão aos livros didáticos - que enaltece o trabalhador que acorda cedo pra vender sua força de trabalho (sem questionar sua exploração), o senso comum que insiste em usar a palavra homem ao discorrer sobre a

⁷⁷ Há um excelente vídeo da escritora Chimamanda Adichie discorrendo sobre o perigo da “história única” no seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8>

humanidade, isto é, percebemos que há uma ideologia hegemônica presente em certos trechos dos livros didáticos de modo geral, quando fazem determinadas afirmações, negligenciam certos temas ou abrem mão de fazer análises mais aprofundadas sobre aspectos concernentes à vida dos estudantes-trabalhadores da EJA. Como já explicitado anteriormente, muitos autores já trataram desta questão de um discurso hegemônico, exterior à escola, sendo reproduzido dentro dela a fim de manter as desigualdades sociohistóricas, e cabe à Sociologia escolar, tal como informam os documentos oficiais, promover o estranhamento e a desnaturalização⁷⁸ daquilo que é comumente visto e vivido pelos/as estudantes, de modo que os fenômenos sociais possam ser vistos como realizações humanas dentro de um contexto específico, socialmente colocado, culturalmente mediado. Conseguir questionar ideologias hegemônicas e compreender os limites e interesses do discurso do senso comum são algumas das ações que os/as professores/as desta disciplina devem promover em sala de aula.

Sobre hegemonia e senso comum, quando Silva (2010) discorre sobre os escritos de M. Apple ele afirma que:

É o conceito de hegemonia que permite ver o campo social como um campo contestado, como um campo onde os grupos dominantes se veem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter sua dominação. (...) Esse convencimento atinge sua máxima eficácia quando se transforma em senso comum, quando se naturaliza. (p. 46)

Nossa análise diz respeito mais detidamente ao discurso praticado dentro da escola, via livro didático, e tudo àquilo que corrobora para a construção do discurso pedagógico, portanto, perceber o que é tratado como natural enquanto algo socialmente construído, aquilo que é apresentado como universal ou particular, nos interessa a fim de compreender essa Sociologia recontextualizada.

Empreendi, portanto, uma análise crítica e construtiva com base na leitura minuciosa dos livros; algo sobre o que temos ensinado e o que tem sido veiculado nos livros, pensando sob a perspectiva da reprodução de uma ideologia da classe dominante, sem prescindir da análise da forma como esses textos são produzidos. Marival Coan, em sua dissertação, observa que

No rastro de pensar o livro didático em seus aspectos ideológicos, Aranha e Martins (1995) analisam o fenômeno da ideologia presente de várias formas na sociedade

⁷⁸ “Nas OCNs (2006) temos que: Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a *desnaturalização* das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sempre recorrente a se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, (...) a organização política, etc. com argumentos naturalizadores. Primeiro, perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais” (BRASIL, 2006, p.105-106 apud COSTA e ZEITOUNE, 2014) ou ainda, ver: DESTERRO, 2016, p.61; SARANDY, 2004, p. 71; ANJOS, 2016, p.104 entre outros.

atual. Uma das formas de transmissão ideológica são as escolas, principalmente, repassadas pelas chamadas teorias reprodutivistas da educação. Autores como Althusser, Bourdieu e Passeron trataram de fazer a crítica à essa escola que reproduz a sociedade de classes (p.40). [...] Segundo as autoras, o livro didático “veicula certos valores que visam adequar o indivíduo à sociedade, integrando-o na ordem estabelecida”. Ainda mais, “realidade mostrada à criança é estereotipada, idealizada e, portanto, deformadora” (p. 41) (COAN, 2006, 122).

Bernstein afirma que “qualquer que seja a definição de classe dominante, ela terá relação aproximadamente direta com os meios e formas de produção, mais uma relação relativamente indireta com os meios e formas de produção cultural” (1984, p. 29) e ainda, sobre ideologia, o autor afirma que “ideologia não é tanto um conteúdo como uma *forma* de relação para a realização dos conteúdos” (1996, p. 28, grifo meu).

Há diversos autores que nos apontam para mudanças em se tratando dos paradigmas socio-históricos e, de fato, não podemos entender o mundo de forma binária; o que se nota é que há uma pluralidade de narrativas e identidades cujas demandas precisam se apresentar e se afirmar, mas por outro lado, e ao mesmo tempo, observamos que há certos discursos, práticas e valores que, associados, compõem o que se chama de ideologia dominante (APPLE, 2006). Bernstein, sobre isso, sustenta nossa escrita ao afirmar que “(...) toda educação é intrinsecamente uma atividade moral que expressa a(s) ideologia(s) dominante(s) do(s) grupo(s) dominante(s)” (1996, p. 97). Os livros têm se apresentado como algo que, majoritariamente, não representa os trabalhadores, os negros, mulheres, o oriental, o sul, mas sim, e ainda, um paradigma tradicional, eurocêntrico, que sofreu alterações ao longo dos últimos dois séculos, mas com características persistentes, regularmente presentes nos livros, filmes, novelas, e que afetam a subjetividade e a realidade concreta dos/as trabalhadores. As minorias, os oprimidos, ainda aparecem em meios de comunicação de massa (e também nos livros didáticos) de forma tímida e muitas vezes de forma estereotipada. Bernstein afirma que “As agências no campo do controle simbólico regulam, pois, os discursos especializados de comunicação. Eles operam códigos discursivos dominantes, os quais regulam as relações sociais, a consciência e as disposições” (1996, p. 197).

Com isso, gostaria de afirmar meu posicionamento político diante deste ponto: acredito que precisamos tratar da pluralidade presente na sociedade, a qual se reflete na sala de aula, sem perder de vista opressões históricas que nos acompanham, muitas vezes mudando sua roupagem ou seus métodos, mas sendo direcionadas aos mesmos grupos de outrora. Trato aqui do *silenciamento* sobre a violência contra a mulher, a discriminação sofrida pelos negros, a exploração imposta aos/as trabalhadores/as, isto é, procurei observar como questões cruciais da vida dos/as estudantes aparecem nos livros didáticos da EJA, e como ele se coloca em relação

às questões pertinentes ao universo dos estudantes desta modalidade de ensino, compreendendo que esses saberes estão circunscritos no campo de recontextualização pedagógica. Observando as edições anteriores oferecidas à EJA da rede estadual, ficou visível que questões acerca da opressão, das intolerâncias e do sistema desigual em que vivemos eram pouco abordadas e, quando eram apresentadas, davam-se de forma extremamente superficial e aproximando-se de um discurso recorrente do senso comum.

A previsão legal para o ensino de sociologia, que define como papel crucial desta disciplina na escola a promoção da desnaturalização e do estranhamento, é uma maneira oficial de alertar para que estejamos atentos à reprodução do senso comum, pois permitir que isto ocorra nos espaços escolares é ir na contramão de uma das premissas básicas da referida disciplina escolar.

Muito do que pudemos observar nos primeiros livros da EJA estadual aproxima-se de uma ideia reducionista da Sociologia, que a trata como disciplina que deve ensinar aos estudantes quais são seus direitos e deveres⁷⁹; uma abordagem simplista da ideia de cidadania e da Sociologia. Bastante distinto daquilo que Flávio Sarandy observou sobre os livros didáticos de Sociologia quando

[...]fez estudo sobre livros publicados entre 1999 e 2002, identificando que os livros destinados ao ensino médio reproduziam, em grande parte, o mesmo formato do ensino superior, com conteúdos voltados para o ensino dos clássicos e a história das ideias sociológicas. Este autor destaca que os manuais de sociologia eram marcados por forte ênfase conceitual e fundamentavam-se “no pressuposto da sociologia como propiciadora de uma ‘consciência crítica’ interventora sobre a realidade social e relevante para o desenvolvimento da cidadania” . (SARANDY, 2004, p. 5 apud MAÇAIRA, 2017, p. 109-110)

Repensar o papel das disciplinas escolares na contribuição para a formação dos cidadãos, o papel das ciências em outras esferas da vida prática dos estudantes, a ciência como está posta na escola, recontextualizada, já que “qualquer disciplina escolar é recontextualizada ao ser deslocada do seu campo de produção” (SANTOS, 2003, p. 32), numa relação quase virtual, de acordo com Bernstein, no âmbito escolar, precisa igualmente ser objeto de reflexão. Então como apresentamos as Ciências Sociais aos estudantes trabalhadores, conectados aos celulares, mas sem tempo para ler? Com acesso ao consumo, mas envolvidos em jornadas de trabalho extenuantes? A escola e suas disciplinas, no nosso caso específico a Sociologia e seus

⁷⁹ Apesar de isto estar previsto em lei, os conteúdos da disciplina vão muito além desta “preparação do cidadão” . Sobre isso, Desterro cita Venera (2013, p. 124) e “Silva Sobrinho (2011) que, ao analisar o contexto de produção de documentos como a LDBEN e os PCN, observou que ambas as disciplinas foram incluídas no Ensino Médio sob a condição de contribuir para a formação dos jovens como cidadãos (com direitos e deveres) e como força de trabalho adequada ao mundo da acumulação flexível.” (2016, p. 21)

livros, conseguem acompanhar as transformações sociais e as demandas provenientes da classe trabalhadora na atualidade? Sobre isso, Boaventura Santos nos dá importantes pistas:

Sem uma crítica do modelo de racionalidade ocidental dominante pelo menos por duzentos anos, todas as propostas apresentadas pela nova análise social, por mais alternativas que se julguem, tenderão a reproduzir o mesmo efeito de ocultação e descrédito. (SANTOS, 2002)

Temos a clareza de que não se pretende formar sociólogos no Ensino Médio; é certo que muitos temas trabalhados pela Sociologia necessariamente escaparão a qualquer livro, currículo ou prática pedagógica; no entanto, operar com os conceitos da Sociologia, da Antropologia e da Política de forma rasa e descontextualizada tende a servir para desqualificar a disciplina e o fazer docente. É impossível produzir um livro que atenda a todas as expectativas, que aborde todas as correntes dentro das Ciências Sociais, que contemple todas as problemáticas da atualidade e, por isso mesmo, pretendemos fazer uma crítica respeitosa e ponderada quando nos dirigirmos diretamente aos conteúdos apresentados nos livros. Outros autores já apresentaram o desafio que é escrever um livro didático, tal como o trecho a seguir

A elaboração de um livro didático não é tarefa fácil. O autor do livro é um mediador entre uma área de referência e o sistema escolar e tem como interlocutor tanto aquele em ensina quanto aquele que aprende. (...) Isso se torna tarefa ainda mais hercúlea quando reconhecemos que, no Brasil, o livro atende a alunos e professores de contextos sociais e culturais muito diferentes. (MEUCCI apud OLIVEIRA, 2013, p. 75)

Portanto, para compreender as escolhas teóricas dos autores, as estratégias utilizadas para apresentar os conteúdos de sociologia, buscaremos observar: 1) Que autores são citados? 2) Quantos e quais são textualmente utilizados? 3) Há autores/as latinos/as? E brasileiros? 4) Será que os livros de sociologia do Rio de Janeiro no século XXI ainda estão centrados numa racionalidade eurocêntrica, com narrativas típicas dos países centrais? 5) Em que trechos os estudantes-trabalhadores da EJA podem se ver representados no livro? 6) E quais são os recursos sugeridos⁸⁰ pelos autores dos materiais didáticos que promovem reflexão acerca dos conteúdos da disciplina escolar propriamente?

Ao observar que a Sociologia enquanto disciplina escolar é uma adaptação reordenada e condensada da Sociologia acadêmica, podemos notar a proeminência de autores estadunidenses e europeus sendo tomados como referência para os autores dos livros didáticos utilizados na EJA. Mas, comparando com as edições anteriores, os livros atuais começam a

⁸⁰ Somente a título de informação preliminar: nossas primeiras buscas dão conta de que os recursos audiovisuais sugeridos pelo sítio eletrônico da SEEDUC, onde também estão localizados currículos de outras séries e disciplinas, aparentam ser muito diversificados e interessantes (com músicas, gravuras, pinturas clássicas, documentários...), entretanto, as condições para uso destas ferramentas costumam ser adversas nas escolas. Alguns dos recursos estão no anexo (p. 169) desta dissertação.

trazer mais autores latinos e especificamente brasileiros, e também despontam as autoras do sexo feminino.

Numa primeira análise, pudemos notar que as referências bibliográficas são largamente citadas, seja nominalmente ou através de excertos de textos. Os livros apresentam, sim, sugestões de filmes, livros, músicas, mencionam autores clássicos e contemporâneos, mas as vicissitudes da vida dos estudantes das classes populares inviabilizam a apropriação⁸¹ adequada do conteúdo completo destinado aos dois semestres de Sociologia na EJA. Deste modo, torna-se um grande desafio que os adquirentes sejam bem-sucedidos na apreensão do código elaborado pertinente ao universo escolar e àqueles termos específicos da Sociologia. Até porque sugere-se (tanto no Manual quanto no próprio livro) a aplicação de práticas que se aproximam da pedagogia invisível, isto é, que o/a estudante pesquise autonomamente, busque filmes e músicas, entretanto, os exercícios e as avaliações são os típicos das pedagogias visíveis, de modo que o modelo pedagógico se confunde entre o de competência (liberal/progressista, radical ou populista – terapêuticos e capacitadores) e o de desempenho (disciplinas singulares, regional, genérico – instrumentais), abordado por Bernstein (2003, p. 81). Este quadro elaborado pelo autor ajuda a compreender os diferentes modelos:

	Modelos de competência	Modelos de desempenho
1. Categorias: espaço tempo discurso	fracamente classificado	fortemente classificado
2. Orientação da avaliação	presenças	ausências
3. Controle	implícito	explícito
4. Texto pedagógico	adquirente	desempenho
5. Autonomia	elevada	baixa/elevada
6. Economia	custo elevado	baixo custo

Fonte: Bernstein, 2003

Portanto, não fica claro nem nos livros e nem nos manuais qual a opção oficial do governo ao idealizar a educação de jovens e adultos do Rio de Janeiro. Ao mesmo tempo em que apresentam linguagem diferente daquela típica dos textos escolares, ao promover um diálogo com os/as estudantes/leitores, enfatizam, ao final de cada seção dos livros, a presença da Sociologia nos concursos públicos.

⁸¹ Digo isso em função da minha prática, mas também, das falas de dezenas de professores da rede estadual com os quais tive contatos em eventos acadêmicos sobre EJA.

E, também, como o autor nos informa, as camadas mais populares não tem acesso a muitas ferramentas, linguagens, oportunidades típicas das classes médias, de modo que não saber o que a escola quer e como ela quer, ter essa “liberdade”, pode dificultar o processo de ensino-aprendizagem daqueles que não estão familiarizados com os diferentes modelos e práticas pedagógicas possíveis. Muitas vezes um currículo não explícito, avaliações alternativas e muita autonomia no processo de ensino-aprendizagem podem ser empecilhos para os/as estudantes com pouco acesso ao código pertinente à escola e ao seu funcionamento como um todo. Sobre isso, Maçaira sustenta que “O conceito de currículo oculto está relacionado ao que Bernstein chama de pedagogia invisível, que, segundo o autor, estaria presente nos modelos de competência, nos quais o professor não explicitaria claramente o que seria avaliado e considerado como válido” (2017, p. 86).

Cabe informar que os livros são organizados por unidades e que nelas há várias seções. Preciso destacar que nenhum deles possui data de publicação. A cada início de unidade é apresentada uma breve introdução, intitulada *Pra início de conversa...*, e, em seguida, são apresentados os objetivos de aprendizagem; são apresentadas as seções com diferentes conceitos e reflexões, todos vinculados ao título da unidade, e, ao final, há um resumo desta, sugestões extras de livros, filmes e outros recursos a fim de complementar o que se aprendeu naquela etapa. Também são indicadas as referências bibliográficas e imagéticas. Após as referências, há uma parte denominada *O que perguntam por aí?*, na qual são apresentadas questões pertinentes às provas de ingresso no ensino superior.

2.2.1 – Livro do módulo 1, volume 1

A primeira Unidade, a que apresenta a Sociologia aos/às estudantes da EJA, chama-se: *Sociologia, cultura e diversidade cultural*. A segunda apresenta-se sob o título: *Cidadania e direitos humanos*. Vinte e cinco autores foram citados ou tiveram seus textos transcritos, entre eles: Z. Bauman, T. May, É. Durkheim, R. da Matta, T. Todorov, F. Laplantine, E. Rocha, R. Laraia, M. Montaigne, R. de Oliveira, C. Geertz, J. Sousa, M. Castells, E. Goffman, O. Nogueira, A. Guimarães, M. Baquero, J. Pinsky e C. Pinsky; todos estes vinte e cinco estão na bibliografia. Já K. Marx, M. Weber, T.H. Marshall, E. Diniz, L. Ribeiro e N. Rojas foram citados, mas seus nomes não constam nas referências.

Há trinta e quatro obras/documentos na bibliografia e trinta e duas autorias; o livro tem noventa e três páginas, trinta e duas fotografias, dois gráficos/infográficos e nove ilustrações. Há vinte e dois exercícios propostos pelos autores, cujas respostas estão ao final da unidade, dezoito questões de concursos públicos (majoritariamente vestibulares) e um gabarito

comentado apresentado ao final de cada questão. Este livro tem um total de noventa e três páginas destinadas à Sociologia.

Na primeira unidade, temos as seguintes seções: 1) O conhecimento sociológico, 2) O que é cultura?, 3) Cultura, diversidade cultural e identidade, 4) Preconceito e discriminação.

Na segunda unidade, as seções são: 1) Cidadania e direitos humanos, 2) Direitos civis, políticos e sociais, 3) Os movimentos sociais (atores políticos na arena da cidadania e dos direitos humanos), 4) Novos movimentos sociais. Portanto, nota-se que há um equilíbrio na quantidade de seções, o que não se repete em relação à quantidade de páginas: a primeira unidade tem cinquenta e seis páginas e a segunda tem trinta e sete.

Logo no primeiro item, *Pra início de conversa...*, os autores preocuparam-se em falar sobre as três disciplinas que compõem as Ciências Sociais e fizeram uma breve defesa destas informando que

Ainda que o estudo da diversidade humana, da cultura, dos problemas e características dos mundos sociais seja central para entendermos a nossa posição na sociedade e desenvolvermos uma consciência política, estas ciências são menos conhecidas. Mas não menos importantes. (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 341)

Em seguida, são apresentados os objetivos de aprendizagem para esta unidade:

- Distinguir o conhecimento sociológico, o contexto histórico de surgimento da disciplina e sua importância atual;
- Reconhecer os conceitos de cultura, etnocentrismo e relativismo cultural e sua importância para o conhecimento sociológico;
- Identificar o processo de construção das identidades e reconhecer a diversidade cultural;
- Identificar como o preconceito e a discriminação se manifestam na sociedade brasileira.

O livro retoma a apresentação da discussão apresentando a importância de conhecer, de obter e produzir conhecimento, e aborda a diferença entre o conhecimento sociológico e aquilo que eles chamam de outras formas de conhecimento (embora somente o senso comum seja citado). Nesta parte o livro menciona o caráter científico⁸² da sociologia, a forma como ela analisa os fenômenos sociais, cita diretamente o termo *estranhamento* e indiretamente aborda a desnaturalização com este trecho: “Pensar sociologicamente pode nos tornar mais abertos em relação ao que é diferente ou ao que não conhecemos; pode nos ajudar a tentar estranhar o que é considerado natural.” (Ibidem, p. 344)

⁸² Pode-se pensar nesta apresentação da Sociologia a partir do que Young chama de *conhecimento independente de contexto* ou *conhecimento teórico* que é aquele “[...] desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como *conhecimento poderoso*.” (2007, p. 1296, grifos do autor)

Em seguida, ele faz um breve relato do surgimento da Sociologia e menciona os três principais nomes da Sociologia clássica: Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim. Ao retratar o contexto de surgimento da Sociologia, os autores usam termos como “complexidade” e “atrocidades” para caracterizar aquele período e afirmam que este produziu novas “diferenças” entre grupos sociais, furtando-se de usar termos como desigualdade, exploração e opressão. Após a apresentação dos três clássicos, informando brevemente sobre sua vida e sua obra, aliando o texto a uma fotografia de cada um deles, os autores vão propor aos/às estudantes a *imaginação sociológica*⁸³, com o exercício descrito em seguida. É válido ressaltar que “*Vamos exercitar a imaginação sociológica?*” é uma espécie de título-convite de várias questões no decorrer do livro, que supõem que os/as estudantes entendem o que é essa imaginação, apesar de a mesma não ter sido explicada no livro. Pode-se dizer que não há uma explicação direta, mas indiretamente ela está posta quando os autores falam sobre “pensar sociologicamente”, associando-o à compreensão de diferentes relações sociais e ao binômio estranhamento e desnaturalização, de modo que o entendimento do que seria a imaginação sociológica se dá indiretamente e, sobretudo, através da prática.

Na atividade 2 deste livro, pela primeira vez, os autores tocam frontalmente num problema que é presente no cotidiano dos/as estudantes de EJA, majoritariamente negros, trabalhadores e alvos constantes das violências mais variadas (exercidas pela polícia, por traficantes, pela ausência de políticas públicas, etc.), pois nesta atividade os autores abordam uma notícia de jornal que trata do linchamento público de várias pessoas em diferentes cidades do país, propondo a problematização desta “justiça com as próprias mãos” em detrimento de um caminho legal para resolução de problemas sociais.

Depois, o livro apresenta o fazer do cientista social e cita alguns exemplos de profissionais da área que ganharam certa notoriedade atuando na política e nas artes, entre eles: Fernando Henrique Cardoso, Dado Villa Lobos, Cristiane Torloni. A atividade sugerida ao final desta seção leva os/as estudantes a refletirem sobre para que “serve” a Sociologia; os autores

⁸³ A expressão desenvolvida por Mills vem sendo largamente utilizada nos documentos oficiais e nos livros didáticos, tal como apresentou trecho desta dissertação: “Importante notar o vínculo que os autores estabelecem entre o desenvolvimento da imaginação sociológica e os processos de estranhamento e desnaturalização da realidade social. Ambas as categorias se tornaram recorrentes nos debates sobre os sentidos da Sociologia no Ensino Médio por ocasião da publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), e a partir daí passaram a ser utilizadas largamente pelos livros didáticos.” (DESTERRO, 2016, p.60) E, na tese de Maçaira, ela também reflete sobre isso ao afirmar que “[...] de uns tempos para cá, em decorrência da necessidade de dar um sentido ao conhecimento sociológico enquanto um conhecimento útil aos alunos e às escolas, o conceito de ‘imaginação sociológica’ venha se tornando uma constante. Nele, a junção do discurso regulativo com o discurso da escola aparece por meio da ideia de formar no aluno uma capacidade de compreensão dos vínculos de suas biografias individuais com processos sociais mais amplos. Essa capacidade, por sua vez, seria importante para a formação do ‘do cidadão crítico e participativo.’ ” (2017, p. 55-56)

pedem que os/as estudantes deem sua opinião, mas articulando-a com questões apresentadas no capítulo, isto é, sugerindo que eles façam esse exercício de fundir opinião com um conhecimento específico da disciplina.

Na segunda seção da primeira unidade, os autores enfatizam nossa condição de “animais humanos”, com uma infinita capacidade de inventar modos de vida distintos, diferentemente de outras espécies. O livro apresenta o conceito de cultura utilizando-se de um trecho de Da Matta: “[...] Cultura é, em Antropologia Social e Sociologia, um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas [...].” (DA MATTA, 1981, p.2-3 apud RIO DE JANEIRO, s/d, p. 351)

Para apresentar a questão da alteridade, do encontro com o outro, o primeiro recurso utilizado é uma pintura de John Vanderlyn, de 1847, intitulada A chegada de Cristóvão Colombo. Além deste recurso visual, a seção é majoritariamente composta por reflexões de autores como Todorov (2010) e Laplantine (2003), além de trechos transcritos de autores como Everardo Rocha (2006) e Roque Laraia (1986) em que explicitam os conceitos de etnocentrismo e relativismo cultural, retomando os conceitos de estranhamento e desnaturalização ao tratar do olhar sobre a cultura do outro e a cultura na qual o próprio estudante está inserido. Os autores sugerem três atividades consecutivas ao final deste seção: a primeira sobre Da Matta e a transformação do familiar em exótico e o exótico em familiar; a segunda apresenta o famoso texto de Michel de Montaigne sobre os povos antropófagos; e a terceira atividade novamente cita o exercício da imaginação sociológica, pedindo que os/as estudantes busquem na internet por “crianças selvagens” e assistam ao filme *O garoto selvagem*, a fim de refletir sobre se estes teriam ou não cultura, justificando a resposta.

A seção sobre cultura, diversidade cultural e identidade apresenta a definição de Oliveira (1976), “identidade social é uma ideologia e uma forma de representação coletiva” (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 355), para, imediatamente depois, reapresentar com outras palavras aos estudantes, da seguinte forma: “Trocando em miúdos, a identidade social significa a forma como nos apresentamos ou nos mostramos ao mundo. É como achamos que somos e como dizemos que somos.” (Ibidem, p. 355)

A imagem que retrata a diversidade cultural é uma ilustração, contendo o mapa do país e diversos elementos associados à cultura brasileira (mas também a sua fauna/flora): jangadas, baianas, capoeiristas, as cachoeiras de Foz do Iguaçu, um cocar indígena, uma arara, uma vitória régia, um casal negro dançando, um boi, o cristo redentor caracterizando o “povo brasileiro”, suas belezas naturais e parte da sua produção cultural (material e imaterial).

Os autores reafirmam a expressão de Laraia, ao dizer que a cultura é dinâmica, e apresentam o conceito de diversidade cultural à luz de Sousa (2008, p. 132 apud RIO DE JANEIRO, s/d, p. 357): “A diversidade cultural é um conceito abrangente, dizendo respeito ao complexo de diferenças culturais, [...] tais como linguagem, danças, vestuário, tradições, preceitos morais, religião e as próprias formas de os indivíduos se organizarem em sociedade [...]”

Ao apresentarem o aspecto do folclore nacional, pontuaram um evento representativo de cada uma das cinco regiões do país com uma colagem de figuras e um pequeno texto sobre ele, disponível no sítio Brasil Escola.

Deste tópico para o seguinte há uma mudança acentuada, pois passa-se do folclore para a relação entre identidade e globalização. O livro apresenta que, diante de tanta transformação econômica nos meios de comunicação de massa, com o advento das redes sociais, foi possível ver a ação direta da globalização no cotidiano de diversos países e, com isso, suas culturas são necessariamente afetadas. Mas o livro apresenta esta questão da globalização com a reflexão sobre a macroeconomia como pano de fundo, tendo como referencial teórico Castells (2002). Tanto que os autores citam a criação da riqueza para alguns pontos do globo e a indução da pobreza para outros, além de tangenciar o uso que os movimentos sociais fizeram dos meios de comunicação de massa, em especial das redes sociais virtuais.

Ao final deste tópico, eles sugerem uma reflexão sobre como as pessoas constroem suas identidades no mundo virtual e qual seria o papel dessa identidade no mundo atual, com ênfase no mundo do trabalho. O exercício aponta para o uso que as empresas fazem dos perfis em redes sociais dos seus candidatos como um critério para sua seleção ou não para o cargo almejado. É a primeira atividade com explícita referência ao mercado de trabalho na contemporaneidade.

A seção seguinte trata de preconceito e discriminação e, para isso, mobiliza conceitos como estereótipo e estigma, explicando cada um deles e pontuando que a discriminação afeta a vida da pessoa em todos os âmbitos da experiência coletiva. Os autores dizem que a cidadania da pessoa fica limitada quando ela sofre com o preconceito e a discriminação.

A título de informação, vale destacar o papel preponderante do conceito de cidadania, amplamente abordado por estudiosos dos currículos de Sociologia, tal como apresenta Sarandy ao mencionar um estudo anterior ao seu:

Já os resultados encontrados por Graziella Silva apontam uma outra relação, racionalizada, para justificar a inclusão da sociologia nas escolas: “um outro aspecto essencial é a profunda ligação entre Sociologia e Cidadania. Esta ligação aparece nas justificativas para a introdução da sociologia na escola, em quase todos os momentos que a disciplina ‘entrou’ ou ‘saiu’ da parte curricular das escolas.” (1998, p. 29)

Justificativa que persiste nas propostas curriculares, planos de cursos de professores, documentos oficiais e mesmo nos manuais didáticos estudados nesta dissertação. (2004, p. 73)

E, para a EJA, esse conceito teria uma importância ainda maior, pois a própria modalidade estaria diretamente relacionada com a garantia de um direito básico para a vivência mais completa da cidadania, tal como discorre Lefosse:

Ao assumir o entendimento de que a EJA é um direito do cidadão e não apenas necessária pela sua função exclusivamente reparadora, tal como concebida por muito tempo por pessoas que fazem da escola um espaço de reprodução de desigualdades, acreditamos que damos um passo em direção à efetivação da cidadania dos estudantes que procuram essa modalidade de ensino. (2016, p. 65)

Assim sendo, é válido refletir sobre o conceito com aportes teóricos sem prescindir da relação direta com a condição do estudante trabalhador, excluído sistematicamente da escola, mas também de outros serviços públicos essenciais.

Para destrinchar o termo estigma, foi utilizada a reflexão de Goffman, ao pontuar que existiriam:

as deformações físicas, os desvios de caráter e os estigmas tribais. No primeiro caso, temos as deficiências físicas, auditivas, visuais [...]. Em relação aos desvios de caráter, podemos citar, por exemplo, os distúrbios mentais, os dependentes químicos e os prisioneiros. Nos que diz respeito aos estigmas tribais, os indivíduos são classificados a partir do pertencimento a uma raça, nação ou religião. (GOFFMAN, 1988 apud RIO DE JANEIRO, s/d, p. 362)

Neste item foram utilizadas duas fotografias: uma com um homem se manifestando contra o preconceito e a discriminação num ato de rua, de acordo com a legenda da foto e na página seguinte, ao se falar do estigma na história, foi abordada a situação do holocausto como um exemplo extremo dos efeitos do estigma, e há uma foto com três meninos num campo de concentração.

Em seguida, para refletir sobre o conceito de estigma, o livro sugere a leitura de uma reportagem sobre o estigma de quem tem o vírus da Aids, informando o quão equivocado é associar a doença a um grupo específico, desconstruindo a ideia de grupo de risco, mas trazendo a nomenclatura cunhada pelos epidemiologistas e sanitaristas, qual seja: comportamento de risco. E, no bojo dos preconceitos vividos pelos homossexuais, o livro cita a conquista recente do movimento LGBT quanto ao uso de nome social por travestis e transexuais.

Novamente, a questão da diversidade é atravessada pelas ideias de opressão e de resistência. Ao falar sobre a discriminação por gênero, os autores apresentam a forte presença de valores e práticas típicas do patriarcalismo, apontam o quanto as mulheres têm sido protagonistas em várias searas e o quanto mulheres vêm se associando para lutar por mais

igualdade e melhores condições de vida e trabalho. Para refletir sobre o assunto, é proposta uma atividade com base em um texto sobre a Marcha das Vadias.

O racismo é apresentado na sequência como um fenômeno mundial, seguido de uma explicação sobre o racismo específico do caso brasileiro. O livro traz fotografias de figuras emblemáticas da luta contra a segregação racial, entre elas Nelson Mandela⁸⁴ e Rosa Parks⁸⁵, além de trazer uma ilustração mostrando as diferenças entre racismo, preconceito e discriminação. Sobre este ponto, acredito que seja muito profícuo apresentar a história dos negros ao redor do mundo, mas, sobretudo, pelo viés de seu protagonismo, de sua resistência, mostrando sua importância para a história da humanidade. Isso tem ainda mais valor em turmas formadas majoritariamente por negros.

Para falar do racismo brasileiro, estabelecendo uma comparação com os EUA de Parks, o livro utiliza-se de Oracy Nogueira (“preconceito de marca” e “preconceito de origem”); e complementa com uma aproximação a uma prática comum de diversos moradores do Sudeste, que recorrentemente referem-se aos nordestinos de forma pejorativa:

O racismo e o preconceito de cor são formas racializadas de naturalizar a segmentação da hierarquia social. A racialização dessa hierarquia pode, inclusive, ajustar-se, segundo as regiões e o tempo histórico, provendo sucedâneos simbólicos aos ‘negros’, como são, no sudeste brasileiro, os epítetos de ‘baianos’, ‘paraibas’ e nordestinos. (GUIMARÃES apud RIO DE JANEIRO, 2016, p. 370)

Roberto Da Matta também é tomado como referência para tratar da questão da hierarquia social, indicando que “cada um sabe o seu lugar”, e, ainda sobre esta questão, é utilizada uma pintura de Debret que retrata a família brasileira no Rio de Janeiro numa cena do cotidiano do Brasil imperial.

Os exercícios que seguem vão motivar a problematização do racismo no Brasil, abordando as formas como ele se faz presente no dia a dia e, em seguida, o livro apresenta a noção de ação afirmativa, seguida de um exercício que pretende fazer com que os/as estudantes repensem as noções de igualdade e justiça, tomando por base o cenário de condições desiguais simbolizado pelo Brasil.

Ao final desta unidade são sugeridos doze filmes, dos quais seis são brasileiros, três são estadunidenses, um venezuelano, um francês e um produzido por Reino Unido, África do Sul e França. Interessa observar essa predominância de filmes nacionais, a presença de um filme com participação de país africano e outro latino-americano, deixando em segundo plano a

⁸⁴ O livro informa que Nelson Mandela lutou contra a segregação racial na África do Sul que durou 46 anos e informa que, em função do seu engajamento, ele foi condenado à prisão e lá ficou por 27 anos.

⁸⁵ Sobre a norte-americana, Rosa Parks, o livro relata o dia em que ela se negou a ceder seu lugar em um ônibus para uma pessoa branca, tendo sido presa em função disto.

megaindústria que é o cinema hollywoodiano ou mesmo o tradicional cinema europeu, já bastante hegemônicos no contexto global. Depois das referências, foram destinadas 16 páginas para questões de vestibulares, com o gabarito sugerido das questões no decorrer da unidade.

A segunda unidade deste livro tem como título *Cidadania e direitos humanos*. Logo na sua primeira página, uma foto de uma manifestação durante a Primavera Árabe e o texto introdutório apontam para a relevância da discussão sobre movimentos sociais e sobre a luta por direitos na contemporaneidade.

Os objetivos de aprendizagem desta unidade são:

- Reconhecer o significado histórico da cidadania e dos direitos humanos;
- Caracterizar as principais dimensões da cidadania: direitos civis, políticos e sociais;
- Avaliar o significado dos movimentos sociais e sua importância na luta pela cidadania e direitos humanos;
- Destacar o papel desempenhado pelos “estacar o papel desempenho no desenvolvimento da democracia.

A primeira seção recebeu o mesmo nome da unidade: *Cidadania e direitos humanos*, remontando tanto ao uso corriqueiro, banalizado, destes dois conceitos quanto, também, à antiguidade grega para falar de democracia. O livro rememora três importantes eventos que culminaram na cidadania moderna tal como a conhecemos: as Revoluções Inglesa, Francesa e Americana, que tinham como principais motes a liberdade e a igualdade; foi feito um breve histórico desses eventos até chegar à Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948.

Para abordar esta famosa declaração, o livro utiliza-se da imagem de uma pessoa deitada na calçada enquanto algumas pessoas olham com curiosidade e outras com indiferença, ilustrando a condição marginal ou mesmo de invisibilidade na qual se encontram as pessoas em situação de vulnerabilidade social. Há também a fotografia de Eleanor Roosevelt segurando esta declaração.

Os autores informam que este documento teve (e ainda tem) muita relevância ao redor do globo, tendo sido traduzido para 437 idiomas, e que o Brasil também recebeu influência desse documento, sobretudo no período pós-ditadura, quando foi elaborada a Constituição de 1988, em que é citada “a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, (...)” (BRASIL, 1988 apud RIO DE JANEIRO, s/d, p. 401).

O livro aponta a importância desta nova constituição no tocante às eleições diretas e ao voto para os analfabetos, no fato de que tratou o racismo como crime inafiançável e condenou veementemente a tortura. Somados à Constituição, há ainda os sucessivos Estatutos criados

desde a década de 1990, e o livro faz breve apresentação de cada um deles, por meio de uma figura simples e didática, mencionando o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, o Estatuto do Idoso de 2003, o Estatuto da Igualdade Racial de 2010 e o Estatuto da Juventude 2013. Para tratar do direito à cidadania plena, o livro utilizou um trecho de Pinsky (2005) no qual ele afirma que para exercer a cidadania plena é preciso ter direitos civis, políticos e sociais e, ainda, um trecho de Marcello Baquero, sociólogo, em que ele fala:

Enquanto se observa um aumento de produtividade e um desenvolvimento tecnológico impressionantes em muitos países, a maioria dos jovens brasileiros parece ficar excluída desses avanços. Estatísticas recentes mostram que eles são os mais afetados pelo desemprego, pela violência, em suma, pela marginalização social, o que acaba gerando na juventude atitudes de hostilidade em relação às instituições políticas e aos governantes, vistos como responsáveis por essas situações. (BAQUERO, 2004, p. 9 apud RIO DE JANEIRO, s/d, p.403)

Em seguida, o livro pede que os próprios estudantes reflitam sobre isso. Tem bastante pertinência esse exercício, tendo em vista o fenômeno da *juvenilização* da EJA. É uma oportunidade que eles/as têm para pensar sobre sua própria participação ou sua abstenção do cenário político.

Para tratar dos direitos civis, políticos e sociais com mais detalhes, os autores se aproveitam das contribuições de T. H. Marshall, bem como acontece nos livros do ensino médio regular de Sociologia, tal como analisou Desterro (2016, p. 166). Interessa ressaltar que toda a discussão sobre direitos e cidadania, bastante recorrentes em currículos e livros de Sociologia, apresentam um limite, qual seja: apresentar a cidadania (burguesa) como uma conquista máxima dos estudantes-trabalhadores ou quem quer que seja, tal como sustenta Coan:

As orientações advindas do Ministério da Educação – MEC/SEMTEC, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM, PCN+, fazem referência ao papel que a disciplina de Sociologia deve desempenhar na formação do educando, tornando-o *autônomo, crítico e agente de transformação* da sociedade em que vive. As perspectivas dessas orientações estão voltadas para a conquista da *cidadania plena*, limitando, pelo visto, o espaço de ação à ordem estabelecida. (2006, p.18)

Nesta seção, o livro sugere que os/as estudantes façam uma pesquisa no site da Comissão Nacional da Verdade (CNV), instituída em 2012, para apurar as graves violações dos direitos humanos ocorridas entre 1946 e 1988 no Brasil. Ainda nesse sentido, o livro também sugere a reflexão sobre as remoções sofridas por inúmeras famílias em função das obras para a Copa do Mundo de 2014, pedindo em seguida para que os/as estudantes deem sua opinião sobre se houve ou não violação de direitos nessas remoções, e para que os mesmos justifiquem sua resposta.

Outro ponto também bastante atual apontado pelo livro é o direito à privacidade, que muitas vezes é desrespeitado quando alguma informação privada é veiculada nas redes sociais sem o consentimento do indivíduo em questão. Sobre isso o livro faz menção ao Marco Civil da *Internet* e à redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2011, cujo tema foi “Viver em rede no século XXI: *os limites entre o público e o privado*”. Desta forma, os autores apresentam o quanto as discussões travadas nas aulas de Sociologia podem servir para o acesso a outros espaços, como as universidades públicas, haja vista o peso que a redação do ENEM tem na nota final do exame.

Neste momento, exatamente na página 408, houve provavelmente algum erro de impressão ou diagramação, pois o conteúdo passa imediatamente de Marco Civil da Internet para Bolsa Família. E, cabe pontuar, o coordenador da equipe de elaboração do livro informou em entrevista que eles não puderam fazer as correções necessárias, pois a comunicação institucional e o próprio trabalho estava comprometido em função da falta de recursos do Estado do Rio de Janeiro. Ele disse que se sentiu surpreso quando soube que o livro havia sido publicado a despeito de toda a crise.

Sem exatamente ficar claro o porquê de o Bolsa Família ter sido apresentado neste trecho do livro, são apresentados alguns dados sobre ele. Salvo esse problema de sequenciamento, os dados são esclarecedores e versam sobre: quem é atingido pelo programa, quais as regras para ser beneficiário, que contrapartidas a família deve dar e do fato de que se trata de um programa importante na região fluminense, que possui beneficiários nos 92 municípios do estado atendendo aproximadamente uma média de 770 mil famílias/mês⁸⁶. E tendo em vista o perfil socioeconômico da maior parte dos estudantes da rede estadual, sabe-se que há entre os/as estudantes da EJA alguns beneficiários deste programa, e se não eles, seus parentes ou vizinhos. Depois de esclarecer os dados sobre o programa, o livro convida-os a refletir sobre sua eficácia e se ele pode significar uma ampliação de direitos para os beneficiários.

Logo após tem-se a seção “*Os movimentos sociais (atores políticos na arena da cidadania e dos direitos humanos)*”, e o tom é esse: o da luta, da participação política – por meio de partidos políticos ou fora destes -, o da mobilização! O livro define o que são movimentos sociais, fala da origem histórica deles, menciona o Ludismo, utilizando uma

⁸⁶ Fiz o cálculo com base nas três últimas folhas de pagamento do Estado do Rio de Janeiro, disponíveis no seguinte endereço: https://www.beneficiossociais.caixa.gov.br/consulta/beneficio/04.01.00-00_00.asp, acessado em 30 de junho de 2017.

gravura retratando os operários quebrando as máquinas, e pontua que até a década de 1940 as principais mobilizações ocorriam a partir dos movimentos operários.

Somente após a 2ª Guerra Mundial é que outros movimentos começaram a obter maior destaque, como o movimento estudantil, negro, pacifista, entre outros. Quero dar destaque para dois pontos: o livro diferencia movimento social de revolução, pois de fato os movimentos sociais costumam ter uma bandeira específica, uma agenda particular, não tendo necessariamente o objetivo de realmente alterar as estruturas sociais completamente; outro ponto é que o livro cita entre os principais movimentos sociais do Brasil o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e o Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST), e traz uma foto de uma manifestação pela Reforma Agrária protagonizada pelo MST. É relevante observar que a descrição do MST é sucinta e respeitosa; ela informa que

No início da década de 1980 centenas de trabalhadores rurais decidiram fundar um movimento social camponês, autônomo, que lutasse pela terra, pela Reforma Agrária e por transformações sociais. O Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), trinta anos depois, segue sendo um dos principais movimentos sociais em atuação na nossa sociedade. (RIO DE JANEIRO, 2016, p. 413)

Divergindo do tratamento conferido aos movimentos sociais pelos meios de comunicação de massa tradicionais, que os apresentam como baderneiros, invasores e que conferem outros tantos sentidos negativos às ações promovidas por este movimento social específico. É importante pontuar isso, pois o livro vem na contramão de um certo discurso hegemônico que visa desqualificar a luta dos trabalhadores rurais pelo direito fundamental à terra.

A última seção desta unidade, e do livro, dá conta de tratar dos novos movimentos sociais, sob esse título mesmo. A partir da década de 1960, questões ambientais ou demandas das minorias passaram a ter maior visibilidade em função de novas emergências na sociedade absolutamente globalizada. O livro preza por apresentar as diferenças de pauta e método entre esses movimentos que surgiam na segunda metade do século XX e os movimentos operários do século XIX. Depois, os autores dão ênfase à participação maciça de jovens nos movimentos sociais mais recentes e, sobretudo, ao uso inovador dos meios de comunicação em massa, especialmente a internet, para mobilização dos grupos organizados em prol de alguma causa.

O livro não deixa dúvidas sobre o movimento social que considera o mais importante do século XX: o movimento estudantil. Ele lembra da participação da juventude em movimento contra a Guerra do Vietnã, pelos direitos civis dos negros e em maio de 68 na França, destacando esse protagonismo juvenil.

Também são citados os eventos ocorridos em parte do Oriente Médio e no Norte da África, o qual convencionou-se chamar de Primavera Árabe; também foram mencionados os jovens espanhóis conhecidos como os Indignados, além de rememorarem o junho de 2013 brasileiro, em que muitos carregavam consigo cartazes como “Saímos do *Facebook!*” – representados com várias fotografias do Brasil e de outros países.

O livro destaca a importância dos movimentos sociais ao final do capítulo, com uma defesa um tanto difusa

Agentes importantes de transformação social, os movimentos sociais preenchem vazios deixados pelo Estado e outras instituições. Reescrevem as regras institucionais do jogo democrático e possibilitam maior participação da sociedade civil na mobilização política. Movimentos como os que ganharam as ruas brasileiras em 2013 são importantes para a conquista de direitos e avanços na transformação social e na consolidação da democracia. (RIO DE JANEIRO, 2016, p. 420)

Em seguida, o livro propõe um exercício com base num trecho de um texto de Ribeiro e Carvalho (2014), sob o título "O que esperar das ruas: silêncio ou mobilização?", em que os autores problematizam a ausência de lideranças e uma opção pela horizontalidade, o baixo grau de organização e o esvaziamento das pautas iniciais das lutas.

Ao final desta unidade, são sugeridos três filmes e três livros, sendo que dentre os seis cinco são brasileiros. Dois documentários, Memorial da Greve (1989) e O prisioneiro da Grade de Ferro (2004), e um filme, Pão e Rosas (2000). Os três textos sugeridos estão disponíveis na internet, e são eles: *O que é cidadania* (1998), da Coleção Primeiros Passos, um texto cujo título é *Cidadania, direitos e modernidade*, produzido para o XXIII Encontro Anual da Anpocs, e *Cidadania: história, teoria e utopia*, que é um texto proferido em uma palestra no Seminário Internacional Justiça e Cidadania (1997).

A sequência é a mesma do livro anterior, isto é, gabarito das questões propostas ao longo da unidade e, depois, questões com os gabaritos comentados de provas de concurso público.

2.2.2 - Livro do módulo 1 - volume 2

A primeira Unidade deste segundo volume foi escrita sob o título "Sociedade, Capitalismo e Desigualdade" e, neste volume, é a única unidade de Sociologia.

Há dez autores citados/mencionados, três não constam na bibliografia, quais sejam: Pérsio Santos de Oliveira, Robert Boutruche e Jessé de Souza. Norbert Elias, Zygmunt Bauman, Peter Berger, Nelson Tomazi, Suzana Albornoz, Karl Marx e Émile Durkheim são citados e estão na bibliografia. Há 22 obras/documentos na bibliografia e 21 autorias. Este livro tem quarenta e sete páginas, quinze fotografias, 0 gráficos/infográficos e quinze ilustrações. Há dez

exercícios propostos pelos autores, cujo gabarito encontra-se ao final da unidade, e quatro de concursos públicos (vestibulares), cujas respostas comentadas estão junto das questões.

As seções foram nomeadas conforme descrito a seguir: 1) Vivendo juntos: na interdependência; 2) Vivendo com os outros: desnaturalizando as estruturas do mundo social; 3) Trabalho? Como vou explicar...; 4) “Eu moro no morro e ela na Zona Sul”: pensando os modos de produção e a divisão de classes; 5) Trabalho, solidariedade e interdependência: ampliando as perspectivas sociológicas da divisão do trabalho. A Sociologia tem quarenta e sete páginas deste livro.

Logo no início, os autores frisam a presença que tem em nossas vidas o trabalho e a desigualdade social e afirmam que estes são temas caros à Sociologia. O tom regularmente usado é o da conversa. O livro informa: “Nesta unidade, queremos conversar com você sobre essas questões, trazer um pouco da riqueza de estudos que a sociologia produziu para interpretar esses fenômenos, que por vezes se tornam naturais para a maioria das pessoas”. (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 293)

O livro tem, neste trecho, um teor bastante questionador do *status quo* quando explicita que

Essas diferenças, muitas vezes percebidas como parte da ordem do universo não passam de atitudes socialmente criadas e que podem ser eliminadas a partir da consciência dos mecanismos que geram a desigualdade e a opressão. O conhecimento sociológico, que procura destrinchar os fenômenos sociais, pode ser de grande utilidade nessa tarefa. (Ibidem)

Portanto, é possível notar a intenção em apresentar uma utilidade para os conhecimentos apresentados pela Sociologia, e uma utilidade prática, no sentido de buscar a mudança em questões consideradas nocivas para a sociedade, representadas pelos termos *desigualdade* e *opressão*.

Os objetivos de aprendizagem pontuados nesta unidade são:

- Desnaturalizar as desigualdades socialmente enraizadas nas culturas;
- Avaliar criticamente as hierarquias estabelecidas e os sistemas de exercício de poder;
- Reconhecer o significado do trabalho em nossa cultura e seu efeito prático na vida das pessoas;
- Identificar os modos de produção, a divisão do trabalho e a divisão de classes a partir do contexto social em que vivemos.

A primeira seção reforça algo que costuma mesmo estar presente nos primeiros contatos com a Sociologia, na escola; trata-se do processo de socialização, da interdependência entre os

indivíduos, e o livro reforça que esta é uma condição para a sobrevivência da espécie. O primeiro contato do bebê com o mundo social é representado por uma foto de uma mulher levantando um bebê, na Chapada Diamantina, tal como identificado na legenda da foto. Um cenário paradisíaco e um tanto incomum para os estudantes-trabalhadores, moradores do estado do Rio de Janeiro.

Essa seção traz as contribuições, com trechos de textos, de Elias e Bauman sobre a relação entre indivíduo e sociedade. O trecho de Elias traz a analogia da vida em sociedade com uma dança, tal como a quadrilha ou a dança de roda, isto é, os movimentos das pessoas só fazem sentido dentro daquele contexto. Nas palavras do autor “o modo como os indivíduos se portam é determinado por suas relações passadas ou presentes com outras pessoas.” (ELIAS, 1994, p. 25-26 apud Rio de Janeiro, s/d, p. 296) Em seguida, o livro sugere aos alunos uma reflexão sobre sua biografia, para refletir sobre as relações estabelecidas desde a sua infância.

O livro também pondera que temos liberdade de escolha, mas essa liberdade está dada dentro de um contexto de interdependência entre nós e os indivíduos que nos cercam, além, é claro, dos limites das instituições sociais nas quais estamos inseridos ou com as quais estamos envolvidos. Bauman, ao tratar do processo de socialização, afirma que “O processo de formação de nosso self e de como nossos instintos podem ou não ser suprimidos costuma ser denominado socialização. Somos socializados [...] pela internalização das coerções sociais” (BAUMAN, 2010, p. 44-45 apud RIO DE JANEIRO, s/d, p. 297), ao que o livro segue com a definição em português para a palavra *self*.

As instituições sociais são postas no centro da reflexão e é levantada a problemática sobre a instituição família e sua estreita semelhança, ainda hoje, com o modelo de família patriarcal, a qual reproduz atitudes e ideias machistas, afetando a vida de meninas e mulheres. O livro também apresenta a realidade das mulheres no tocante ao mercado de trabalho e nos afazeres domésticos, acentuando as desigualdades de gênero presentes nas instituições sociais e que, regularmente, são ensinadas ao longo do processo de socialização.

Sem secundarizar o papel dos indivíduos, os autores reiteram que nascemos num mundo com diversas características, fenômenos e instituições, mas isso não significa que teríamos que nos adaptar a tudo e naturalizar tudo, não. Eles sinalizam o protagonismo dos indivíduos em questionar, modificar, e afirmam que “isso se faz em meio a negociações, aprendizados, compartilhamentos e conflitos.” (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 298)

Para ilustrar essa parte, foram selecionadas três imagens: uma de um grupo de meninos aparentemente numa escola, na Índia, conforme legenda. Há uma foto de meninos jogando futebol numa praia carioca e meninos e meninas, ucranianos, usando computadores (de acordo

com a legenda, usando as redes sociais). Estas duas páginas, em especial, chamam a atenção pela diversidade de origens étnico-raciais representadas nas fotos, sem que isso fosse central para a compreensão do conteúdo. Neste momento, o foco da seção é falar da inserção dos indivíduos na sociedade e como as instituições sociais são preponderantes na formação de cada um deles. A respeito disso, o livro menciona o sociólogo P. Berger (2004), o qual sustenta que “a instituição social pode ser entendida como ‘um padrão de controle, ou seja, uma programação da conduta individual imposta pela sociedade’. Pense nisso!” (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 299) Ao longo de todo o texto, desde o primeiro livro, os autores buscam estabelecer um diálogo com o leitor, sugerindo que reflita, compare, que pense sobre si mesmo e sobre o que o cerca, tal como fez após apresentar a citação de Berger.

O conhecimento dos/as estudantes é mobilizado, mas fazendo uma associação com o conteúdo. Os autores perguntam “o que você pensa?”, “qual sua opinião?”, mas sempre com questões que abordem conceitos apresentados pela disciplina. Um exemplo disso é o exercício proposto, que faz referência às duas últimas fotos descritas (crianças na praia e crianças no computador), em que se pergunta: “Agora responda: em sua opinião, quais semelhanças e diferenças podemos estabelecer entre o *processo de socialização* que se dá face a face, como no exemplo da foto da imagem A, e aquele processo de socialização que é mediado por um computador, como no exemplo da foto da imagem B?” (Ibidem, p.300, grifos meus)

Novamente, o livro apresenta uma foto de meninos iraquianos rindo, posando para foto, fazendo um sinal de “paz” com os dedos das mãos, seguida de uma explanação sobre a curiosidade infantil. Sobre como as crianças não têm pudor, têm dúvidas sobre coisas que nós não pensamos sobre depois de adultos, e insistem em dizer que essa curiosidade é inerente ao ser humano, mas que, ao longo da vida, temos a tendência de perder por falta de tempo, estímulo, oportunidade, etc., de modo que nós, adultos, eventualmente cerceamos a curiosidade infantil dando respostas pouco elaboradas para as crianças que nos cercam. Os autores afirmam: “Desta forma, não só reproduzimos o mundo em que vivemos, como damos a impressão de que, além de imutável, a realidade social não é uma construção dos indivíduos e grupos que fazem parte dela. Ou seja, a ideia fatalista de que as estruturas sociais das quais fazemos parte não dependem minimamente de nós. Mas elas dependem, sim!” (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 301) Essa intencionalidade ao ensinar a Sociologia no nível médio é recorrentemente abordada nas diretrizes e orientações curriculares, bem como nos textos produzidos por pesquisadores do Ensino de Sociologia e do Currículo, tal como no trecho a seguir:

É contribuição das Ciências Sociais, como a disciplina Sociologia para o nível médio, propiciar aos jovens o exame de situações que fazem parte do seu dia a dia, imbuídos de uma postura crítica e atitude investigativa. É sua tarefa desnaturalizar os fenômenos

sociais, mediante o compromisso de examinar a realidade para além de sua aparência imediata, informada pelas regras inconscientes da cultura e do senso comum. Despertar no aluno a sensibilidade para perceber o mundo à sua volta como resultado da atividade humana e, por isso mesmo, passível de ser modificado, deve ser a tarefa de todo professor. (MORAES E GUIMARÃES, 2010, p. 48 apud OLIVEIRA, 2013, p. 360)

Caberia, portanto, à Sociologia dar ferramentas para que os estudantes possam tomar atitudes frente às situações cotidianas. As menções à ação, movimento, mudança são usuais nos documentos dos campos contextualizadores e recontextualizadores.

Para refletir sobre as diferenças e desigualdades, o exercício que dará o pontapé para esse conteúdo sugere que os/as estudantes escolham algum conhecido (colega, parente ou vizinho) e que realizem com este uma entrevista cujo objetivo seria descobrir as origens deste interlocutor, buscando compreender que lugar este indivíduo ocupa na estrutura social e observando como sua origem foi determinante para a condição atual dele.

Ao abordar a questão das origens sociais, o livro inicia as reflexões sobre diferenças e desigualdades, argumentando que as diferenças só se tornam desigualdades em função de ideologias e práticas que posicionam os diferentes indivíduos em lugares desiguais na estrutura social, apresentando assim o conceito de estratificação social.

Nesse item da Seção 2, o livro usa três recursos para incrementar a exposição do conceito: uma fotografia apresentando casas construídas de forma precária em encostas (de acordo com a legenda, trata-se de uma favela em Salvador - BA); os autores citam a definição de estratificação social do sociólogo Pêrsio Santos, famoso autor de livros didáticos, apresentada em Introdução à Sociologia de 2011: “De acordo com o sociólogo Pêrsio Santos de Oliveira, estratificação social é a indicação da existência de desigualdades entre as pessoas em uma sociedade. Ela pode ocorrer de três formas: econômica, política e social” (foi informada a fonte, mas sem mencionar a página exata).

Além da foto da favela da Bahia e da definição do livro do Pêrsio Santos, os autores citam o documentário brasileiro “Pro dia nascer feliz”, de 2006, que retrata as desigualdades socioeconômicas através de um panorama de escolas públicas e privadas em três estados do Brasil, entre eles o Rio de Janeiro.

Ao que eles concluem:

Assim, devemos constantemente nos lembrar de que a cor da pele, a identidade de gênero, o credo religioso, a orientação sexual, a idade cronológica, a condição econômica e a filiação política não são indicativos de superioridade de um ser humano sobre os demais. Somos todos iguais em nossa diversidade, dignidade e direitos. (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 304)

Para falar dos modelos de estratificação social, os autores recorreram a uma reportagem de 2009, da Gazeta do Povo, e do livro didático de Nelson D. Tomazi para abordar as sociedades estratificadas por castas. Para apresentar o modelo de sociedade dividida por estamentos, o livro utiliza-se de uma imagem, mais precisamente uma pirâmide, em que a nobreza está no topo, logo abaixo o clero e, na base da pirâmide, o terceiro estado.

Quanto às castas, o livro informa que isto ocorreu em vários lugares, mas concentra suas explicações no caso da Índia. A imagem extraída do livro de Tomazi (2010) retrata os Brâmanes, os Xátrias, Vaixás, os Sudras e os Dalits. Ainda sobre a Índia, o livro reforça o que fora apresentado na reportagem, isto é, que as castas foram banidas legalmente em 1950, entretanto, o preconceito e a discriminação mantêm-se em certos lugares deste país até os dias atuais. O livro também relata a criação das cotas nas universidades a fim de garantir 20% das vagas aos dalits e, em seguida, ele questiona o/a leitor/a: “O que você acha dessa medida?”.

Imediatamente após a pergunta sobre as cotas, o livro encaminha a explicação sobre as sociedades estamentais. A Europa medieval é apresentada como exemplo dessas sociedades, e na sequência o livro sinaliza dois verbetes importantes para a compreensão dessa questão, quais sejam: Terceiro Estado e Estamentos. O primeiro é definido como: “conjunto de pessoas que não faziam parte nem do clero e nem da nobreza, ou seja, o povo. O terceiro estado era composto por comerciantes, burgueses, camponeses e artesãos” (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 307), e o segundo: “Os estamentos são estados nos quais a sociedade feudal estava dividida. Embora também sejam uma forma de estratificação social, os estamentos são mais abertos do que as castas.” (Ibidem)

Os autores informam, ainda, que na sociedade estamental havia relações de reciprocidade e hierarquia entre os estamentos, ratificando a presença de uma ordem teológica para a compreensão dos fenômenos sociais.

Este formato de apresentação dos conteúdos acerca das desigualdades foi percebido como recorrente, em livros de Ensino Médio, na tese de Maçaira, quando ela observa que “Nos livros brasileiros de sociologia, os capítulos sobre as desigualdades sociais dedicam grande parte do seu conteúdo à discussão sobre as questões de estratificação social (classes sociais, estamentos, castas) e frequentemente esse tema domina o capítulo.” (2017, p. 306)

Para falar sobre o modelo de classes sociais em que vivemos, Karl Marx é mobilizado na primeira linha, tendo em vista sua importância na compreensão do capitalismo e sua influência no entendimento de que a sociedade está organizada a partir das relações materiais, do trabalho e da contradição que há na relação entre os donos dos meios de produção e os trabalhadores.

Esse conceito interessa muito nesta dissertação, pois é a condição de trabalhador o ponto que congrega os/as estudantes de EJA, portanto, observar como ele é apresentado demonstra como estes/as estudantes são, também eles, apresentados no livro ora analisado.

Há uma ilustração que retrata o proprietário – um homem de meia idade, com bigode, sobrepeso e a expressão de alguém um tanto irritado - e o trabalhador (que a ilustração nomeia “expropriado”) – um homem aparentemente da mesma idade que o proprietário, no entanto muito mais magro e com a aparência exausta. O livro indica que “os proprietários são os detentores dos meios de produção e do capital” e que, por outro lado, “os expropriados só possuem sua força de trabalho para vender.” (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 310)

Vale pontuar que Coan, na sua dissertação de mestrado, analisou diversos livros de Sociologia (para ensino médio e para graduação), livros paradidáticos acerca do conceito de trabalho e dicionários de Sociologia (além de alguns livros de Filosofia, tendo em vista a proximidade das duas disciplinas) para verificar exatamente como o conceito de trabalho é apresentado nas obras por ele analisadas. Sobre aquelas voltadas para o Ensino Médio, em especial, chegou a algumas constatações, como: 1) os livros apresentam a necessidade vital do trabalho para os seres humanos garantirem sua subsistência; 2) a referência principal é Karl Marx; 3) é recorrente a associação entre trabalho e alienação/exploração. (2006, p. 213) O livro da EJA apresenta essas características percebidas por Coan, em livros de uma ou duas décadas atrás, para outras modalidades de ensino. Isto mostra certa regularidade na forma como o conceito de trabalho vem sendo exposto nos livros didáticos.

Cabe ressaltar que o livro começa a falar de trabalho a partir da questão das desigualdades nas sociedades de classe, isto é, ele aparece dentro de outro conceito. Somente depois de ser abordado assim, indiretamente, é que seguem seções específicas sobre trabalho.

A ilustração – retratando o patrão e o empregado - contém a seguinte frase, abaixo das imagens destes dois personagens: “A exploração e o controle dos proprietários sobre os expropriados, respeitando os devidos contextos históricos, vêm sendo uma constante na história das sociedades humanas.” (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 310)

E, na sequência, os autores se utilizam de uma entrevista com o sociólogo Jessé de Souza na qual ele expõe a “ralé estrutural” como sendo uma:

classe de despreparados, gente que se reproduz entre nós há séculos, sem que jamais se tenha feito um esforço cívico e republicano de sua redenção. Essas pessoas são o lixo numa sociedade que jamais se importou com elas e jamais lhes conferiu requisitos objetivos para que consigam o respeito dos outros e a autoestima de si mesmos. (Ibidem, p. 311)

Em seguida, o livro sugere um exercício com três questões em que estão relacionados classe social e o contexto do estudante, fazendo com que os mesmos reflitam sobre as oportunidades e as condições que pessoas de diferentes classes sociais têm no decorrer de suas vidas.

A terceira seção é inaugurada com uma fotografia do 1º de Maio em Portugal, em 1980, com uma faixa que diz “Viva o 1º de maio: Unidade e luta – Prosseguir abr [ilegível]” e, na página seguinte, uma ilustração descontraída do personagem do Chaves (tradicional série mexicana exibida pelo canal de televisão SBT), o "Seu Madruga" dizendo que: “Não existe trabalho ruim! O ruim é ter que trabalhar!”, com o que os autores informam os leitores sobre os significados atribuídos ao trabalho: algo penoso, algo que confere dignidade, status, trabalho como identidade – quando a pessoa se identifica pela profissão que tem, ao se apresentar para algum desconhecido.

O livro sugere que os/as estudantes pensem em todos os ditados que versam sobre o trabalho e situem eles em duas diferentes categorias: os que exaltam o trabalho e os que o apresentam como “mal necessário”.

O livro apresenta uma breve reflexão com base em Albornoz (1994), em seu livro *O que é trabalho?*, onde ela relata que:

algumas línguas criaram termos e verbos para expressar essas duas percepções em torno do trabalho. No inglês, por exemplo, temos a distinção entre as palavras *labour* e *work*. Enquanto a primeira enfoca o trabalho a partir do esforço e do cansaço (...), a segunda se refere a uma participação ativa na construção do bem comum, algo digno de reconhecimento pela sociedade. No português temos as palavras labor e trabalho, mas é o segundo termo que apresenta as duas percepções das quais falamos. (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 313)

Os autores, pela segunda vez na unidade, usam as reflexões *marxianas* d’ O Capital para refletir sobre as distintas percepções que se tem do trabalho. Eles informam que o pensador alemão sustenta que o trabalho “é essencial para o ser humano, pois permite ao mesmo se realizar, encontrar seu lugar no mundo, oferecer sua contribuição e marcar presença na história.” (Ibidem, p. 314) Apesar do aspecto positivo do trabalho, o livro afirma que, para Marx, o trabalho no sistema capitalista coloca os trabalhadores em posição subalterna, alienando-os de si mesmos e daquilo que se produz. O homem se vê obrigado a trabalhar, mesmo em condições indesejáveis, pois no capitalismo os meios de produção são controlados pelos empregadores; e, neste cenário, o trabalhador é reduzido (e tratado) como uma “simples” engrenagem.

Para esse trecho, o livro usa uma tirinha – que apesar de conter desenhos não é absolutamente nada infantil - e menciona o filme *Tempos Modernos* (1936), perguntando, em seguida, se os/as estudantes conhecem este filme.

O livro afirma que “Alienado, o trabalhador passa a existir somente para atender os fins do capitalismo.” (Ibidem, p. 315) Trata-se de uma frase contundente, que carrega em si uma crítica acentuada ao sistema vigente. Em um parágrafo, o livro aponta como era o cenário observado por Marx – durante e logo depois da Revolução Industrial -, as longas jornadas de trabalho, os baixos salários, e conclui pontuando que o autor defendia a necessidade de uma revolução a fim de instaurar outro modo de produção (o comunismo).

O livro ora analisado, além de conter os conteúdos de Sociologia, também apresenta História, Geografia e Filosofia, conforme descrito anteriormente. Neste livro, a Revolução Industrial também é abordada pela História; nos conteúdos desta disciplina, também estão presentes explicações sobre socialismo, comunismo e anarquismo, de modo que é possível estabelecer um diálogo bastante objetivo entre História⁸⁷ e Sociologia.

Os autores preocuparam-se em informar, na página seguinte, num box amarelo intitulado *Saiba mais*, sobre o que é o comunismo. Na sequência, mais um exercício de observação e entrevistas – o que pode ser de difícil execução, tendo em vista a rotina dos estudantes trabalhadores, a não ser que os mesmos fizessem a atividade em seu local de trabalho. O exercício pede:

Observe um ambiente de trabalho, converse com os trabalhadores de lá e, a partir de suas impressões, responda às seguintes perguntas:

- a) Como os trabalhadores definem o seu trabalho? Entendem como algo que os realiza ou como um peso do qual não podem abrir mão?
- b) Qual a relação que os trabalhadores têm com o produto de sua atividade? Conhecem o processo de produção? Têm possibilidade de também consumir o produto que fabricam/vendem?
- c) Como se dá a relação entre patrões e empregados?
- d) Você acredita que o conceito de alienação, conforme apresentado por Marx, te ajuda a explicar algumas das suas observações? Explique (RIO DE JANEIRO, s/d, p.316).

Apesar de deduzir que esta atividade pode encontrar resistência por parte dos/as estudantes, penso que ela seja de grande relevância para a realidade deles e para a compreensão dos conceitos de trabalho e alienação.

A quarta seção faz referência à música “Burguesinha”, do cantor de MPB Seu Jorge, apresenta também uma fotografia da norte-americana Paris Hilton e a reprodução de um quadro

⁸⁷ Da página 145 a 168 o conteúdo de História tem interseções com conteúdos abordados pela Sociologia. Tocqueville, Thompson, Saint Simon, Marx, Engels, Proudhon e Bakunin são alguns dos autores mobilizados para ilustrar os debates dos séculos XVIII e XIX; autores comumente apresentados na Sociologia também, embora neste material, até este volume, só se tem as reflexões de Marx e Engels.

intitulado *Les Bourgeois*, de Rops (1856), todos esses recursos para problematizar a figura do burguês e as noções que se tem, hoje, desta palavra. Novamente, Marx é acionado como alguém que “utilizou os termos ‘burguês’ e ‘burguesia’ para se referir aos donos dos meios de produção no modo de produção capitalista.” (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 318)

O livro faz uma breve explicação sobre o que é o termo *burguês*, como sendo aquele que, na Idade Média, habitava os burgos e não era nem da nobreza e nem do clero, mas geralmente artesão, comerciante ou negociante. O livro pede que os/as estudantes pesquisem outras músicas que apresentem os termos burguês/burguesia e façam uma comparação com a música de Seu Jorge ou mesmo uma reflexão sobre a música associada aos conceitos explicitados por Marx.

Os autores procedem à explicação do que seriam os modos de produção distintos que já existiram na história da humanidade, à exceção do último, pois a linha do tempo começa pelo trabalho dito primitivo e chega até o comunismo!

O livro retoma a dicotomia entre burguês e operário com um quadro apresentando os mesmos personagens já descritos na página 310, só que com o empresário sentado numa cadeira grande, numa mesa de madeira com uma caneta dourada, falando ao celular, e o operário, agora, na companhia de outros dois operários com a mesma aparência que ele: cansado, magro, com aspecto de tristeza, numa esteira de uma fábrica. O quadro é didático e objetivo:

Burguês	Operário
Donos dos meios de produção.	Dono de sua força de trabalho.
Administra e fiscaliza.	Executa.
Precisa do trabalhador para operar os meios de produção, mas ainda assim define o preço a pagar pelo seu trabalho.	Precisa dos meios de produção do burguês, mas mesmo sendo necessário, se tornou o lado mais fraco na negociação do valor do seu trabalho por não possuí-los.
Acumula dinheiro por meio da mais valia.	São lesados economicamente, pois seu salário não faz justiça àquilo que produzem.

Fonte: RIO DE JANEIRO, s/d, p. 319.

Num *box* explicativo, os autores informam aos/às leitores/as sobre o conceito de *mais-valia* e, em seguida, mostrando a relação de oposição entre burguesia e trabalhadores, o livro contextualiza a luta de classes, expondo que se trata do antagonismo existente entre indivíduos diametralmente opostos por diferentes ideias, condições econômicas, interesses e postura política.

O livro sugere um exercício com uso de um tabuleiro de xadrez e parte das suas peças, fazendo alusão à luta de classes: um dos jogadores operaria só com as peças mais potentes deste jogo (rei, rainha, torre, bispo e cavalo) e o oponente teria somente os peões para jogar. Qual seria a capacidade de cada jogador? Quem teria mais possibilidades de vitória? Aquele que pode fazer movimentos distintos no tabuleiro ou aquele que está limitado a um só tipo de movimento?

Contrariando essa visão de que os trabalhadores estão sempre numa condição de “mais fracos”, o livro traz uma fotografia da greve dos garis, no Rio de Janeiro, em 2014, exaltando a força da organização dos trabalhadores a fim de lutar por seus direitos de forma coletiva e organizada junto de sua categoria profissional.

Complementando essa perspectiva da luta dos trabalhadores, e sobretudo tomando a greve como principal ferramenta de mobilização, o livro pede para que os/as estudantes pesquisem sobre uma greve, preferencialmente alguma que eles/as tenham acompanhado ou mesmo feito parte, a fim de descobrir seus motivos, seus métodos e suas consequências.

A seção cinco aborda o trabalho a partir dos escritos de Durkheim e da sua reflexão sobre a divisão social do trabalho e as solidariedades orgânica e mecânica. Logo, o livro apresenta o que é solidariedade para Durkheim: “os laços que unem os membros de uma sociedade entre si e ao próprio grupo.” (Ibidem, p. 323)

Os autores dão a definição de solidariedade mecânica como aquela que une os indivíduos das sociedades mais tradicionais, onde há maior homogeneidade entre os seus membros, em que há baixa divisão do trabalho e que, normalmente, está associada ao gênero.

No entanto, as sociedades modernas, pós-revolução industrial, apresentariam, de acordo com Durkheim, o que ele denominou solidariedade orgânica, em que a pluralidade de profissões, num contexto profundamente heterogêneo, nos faz interdependentes uns dos outros. O livro apresenta uma pequena ilustração simbolizando a solidariedade orgânica em que há: 1) o agricultor; 2) o transportador; 3) a indústria; 4) o distribuidor; 5) o consumidor.

O exercício sugerido não demanda reflexão, pois pede que os/as estudantes preencham um quadro completando-o com informações que caracterizem as sociedades cuja solidariedade é orgânica ou mecânica, exatamente como o livro discorre.

Nesta mesma seção, avança-se para os modelos de produção dentro do capitalismo, entre eles: Fordismo, Taylorismo e Toyotismo. O livro rememora algo que já havia apresentado: o exemplo do filme de Chaplin. Ele também menciona o consumo em massa como fruto desta produção otimizada pela inserção de métodos e técnicas que aumentam a produtividade e condicionam o trabalhador ao modelo de produção em série.

Neste item, o livro apresenta uma ilustração, uma tirinha e uma fotografia. A ilustração retrata uma esteira cheia de homens sentados nela, como “miniaturas de trabalhadores”, trabalhadores em pé manuseando essas miniaturas e uma mão ainda maior manuseando esses trabalhadores de pé. A tirinha, tal como a descrita anteriormente, é absolutamente irônica e crítica. Nela, o trabalhador fica extremamente feliz com a máquina de café do escritório, dizendo que este seria o ápice de sua carreira. A fotografia é a de um executivo da Google em Taiwan e o livro sinaliza que esta empresa, bem como a maioria das multinacionais, tem um sistema de metas baseado em recompensas e punições.

Uma série de comentários próximos à conclusão do capítulo traz à tona questões bastante pertinentes ao mundo do trabalho, à escola, à noção de empregabilidade e qualificação profissional:

[...] a hiper-especialização do trabalho, que criou no esquema de produção funções com mínimas complexidades, o que permite uma rápida substituição do trabalhador. Quando juntamos a hiper especialização do trabalho com a sua prática de automação (...), podemos dizer que o fordismo-taylorismo tirou do trabalhador o último resquício do saber sobre a produção: a capacidade de operar uma máquina. Interessante pensar como, por vezes, características do fordismo-taylorismo transbordaram para a sociedade como um todo. Já pensou em como os alunos se portam quando o professor pede um trabalho em grupo? Na maioria dos casos, em vez de fazerem o trabalho juntos, prefere dividir as funções, como se estivessem na linha de produção de uma fábrica. (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 328)

Ao final destas reflexões o livro faz uma apresentação do Toyotismo, informando que se trata de um modelo com produção em menor escala, com trabalhadores mais qualificados e polivalentes. Um modelo mais flexível que adequa sua produção à real demanda de consumo existente.

Para concluir, um exercício que pede que o/a estudante procure perceber se já vivenciou (ou alguma pessoa próxima) um trabalho com influências dos três modelos de produção apresentados.

Depois, tem-se as conclusões e o resumo, sintetizando tudo o que foi visto nas seções. As sugestões de filmes, livros e textos indicam dois documentários e um romance. Um documentário é o brasileiro "Ônibus 174" e o outro é o "China Blue", sobre uma operária chinesa. O longa-metragem "Adeus, Lênin!", que retrata as dificuldades de uma família em não deixar que a mãe, militante comunista, descubra que o muro de Berlim caiu enquanto ela estava em coma. Entre os textos há três indicações e todos com características acadêmicas, com análises de dados e pesquisas socioeconômicas, e todos de autores brasileiros sobre o Brasil. Um sobre as desigualdades de raça e gênero, outro sobre programas infantis de TV e, por fim, um sobre o trabalho no país.

2.2.3- Livro do módulo 3 - volume 1

Este livro contém duas unidades, a primeira levando o título "Comunicação, consumo e indústria cultural" e a segunda nomeada "Política, Poder, Estado e Estado no Brasil." Este é o maior dos três livros com cento e dez páginas.

Dos dezenove autores citados/mencionados, seis não constam na bibliografia, quais sejam: T. Hobbes, J. Locke, J. Rousseau, N. Maquiavel, Montesquieu e V. Leal. T. Por outro lado, T. Adorno, M. Horkheimer, W Benjamin⁸⁸, K. Marx, M. Chauí, M. Castells, P. Lévy, Z. Bauman, N. Elias, V. Padilha, L. Barbosa, M. Weber e G. Anderson são citados e estão na bibliografia. Há quarenta e três obras/documentos na bibliografia e quarenta e duas autorias. Este livro tem cento e dez páginas, vinte fotografias, onze gráficos e trinta e cinco ilustrações. Há dezenove exercícios propostos pelos autores e outros dezenove de concursos públicos (vestibulares), e as respostas estão no final dos capítulos.

As seções desta primeira unidade foram escritas sob os seguintes títulos: 1) Do erudito ao popular, 2) Tecnologias de informação e comunicação nos dias de hoje, 3) Sociedade de consumo e consumismo.

Para iniciar a unidade, o livro informa que o *funk* foi reconhecido como patrimônio cultural brasileiro, em 2009, e que esta conquista para os profissionais e frequentadores dos bailes funk gerou incômodo por setores conservadores que insistem em dizer que “*funk* não é cultura.” Entretanto, os autores apresentam uma visão muito crítica quanto a essa resistência em compreender que o funk faz parte da sociedade, que é uma manifestação legítima da cultura, e afirmam que a negação desta manifestação retrata uma postura elitista e excludente, tendo em vista que a origem deste gênero musical é a favela, portanto, algo notadamente da cultura popular e marginalizada em vários aspectos.

O livro já adianta que serão tratadas questões como as novas tecnologias e as novas formas de sociabilidade bem como o papel da indústria cultural e o uso da cultura como instrumento de controle social – tendo em vista os padrões de consumo impostos por esta poderosa indústria.

Entre os objetivos de aprendizagem, o livro destaca três tópicos:

- Analisar de forma crítica a indústria cultural, as ideologias que a atravessam e a cultura de massa;

⁸⁸ Nesta bibliografia, há pelo menos 4 autores notadamente conhecidos por sua formação e trabalhos no campo da Filosofia.

- Examinar o papel das novas tecnologias de informação e comunicação nas transformações do mundo moderno, bem como as novas formas de sociabilidade que surgem nesse contexto e sua utilização como instrumento de controle social;
- Distinguir a noção de cultura como instrumento de poder e como construção social.

E a primeira seção se inicia perguntando ao leitor que tipo de música ele/a gosta e, de imediato, os/as estudantes são informados de que as músicas que ouvimos podem ser classificadas como “eruditas” ou “populares”, o que está diretamente associado ao grupo no qual a referida canção teria sido criada e para que grupo se destina. Os autores apresentam que há distinções de classe e que essa classificação associa a erudição às camadas com maior renda e a cultura popular às camadas menos abastadas.

Utilizando-se do referencial marxista, os autores afirmam que “a produção cultural, seja ela da elite ou da classe trabalhadora, herdaria as contradições e divisões da sociedade na qual ela está inserida” (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 283) e, em função disso, podem ser percebidos como instrumentos de controle ou resistência.

Sobre isso, o livro enfatiza a persistência de práticas culturais populares que resistem aos ditames da indústria cultural e que conseguem ser preservadas com muito custo e esforço dos indivíduos envolvidos na luta coletiva pela garantia de suas tradições.

Os autores ilustram essas tradições mencionando a Folia de Reis, prática religiosa de origem portuguesa que ocorre em cidades como Angra dos Reis e Paraty, mantida através da tradição oral. Eles pontuam que com a globalização, o acesso a padrões de consumo massificados e a desvalorização institucional destinada a certas práticas tradicionais, muitos jovens têm deixado de lado suas origens e a cultura típica de seu local de origem.

Interessa ressaltar que o livro explica que existe o IPHAN, cuja sigla foi descrita com um pequeno equívoco – eles dizem que é Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural Brasileiro, quando na verdade é Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional –, e descrevem algumas das manifestações culturais que figuram hoje no rol de patrimônios imateriais do Brasil, entre elas o frevo, o tambor de crioula, o jongo, o samba carioca e a roda de capoeira. Os autores ainda acrescentam que a UNESCO tem papel crucial na garantia destas práticas, conforme descrito em documento da ONU ratificado pelo Brasil⁸⁹ em 2006:

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) define como Patrimônio Cultural Imaterial as práticas, representações, expressões, conhecimento e técnicas – com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os

⁸⁹ <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/71>, acessado em 17 de julho de 2017.

indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. (BRASIL apud RIO DE JANEIRO, s/d, p. 285)

Após esta explicação a partir de organismos nacionais e internacionais e sua atuação política no tocante à manutenção de certas práticas culturais, o livro aponta a capoeira como patrimônio imaterial do Brasil, a partir de um texto que ressalta o fato de ela ser um misto de dança e luta praticada pelos escravos, e, em seguida, propõe uma reflexão com duas perguntas: “1) Pelo texto, podemos dizer que a Capoeira tem algum simbolismo ou sentido comunicado para o grupo que historicamente a praticava? e 2) Você conhece outro exemplo de prática cultural imaterial que, assim como a Capoeira, também deve ser preservada por ser muito importante para a nossa sociedade? Comente.” (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 286) Isto é, as questões demonstram a necessária valorização da cultura afro-brasileira, tendo em vista sua preponderância na formação da população brasileira.

Este texto apresentado na atividade vem seguido de uma imagem de escravos praticando capoeira, numa tela de Johann Rugendas, o que me remeteu a um texto da professora Warley da Costa (2005) no qual ela faz considerações acerca do uso de imagens dos escravos nos livros didáticos. A professora, ao citar os livros de História do ensino fundamental analisados por ela afirma que:

Nos livros didáticos de história analisados podemos observar que a abundância de imagens parece nos querer informar as condições de vida dos cativos, reforçando a trajetória de vida sofrida, de permanente dor. As séries de imagens neles estampadas referem-se ao trabalho em cativeiro, castigos corporais, captura e cenas do comércio de almas. (COSTA, 2005, p.149)

Ela ainda faz uma ressalva, em seu trabalho, exatamente quanto às obras deste mesmo pintor cuja obra está presente no livro da EJA: “A maioria das ilustrações é de autoria de Johann Moritz Rugendas e de Jean Baptiste Debret, artistas do século XIX, que retrataram o cotidiano do Brasil desse período. Desses artistas, as obras que traduzem festas ou qualquer tipo de autonomia, estão descartadas” (Ibidem, p. 150) entretanto, no livro ora analisado, a imagem dos negros é a de um momento da manifestação de sua cultura, sem qualquer menção explícita a sofrimento ou degradação.

A partir desta reflexão, decidi folhear todas as páginas deste livro em busca de imagens de negros. Há uma situação retratada no livro em que eles estão numa condição de subalternidade quando fotografados numa abordagem policial após o movimento denominado “rolezinho”, em que jovens das periferias de grandes cidades entram acompanhados de muitos colegas nos shoppings centers como uma forma de protesto, causando enorme desconforto nos seguranças e usuários – sem motivo aparente, pois os mesmos somente passeavam com seus amigos num espaço aberto ao público, evidenciando que aquele espaço

não pode ser interdito a este ou aquele grupo pois isso configuraria discriminação. Fora essa imagem da repressão policial, os negros aparecem em outras ilustrações/cenários bastante realistas e ladeados por pessoas de outras origens étnico-raciais, representando bem a composição plural do Brasil. Retomarei este ponto quando chegar no item do livro que aborda este movimento social urbano.

Retomando a seção que aborda as diferentes culturas e suas distintas origens, o livro salienta que essas distinções não são fixas e imutáveis, pois há produtos da cultura erudita que são absorvidos pelas classes populares, enquanto que as elites também usufruem de determinadas atividades culturais típicas das camadas menos favorecidas economicamente.

O livro menciona o futebol como exemplo de algo originalmente elitista e que passa a se popularizar ao ponto de se tornar um símbolo nacional. Entretanto, algumas afirmativas presentes neste item parecem-me demasiado otimistas/pueris:

Mesmo utilizando bolas, traves, marcações de campo e até regras improvisadas, o futebol conquistou em pouco tempo as classes populares e, a partir do momento em que elas puderam participar e *disputar em igualdade de condições* com os atletas da elite, esse esporte se tornou não apenas o mais popular do Brasil, mas também um “símbolo da identidade nacional”, *atravessando qualquer barreira imposta pelas diferenças regionais, de classe social ou de cor de pele*. Hoje, incorporado pelos meios de comunicação, que definem, inclusive, o horário em que as partidas devem acontecer para se enquadrarem a grade das emissoras de televisão, *o futebol é um bom exemplo do que costumamos chamar de “cultura de massa”*. (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 287, grifos meus)

Em rápida busca pela *internet*⁹⁰, podemos notar casos graves de desigualdade salarial, racismo e injúria racial, casos de machismo, entre tantos outros problemas que atravessam o universo do futebol e que não permitem que vejamos o esporte tal como descrito no trecho acima, como se o gramado e a bola pudessem atenuar diferenças e desigualdades historicamente construídas! Para ilustrar o futebol, foi selecionada uma foto do Estádio Jornalista Mário Filho, o Maracanã, espaço tradicional do esporte na cidade do Rio de Janeiro.

Quando se trata da cultura de massa, faz bastante sentido informar aos/às estudantes, como o livro faz, que os meios de comunicação de massa objetivam mesmo criar uma certa homogeneidade, uma “comunidade imaginária” que se *une* pelo padrão de consumo. Não que eles atenuem as desigualdades, mas impõem esse véu de uniformidade através dos produtos desenvolvidos pela indústria cultural e todos os artefatos que estimulam o consumo e o comportamento acrítico diante da televisão, rádio, internet. Os autores ratificam: “A cultura de

⁹⁰ <http://www.worldbank.org/pt/news/feature/2014/06/07/brasil-pobreza-desigualdad-futbol-ney-mar-copa-mundial>, sobre as desigualdades salariais, <http://www.diariodocentrodomundo.com.br/o-racismo-no-futebol-reflete-a-sociedade-nao-ha-tecnico-ou-dirigente-negro/>, sobre a baixa participação de negros em cargos de gestão, <http://brasileiros.com.br/2016/08/machismo-no-futebol-ninguem-questiona-mulheres-em-outras-modalidades-diz-antropologa/> sobre as mulheres que praticam futebol, todos acessados em 18 de julho de 2017.

massa já não está mais vinculada a um grupo social específico, já não possui características comunitárias, já não carrega consigo qualquer símbolo de luta e resistência, mesmo que muitas vezes tenha origem na tradição popular.” (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 287)

Em seguida, passam ao exemplo contrário ao do futebol, isto é, o das escolas de samba, cujas origens estão nos morros do Estácio, da Mangueira e no subúrbio distante, como é o caso de Madureira. Exemplo contrário porque o samba deixa de ser algo marginal, popular, e passa a ser um megaevento incorporado pelos meios de comunicação de massa, tendo feito o movimento inverso ao do futebol, que chega ao Brasil por intermédio dos filhos de famílias ricas que haviam estudado na Inglaterra, no final do século XIX, e que se populariza posteriormente.

O livro apresenta um breve histórico do samba no Rio de Janeiro e ilustra esta questão com uma fotografia do desfile da Estação Primeira de Mangueira de 2004. Prossegue com a questão da massificação até chegar em exemplos de fora do Brasil, tal como o *Rock and Roll* e a música *pop*. Para aprofundar este item, o livro traz uma foto dos quatro integrantes dos *Beatles* e problematiza a influência que essa indústria tem no comportamento, sobretudo dos jovens, o que, nos dias atuais, ficaria ainda mais evidente e fortalecido tendo em vista o advento da internet.

Depois dos músicos de *Liverpool*, a artista icônica apresentada é Marilyn Monroe. Sua aparição e trabalho são comentados pelos autores e em seguida eles fazem uma proposta de exercício que, novamente, mescla a opinião dos estudantes com os conceitos estudados na unidade: “*Você acha que um ídolo, promovido pelo poder da indústria cultural, é capaz de influenciar o comportamento do público? De que forma isso pode acontecer?*” (Ibidem, p. 290, grifos meus)

Imediatamente após essa reflexão, os pensadores Adorno e Horkheimer, da Escola de Frankfurt, são mobilizados para garantir maiores explicações sobre como a indústria cultural está diretamente vinculada ao capitalismo, à fabricação de produtos culturais em série, e como isso afeta negativamente a arte. Por outro lado, os autores do livro didático apresentam a perspectiva de Benjamin, que defendia a ideia de que a produção em larga escala e a reprodução de certas obras de arte garantiria um maior acesso, uma democratização dos produtos da cultura; sobre isso, os autores pontuam o advento da fotografia e da gravação de música clássica, que passaram a ser mais acessíveis ao grande público.

Apresentando uma visão crítica e irônica, os autores apresentam a Pop Art e seu principal nome, Andy Warhol, mostrando que hoje em dia, com a popularização dos celulares, nós mesmos podemos produzir algo que se assemelha à técnica desenvolvida neste movimento.

Repetindo fotos, mudando suas cores, fazendo uma “produção em série” de uma mesma imagem e suas variações.

Os autores optam por dar maior ênfase às reflexões de Adorno e Horkheimer, as quais apresentam inúmeros problemas concernentes à indústria cultural como, por exemplo, o de que a desigualdade de acesso não seria atenuada, pois esta indústria continua a produzir coisas de alto custo para serem consumidas pela elite. Eles também apontam para a questão da transmissão de uma ideologia dominante, a qual ocorreria por meio dos programas destinados à maioria da população trabalhadora.

O livro utiliza uma charge intitulada *A arte imita a vida?* que ironiza o papel do telespectador ao assistir um *reality show* dele mesmo, numa espiral sem fim, no ano de 2037. Na sequência, os/as leitores/as são informados/as sobre o conceito de ideologia cunhado por Marx.

Para ilustrar essa manipulação dos espectadores que ocorreria por intermédio dos meios de comunicação em massa, o livro exemplifica a *receita* incansável dos filmes *hollywoodianos*, nos quais, em sua maioria, o início, o meio e o final são previsíveis. Sabe-se que há os “vilões”, os “mocinhos”, há um conflito, um romance e, no final, tudo acaba bem para os personagens principais que coincidem, invariavelmente, com os mocinhos. E os autores reiteram o fato de esse tipo de narrativa ser alienante, estar dissociada da realidade socioeconômica e mascararem questões pungentes na sociedade contemporânea.

Os autores recorrem à filósofa brasileira, Marilena Chauí, usando o excerto de um texto dela sobre a indústria cultural, em que sustenta que esta indústria precisa “seduzir e agradar o consumidor. Para seduzi-lo e agrada-lo, não pode choca-lo, provoca-lo, fazê-lo pensar, fazê-lo ter informações novas que o perturbem, mas deve devolver-lhe, com nova aparência, o que ele já sabe, já viu, já fez”. (CHAUÍ, 2001 apud RIO DE JANEIRO, s/d, p. 293)

Interessa observar o quanto a Sociologia e a Filosofia se aproximam neste conteúdo. Adorno, Horkheimer, Benjamin, Chauí e o próprio Marx são pensadores com formação em Filosofia e com os quais a Sociologia mantém profícuo diálogo.

Os autores do livro didático fazem uma reconstrução histórica da Indústria Cultural no Brasil, ressaltando que a partir das décadas de 1930 e 1940 o papel do rádio foi preponderante para a sua consolidação. Eles afirmam: “Para uma sociedade iletrada como a brasileira, com um alto índice de analfabetismo, o rádio foi o primeiro meio de comunicação a alcançar as massas, atravessando nossas complexas fronteiras físicas, sociais e culturais” (Ibidem); os autores reforçam que foi neste mesmo período que samba e futebol, mencionados anteriormente

no mesmo capítulo, passam a constituir-se como exemplos de produtos da cultura de massa, também conhecidos no senso comum como “paixões brasileiras”.

O maior destaque, no cenário brasileiro, fica com as telenovelas⁹¹, que se utilizam de linguagem simples e apresentam cenas intensas de drama, amor e conflitos, conquistando a audiência dos mais variados espectadores, tendo em vista o seu forte apelo emocional. O livro menciona Beto Rockfeller, exibida pela extinta TV Tupi em 1968, como a primeira novela a utilizar linguagem coloquial e cenários contemporâneos, como cidades grandes. Assim, caíram no gosto popular e passaram a ser vistas, juntamente com o futebol e o samba, como coisas “genuinamente nacionais”. Assistir a uma novela, a um jogo ou ao desfile das escolas de samba passa a ser um ritual, quase como um *compromisso* na rotina de muitos brasileiros/as.

Os autores elegeram algumas imagens para ilustrar estes assuntos: o primeiro logotipo da TV Globo, de 1965; uma imagem contendo o título da novela de maior sucesso da história desta emissora de TV, a Avenida Brasil, vendida para mais de 130 países; uma charge intitulada *O poder da televisão*, mostrando que os personagens só se dispõem a conversar durante o tempo em que programação é interrompida para dar lugar aos comerciais.

O livro compara o poder de persuasão das novelas brasileiras com os filmes *hollywoodianos*, no tocante à criação de padrões de comportamento, consumo e beleza. Ao que os autores sugerem aos/às estudantes que tentem se lembrar de algum personagem marcante que tenha sido influente na sociedade, para depois questionar: “você acha que o cinema e a televisão são capazes de criar moda ou estabelecer padrões de beleza? Você se sente influenciado por esses padrões?” (Ibidem, p. 295), e assim encerram esta seção.

A seção seguinte versa sobre as novas tecnologias de informação e comunicação e na primeira página já traz uma ilustração que condensa em si as logomarcas dos maiores sites e aplicativos de comunicação, publicidade e armazenamento de conteúdo, entre eles: *Facebook*, *YouTube*, *Skype*, *Whatsapp*, *DropBox*, *vimeo* e outros. Os/as estudantes são questionados se conseguem imaginar o mundo, hoje, sem internet e se eles mesmos poderiam viver sem tantas formas de comunicação/informação.

Nas duas primeiras páginas desta seção, dois importantes sociólogos da área são mobilizados: Manuel Castells (“autocomunicação de massas”) e Pierre Lévy (“cibercultura”, “ciberespaço” e “inteligência coletiva”)⁹², de modo que os conceitos cunhados pelos dois se complementam ao se apresentar para os alunos as suas reflexões sobre a contemporaneidade,

⁹¹ As primeiras telenovelas transmitidas no Brasil eram adaptações de originais produzidos em outros países latino-americanos, narrando histórias que ocorriam em tempos/espacos longínquos. (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 294)

⁹² Os três conceitos são explicados com excertos do autor, de forma sintética e compreensível.

tão vinculada às redes sociais e demais aplicativos – considerados enquanto espaços de sociabilidade na atualidade.

A ênfase maior é dada ao uso destes meios de comunicação e informação pelos jovens, mas isto não se restringe, em definitivo, a um fenômeno reduzido a esta ou àquela faixa etária. Há uma série de transformações de ordem econômica, política e social que tem passado pela internet e nos afetado a todos.

Os autores ratificam que “Pierre Lévy considera que as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura. [...] Técnicas ou tecnologias não são boas ou más por natureza; dependem do uso, do contexto e dos pontos de vista das pessoas que a utilizam” (Ibidem, p.297), afastando um discurso bastante recorrente no senso comum de que a internet “só tem bobagem, só ensina coisas ruins para as crianças, faz acabar casamentos”! Realmente já ouvi todas essas afirmações dos/as estudantes com os quais tenho contato.

É bastante pertinente compreender que as coisas não podem ser percebidas de forma destacada da sociedade e o livro mostra bem isso. Que o que temos, o que consumimos, está diretamente relacionado com o modelo de sociedade em que vivemos.

Os autores enfatizam a importância das redes sociais para a mobilização social, para a organização de protestos e, para ilustrar isso, cita a metodologia de organização e intervenção do Movimento Passe Livre (MPL)⁹³ e dos jornalistas e demais colaboradores da Mídia Ninja⁹⁴, que ganharam destaque desde as manifestações que ocorreram no Brasil em 2013.

O livro ressalta a importância da internet para os cidadãos que querem conhecer os gastos públicos, por meio dos *sites* governamentais de prestação de contas. Há que se refletir também sobre a influência que as novas mídias estão tendo sobre os meios de comunicação convencionais, pois é muito mais comum hoje que os leitores/espectadores façam críticas, sugestões e elogios, que peçam a retificação de informações em tempo real via *internet*.

As páginas 298 e 299 contém três fotografias. Todas retratando as manifestações vultosas que ocorreram nos últimos quatro anos. Interessa observar que esta unidade não versa sobre os Movimentos Sociais, mas sim sobre internet, tecnologia e comunicação. Portanto, fica claro o viés questionador/crítico do capítulo. Ele tratou dos meios de comunicação de massa

⁹³ “O Movimento Passe Livre (MPL) é um movimento social autônomo, apartidário, horizontal e independente, que luta por um *transporte público de verdade*, gratuito para o conjunto da população e fora da iniciativa privada.” Extraído de <http://tarifazero.org/mpl/>, acessado em 19 de julho de 2017.

⁹⁴ “A Mídia NINJA é uma rede de comunicação livre, que se organiza por todo Brasil e pelo mundo, com milhares de participantes em diferentes níveis de envolvimento. Há integrantes com dedicação integral e exclusiva, que moram nas Casas Coletivas do Fora do Eixo e além de produzirem conteúdo, são os responsáveis pela gestão e sustentabilidade da Mídia NINJA. E há os colaboradores voluntários, fixos e pontuais, que contribuem com a rede de acordo com sua disponibilidade, atuando na produção – e em alguns casos, na edição de conteúdo.” Extraído de <http://midianinja.org/financie/>, acessado em 19 de julho de 2017.

para falar de consumo e estética, mas não prescindiu de apresentá-los como recursos importantes para a organização da base da sociedade em prol de transformações sociais.

Em seguida, é apresentado um infográfico elaborado pela União Internacional de Telecomunicação em 2014, com dados sobre o uso da internet no Brasil, informando ao leitor, entre outras coisas, que há 2,2 bilhões de usuários de *e-mails*, 634 bilhões de *websites* e que, nas mídias sociais, há presença de 47% de mulheres e 53% de homens. Os autores também indicam a leitura da Pesquisa Brasileira de Mídia, igualmente de 2014. Entretanto, penso que o acesso a este tipo de textos destina-se mais aos docentes e menos aos/às estudantes da EJA.

Mais três itens são abordados nesta seção: *Usos sociais e educacionais das redes sociais*, *Desafios decorrentes da cibercultura* e *A privacidade na internet*. No primeiro, a internet é mencionada como uma ferramenta de consulta a uma série de livros, artigos, dados estatísticos, filmes, etc.; soma-se a isto o aumento de cursos, organizados por instituições públicas e privadas, que têm oferecidos formações na modalidade de ensino a distância (EAD). Os autores defendem que esta modalidade pode ser bastante interessante para alunos e professores, pois permite “experiências ricas e diversificadas, possibilitando que alunos de diversas idades e com interesses distintos possam continuar seus estudos ainda que morem em regiões com poucas ofertas educacionais ou em horários alternativos aos habituais”. (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 301)

O segundo tópico apresenta dois eixos principais a serem encarados pela sociedade: o que o livro chama de hipernarcisismo - uma superexposição da própria pessoa nas redes sociais - e a fluidez das relações aliada à fragilidade dos laços afetivos, tal como aponta Bauman. Os autores frisam que as relações, a sociabilidade, os espaços de convivência, tendem a mudar, pois, conforme pontuado na primeira unidade, a cultura é dinâmica.

O recurso da charge é usado novamente, e, mais uma vez, são utilizados os trabalhos de Clara Gomes (autora da tirinha Bichinhos de Jardim⁹⁵), onde a personagem reclama da internet, lamentando que é um lugar solitário onde as relações são reduzidas e, pouquíssimo tempo depois, como num passe de mágica, a personagem comemora seu *amor* pela internet.

O livro sugere uma pesquisa com diferentes pessoas da mesma família, procurando saber o que seria a amizade, como ela se estabelece, para depois comparar as diferentes narrativas. Trata-se de uma proposta simples no sentido de que não demanda nenhum recurso além de papel e caneta, mas ao mesmo tempo difícil de ser executada por quem trabalha de 40

⁹⁵ <http://bichinhosdejardim.com/ser-humano-nao-entende/>, acessado em 19 de julho de 2017. (Ver anexo, p. 171)

a 44 horas/semana e concilia o estudo com a rotina de trabalho. Isto é, o único recurso difícil de se ter é o tempo.

Sobre a privacidade na internet, os autores falam sobre o armazenamento de informações por redes sociais, pontuam o fato de isto estar sendo motivo de discussões no campo do Direito e cita o WikiLeaks como organizador de um “repositório de documentos, fotos e dados confidenciais”, indicado em 2011 ao Nobel da Paz, e que problematiza a privacidade nas redes e a ética duvidosa de muitos agentes públicos estatais.

A terceira seção, sobre consumo, começa com a explicação sobre os objetos que produzimos e consumimos:

Todas as sociedades produzem o que chamamos de cultura material, objetos com alguma espécie de finalidade e sentido, que possuem um significado específico para aquele grupo de pessoas. A cultura material, o uso e o consumo desses objetos são um aspecto central de qualquer sociedade. (Ibidem, p. 303)

Novamente uma tirinha dos Bichinhos de Jardim - ironizando a compra de geringonças vendidas pela TV de difícil utilização, limpeza e manutenção, mas que muitos consumidores adquirem após farta propaganda - sobre o quanto este aparelho é *indispensável* para uma vida feliz e completa.

Os autores utilizam-se das contribuições da professora Lívia Barbosa para refletir sobre a denominação “sociedade do consumo”. Segundo ela, o uso deste termo significa assumir que o consumo possuiria entre nós uma função que vai muito além da satisfação das necessidades materiais e de reprodução social. E o livro menciona a expressão, típica do senso comum, que reforça a sobrevalorização do consumo, quando popularmente se diz que “é mais importante ter do que ser”.

Os autores complementam essa reflexão, sobre o que podemos ter e ser, remetendo-se a Norbert Elias e seus escritos sobre as regras francesas dos séculos XVII e XVIII chamadas “leis suntuárias”, as quais delimitavam quem poderia comprar o quê a fim de evitar, por exemplo, que um burguês pudesse se vestir como um nobre.

E o livro continua problematizando o acesso aos bens e serviços, pois hoje, teoricamente, não haveria restrições sobre o que se pode ou não comprar, haveria a liberdade de produção, venda e consumo. Entretanto, o livro reforça que as diferenças, sobretudo de ordem econômica, dimensionam o quanto podemos consumir.

Esta seção ainda apresenta uma relação entre consumo e identidade e aborda a indústria da moda. Sintetizando um pouco esses pontos, tem-se o seguinte trecho: “Esse é o nosso momento histórico, no qual o consumo define a nossa identidade, talvez, mais do que, por exemplo, nosso trabalho. Padrões de consumo, é importante dizer, transformam padrões de

produção e vice-versa”. (Ibidem, p. 305) Ao que o livro segue fazendo a ponte entre consumo e publicidade, meio pelo qual nossos padrões de consumo são afetados.

Vale destacar que os autores apresentam mais uma entre tantas contradições da nossa sociedade: ao mesmo tempo em que o consumo é constantemente incentivado, o consumo consciente e o zelo com o meio ambiente vem sendo regularmente abordados na mesma mídia que veicula as propagandas.

O livro sugere que os/as estudantes assistam ao curta metragem disponível na internet chamado *A história das coisas*, para que se reflita e se compreenda o trajeto que os produtos fazem desde quando a matéria-prima é extraída até a sua chegada nas prateleiras dos supermercados e lojas.

Para mediar a compreensão das diferenças entre consumo e consumismo, o livro conta com uma citação de Bauman:

De maneira distinta do *consumo*, que é basicamente uma característica e uma ocupação dos seres humanos como indivíduos, o *consumismo* é um atributo da sociedade. Para que uma sociedade adquira esse atributo, a capacidade profundamente individual de querer, desejar e almejar deve ser, tal como a capacidade de trabalho na sociedade de produtores, destacada (‘alienada’) dos indivíduos e reciclada/reificada numa força externa que coloca a “sociedade dos consumidores” em movimento e a mantém em curso como uma forma específica de convívio humano, enquanto ao mesmo tempo estabelece parâmetros específicos para as estratégias individuais de vida que são eficazes e manipula as probabilidades de escolha e condutas individuais. (2008, p. 41 apud RIO DE JANEIRO, s/d, p. 306)

Os autores reiteram que, nesta perspectiva, o consumo teria adquirido centralidade em detrimento do trabalho. Não por acaso, refletir sobre os meios de comunicação em massa e os limites da publicidade é tarefa bastante relevante para a Sociologia. Para isso, os autores apontam para o fato de sermos cotidianamente bombardeados por toda espécie de propaganda, nos mais variados espaços e ocasiões. É quase impossível evitar ser alvo destas mensagens.

Interessante sublinhar que o exemplo de propaganda eleito pelos autores foi exatamente uma propaganda eleitoral, numa calçada da cidade do Rio de Janeiro (Ibidem, p. 307). No topo do cartaz há a seguinte frase: *Gilberto Gil e Flora juntos com* [a foto de] três políticos ativos nos cenários fluminense/nacional, Luiz Fernando Pezão (PMDB), Aspásia Camargo (PSDB) e Marina Silva (Rede).

Apesar deste possível deslocamento trabalho-consumo na perspectiva apresentada acima, o livro procura fazer uma analogia do trabalhador com uma mercadoria quando este se candidata a uma vaga de emprego. Inclusive há uma charge em que um suposto empregador está escolhendo seu funcionário entre três candidatos numa vitrine, na qual se sugere que eles estariam com desconto de 50% no seu “valor”. Logo podemos perceber que, se há sociólogos que questionam a centralidade do trabalho, os autores do livro não quiseram tirá-lo do foco.

O livro discorre sobre os apelos da publicidade que são diferentes para homens, mulheres, crianças, etc., e salienta que estes apelos buscam associar vazio e desejo, de modo que tenhamos a sensação de precisar daquilo ao mesmo tempo em que gostamos, nos interessamos *espontaneamente* pelo produto anunciado. Os autores reforçam o fato de que precisamos estar atentos a estes apelos e que se faz necessária uma postura crítica diante dos apelos midiáticos e do consumo orientado por eles.

O consumo infantil é pontuado como uma questão à parte, tendo em vista que há amplo debate sobre comerciais voltados para crianças, sobre limites colocados pelo ECA, sobre programação inadequada a esta ou aquela faixa etária, de modo que, somente para falar sobre esse grupo, os autores se utilizaram de: 1) texto adaptado de uma reportagem na Folha de São Paulo, publicado em 14 de dezembro de 2013, sobre as novas regras para publicidade infantil; 2) trecho específico sobre crianças e jovens de um documento produzido pelo Conselho Nacional de Auto-regulamentação Publicitária (CONAR); 3) comentários sobre o documentário brasileiro *Criança, a alma do negócio*. Depois desta abordagem, os autores propõem um exercício sobre as peças publicitárias voltadas ao público infanto-juvenil.

O livro apresenta ainda uma reflexão sobre o tempo livre dos/as trabalhadores/as, os quais costumam frequentar com regularidade os *shoppings centers* – espaços privados que nos fazem sentir num espaço aparentemente público, onde tudo funciona bem, é tudo iluminado, seguro, limpo e bonito. Entretanto, o que se nota nestes espaços é a conversão do tempo livre/lazer em tempo de consumo/mercadoria. Os autores propõem uma atividade para os/as estudantes responderem as seguintes questões: “1) O que você faz em seu tempo livre e; 2) Existe alguma atividade realizada em seu tempo livre que não envolva o consumo de algum produto ou serviço? Comente sua resposta” (RIO DE JANEIRO, s/d, p.311).

Ao que os autores passam à crítica desta noção do shopping como espaço “público”, tendo em vista que dele muitas pessoas são alijadas, já que esses centros comerciais refletem as desigualdades e segregações sociais, tal como Valquíria Padilha verificou em pesquisa: “existe uma relativa identificação entre os frequentadores de *Shopping Centers*, pois eles notam a rara presença de um ‘outro’, de alguém que não compartilha os mesmos princípios e condições do grupo social ao qual pertencem”. (PADILHA, 2006, p. 39 apud RIO DE JANEIRO, s/d, p. 311)

Para sedimentar ainda mais a reflexão sobre estes espaços de convívio e consumo, o livro recorre a dados da Associação Brasileira de Shopping Centers, além de uma reportagem publicada no *site* Participatório da Juventude contando com as opiniões de Paulo Lins (escritor), Rudá Ricci (doutor em Ciências Sociais) e Alba Zaluar (professora da UERJ) acerca do fenômeno do “rolezinho”, descrito na reportagem como “nada mais que um encontro”. As três

opiniões são bastante distintas e dão margem para um amplo debate. Há ainda uma fotografia que mostra um segurança de uma empresa privada ao lado da porta de um *shopping* em São Paulo na qual está um comunicado informando sobre a proibição, via justiça, de que haja qualquer manifestação como o “rolezinho” nos limites do empreendimento, sob a pena de pagamento de multa de R\$10 mil reais para cada manifestante identificado.

O livro sugere uma reflexão sobre o tema e pede para que os/as estudantes relacionem os conceitos de juventude, racismo, mobilização social, redes sociais e consumo para o fim de debatê-los todos no contexto da manifestação dos jovens nos *shoppings*. A partir da minha condição de professora de EJA e das leituras que fiz sobre o público desta modalidade (e suas deficiências e carências no processo formativo), considero importante pontuar que propostas construídas com o verbo “relacionar” são encaradas como algo muito difícil pelos alunos, tendo em vista que exigem capacidade de abstração, algumas inflexões, conseguir pensar em como dois conceitos/temas dialogam ou conflitam entre si e, neste caso específico, torna-se ainda mais complexo o exercício, pois os autores operam com *cinco* conceitos das Ciências Sociais.

Interessa pontuar, a fim de apresentar o posicionamento dos autores, que a unidade acaba com uma foto dos jovens sendo abordados pelos policiais⁹⁶, com a legenda: *Repressão ao “rolezinho”*, seguida de um trecho extraído da Secretaria Nacional de Juventude da Secretaria-Geral da Presidência da República, a qual:

Repudia os atos de discriminação e de repressão aos ‘rolezinhos’ e reitera se compromisso com a construção de um país que garanta aos jovens muito mais do que acesso ao *shopping*. É uma grande e coletiva responsabilidade mudar a lógica excludente de urbanização, dar vida a novos e antigos espaços públicos e garantir plenamente os 11 direitos estabelecidos no Estatuto da Juventude, que incluem, por exemplo os direitos à cultura, ao desporto e ao lazer, à comunicação e à liberdade de expressão e ao território e à mobilidade. (BRASIL, s/d apud RIO DE JANEIRO, s/d, p. 314)

Essa forma de concluir a unidade denota a inclinação dos autores para a defesa da garantia dos direitos dos jovens e sua discordância quanto à forma como estes foram tratados pelo poder público.

É apresentada a conclusão da unidade, seguida do resumo, e são sugeridos nove filmes, sendo oito deles estadunidenses e um argentino.

Vale informar que, nesta unidade, os gabaritos das questões estão distantes delas. Todos os gabaritos, tanto dos exercícios dos autores quanto aqueles extraídos de vestibulares, têm resposta e comentários sobre a mesma.

⁹⁶ Foto esta que eu já havia mencionado para mostrar uma das fotos em que negros aparecem representados.

A segunda unidade do livro aproxima-se dos conteúdos da Ciência Política, mas também faz alusão a muitos conteúdos típicos da História (disciplina escolar). Entretanto, neste livro específico os conteúdos não estão correlacionados. Há somente dois pontos do conteúdo de História que tratam do Brasil: o período de 1930-1950 e um pouco da participação do Brasil e o restante da América Latina na Guerra Fria, no entanto, a maior parte dos conteúdos de História versam sobre questões internacionais, como as grandes guerras, o nacionalismo, entre outros pontos.

Voltando à nossa principal ocupação, a segunda unidade deste livro começa discorrendo sobre o fato de a política ser regularmente assunto de conversas do nosso dia-a-dia e que, apesar de haver pessoas que estudem isso, indivíduos absolutamente leigos não se furtam de tecer longas considerações acerca do cenário político, como se as questões da esfera da Ciência Política fossem de amplo domínio do senso comum. Os autores apontam ainda que a política, sobretudo no caso brasileiro, precisa ser apresentada junto aos conceitos de poder e de Estado nas páginas subsequentes.

Novamente, os autores utilizam-se do recurso de direcionar uma série de perguntas aos/às leitores/as a fim de fazê-los pensar sobre o tema. Perguntas como:

Você já parou para pensar como a política influencia a atuação do Estado no atendimento às necessidades da população? [...] Tem consciência de que sua participação seja através do voto, de movimentos sociais, de sindicatos, de associações de moradores pode ser decisiva para a mudança da sociedade? (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 333)

Esta unidade tem como objetivos de aprendizagem:

- Definir o fenômeno político na sua relação com o poder;
- Ressaltar as características do poder político em relação a outras formas de poder;
- Indicar as especificidades do Estado em relação aos outros ordenamentos políticos;
- Apresentar as principais formas históricas de Estado;
- Entender a formação do Estado brasileiro e as características gerais deste;
- Compreender a divisão dos poderes e a organização dos sistemas partidário e eleitoral do Estado brasileiro.

Os autores iniciam a primeira seção falando dos diversos sentidos atribuídos à palavra política, seja aquela vivenciada pelos políticos eleitos, aquela praticada numa escola, numa empresa, ou até mesmo aquele uso típico do senso comum, como quando alguém sugere: "Fulano, você precisa ser mais político"! Para ilustrar esse início, foi utilizada uma fotografia da Câmara dos deputados federais, em Brasília.

A primeira atividade proposta nesta unidade para os/as estudantes é para que entrevistem pessoas, enumerem pontos discutidos em sala, leiam o livro e, ao final de tudo isso, escrevam uma definição para o termo *política*. Foi escolhida uma ilustração, intitulada "Político", que apresenta um personagem idoso, do sexo masculino, de baixa estatura, com óculos, terno, gravata e uma cartola preta. Não fica claro o porquê do uso desta ilustração. Talvez, por ele estar com uma expressão fechada, aparentemente irritado, esta imagem esteja associada à parte do texto, na mesma página, que informa o fato de que “para muita gente, os políticos são pessoas desonestas e descomprometidas com o bem comum – ‘político é tudo ladrão’, dizem por aí”. (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 336)⁹⁷

Além de o livro sinalizar que toda generalização é problemática e tangenciada por preconceitos, ele também afirma que a política é “feita por todos nós, cidadãos comuns, nas urnas, nos protestos de rua, nas marchas e passeatas populares que levantam bandeiras e defendem causas de setores ou grupos da sociedade”. (Ibidem) Quanto mais observei os livros, mais percebi o relevo que foi dado, em diversos conteúdos da Sociologia, aos movimentos sociais e demais formas de organização/reivindicação/participação possíveis no nosso cenário socioeconômico e político. Os autores ressaltam que estar numa parada *gay* ou numa greve de professores é uma forma de fazer política e que todos que se dizem “apolíticos” estão agindo politicamente, tendo em vista que sua ausência ou omissão afeta de alguma forma a coletividade.

Os autores levam o leitor à Grécia Antiga, onde teria sido criado o gérmen da política tal como a conhecemos hoje; eles afirmam que a ação política ficou conhecida, pelos gregos, como “toda ação humana que pretende moldar a sociedade, estabelecendo suas regras de funcionamento e padrões de convivência” (Ibidem, p.337) e ainda: “Tudo que acontece na cidade é de caráter público e, portanto, político”. (Ibidem) São dois parágrafos sobre a Grécia seguidos de uma ilustração representando o cidadão grego.

O livro ressalta que mesmo instituições que não são abertamente declaradas e percebidas como políticas atuam politicamente de acordo com seus interesses e os de seus integrantes, tal como é o caso do exemplo usado pelos autores, a Igreja Católica, cujo poder econômico, político e ideológico é inegável, tendo em vista sua história, suas propriedades, seus colégios, entre outros elementos pertinentes a esta instituição.

⁹⁷ Essa mesma postura foi adotada por Tomazi (2013), de acordo com análise de Desterro (2016) na qual ele discorre sobre o capítulo *Poder, política e Estado* da seguinte forma: “[o autor] procura, logo de início, questionar a ideia preconceituosa de que a política se identifica com troca de favores, conchavos e falcatruas e o Estado com burocracia, impostos elevados e mau uso do dinheiro público. Esse tipo de perspectiva serve, segundo o livro, para justificar a omissão e a recusa à participação nos assuntos públicos”(p.105).

Novamente o livro aponta o viés político de manifestações populares ocorridas na história do Brasil, entre elas: a Marcha com Deus pela Liberdade (1964), que sedimentou o caminho para o golpe empresarial-militar, e o movimento das Diretas Já, que defendia exatamente o retorno das eleições diretas no período pós-ditadura. Do cenário internacional, foram citadas a Revolução Francesa e a Revolução Socialista em Cuba. Para ilustrar esse item, há uma pintura bastante famosa de Delacroix⁹⁸, com uma mulher segurando uma bandeira francesa e com os seis expostos em meio a uma cena de conflito.

Para a definição de política, foi mobilizado Max Weber que a define como “a participação no poder ou a luta para influir na distribuição do poder, seja entre Estados ou entre grupos dentro de um Estado”. (WEBER, 1974, apud RIO DE JANEIRO, s/d, p. 339)

Em seguida o livro propõe uma espécie de teste, como aqueles próprios das revistas de comportamento com grande circulação, em que a pessoa marca as alternativas que julgar corretas para, ao final, verificar seu grau de conhecimento sobre o tema. As perguntas versam sobre: neoliberalismo, partidos políticos de esquerda, liderança política do século XX, repúblicas comunistas, partido do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva e ditadura militar.

Os autores sustentam que a política, apesar de ser vista por muitos como um “mar de lama”, é também uma forma importante de estruturar a sociedade, e mencionam mais uma vez a Grécia Antiga. Insistem que o *mal* não está na política em si, mas em alguns indivíduos que se corrompem ou deturpam o sentido das coisas públicas.

O livro instiga os/as estudantes a lembrarem-se de quem foram os candidatos que receberam seus votos nas últimas eleições e afirma que este é um “bom exercício de consciência política que nos ajuda a medir o quanto estamos exercendo o direito de fiscalizar os mandatos de nossos representantes e participar ativamente do processo eleitoral”. (Ibidem, p. 341) Interessa ressaltar algo que se percebe nos livros ora analisados e que Desterro verificou também em sua dissertação: “A noção de preparação para a cidadania impacta diretamente no modo como os conteúdos são selecionados e justificados nos livros didáticos de Sociologia. Ao analisarmos os manuais, isto fica mais evidente nas reflexões sobre poder, política e cidadania.” (2016, p. 22)

Na seção que trata do conceito de poder, a primeira imagem utilizada é uma fotografia em tomada aérea da Praça dos Três Poderes em Brasília. E os autores passam a abordar o conceito, informando que o mesmo se expressa “sempre numa relação de mando e obediência”(RIO DE JANEIRO, s/d, p.342). Eles pontuam que há três formas básicas de poder:

⁹⁸ Essa mesma imagem é usada na página 236 deste livro, página destinada à Filosofia.

o econômico, o ideológico e o político, e os três são destrinchados em seguida. Imediatamente depois, Weber é novamente tomado como referência para a definição de dominação, que é seguida pela explicação sobre os diferentes tipos de dominação.

O livro prossegue apresentando o poder político, o qual pode ser efetivado através de acordo tácitos ou consensos sociais, mas, não raro, através da violência. Há dois exemplos para esta atuação do poder político: o controle da dengue, nos dias atuais, e o contexto da Revolta da Vacina, isto é, para ilustrar que ou as pessoas aceitam as políticas de saúde e saneamento básico ou sofrerão sanções provenientes de agentes públicos, incluindo forças policiais.

Há um exercício sobre os tipos ideais de dominação que toma Martin Luther King como personagem principal, e sobre ele há um pequeno texto informando acerca do papel de liderança que ocupou na luta pelos direitos civis dos negros nos EUA. O exercício pede para que os/as estudantes identifiquem a que tipo de dominação ele poderia ser associado e, depois, pede para que os alunos respondam se há aproximações entre esta liderança e figuras como A. Hitler, B. Mussolini e J. Stálin. No entanto, parte-se do pressuposto de que os jovens e adultos conheçam esses três indivíduos, tendo em vista que eles não foram apresentados em nenhuma unidade anterior de Sociologia.

Os autores recorrem a Marx para apresentar uma perspectiva diferenciada quanto aos tipos de poder. Este autor sustenta que os poderes econômico, político e ideológico estão absolutamente imbricados e que todos estariam estritamente vinculados àquelas camadas detentoras dos meios de produção. Sintetizando essas ideias, o livro afirma que “na visão deste autor, as ideias dominantes são as ideias da classe dominante e o Estado, nada mais é, do que um instrumento de dominação desta sobre as outras classes”. (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 345)

O livro envereda pela questão do uso legítimo da violência, que só pode ser exercido por quem detém o poder político e seus agentes oficiais. Novamente, tal como fez no primeiro exercício do primeiro livro, a questão sobre o uso das próprias mãos para se obter “justiça” é posta em xeque. Imediatamente após, os autores problematizam, com um pequeno parágrafo seguido de outro exercício, o uso das forças policiais em nome da ordem pública.

Na seção três, intitulada "O Estado", o livro pontua que as relações de poder sempre estiveram presentes nas sociedades, ao longo da história. Contudo, o livro foca suas exposições no período de surgimento do Estado Moderno, cujas finalidades principais seriam: “a manutenção da ordem pública e a defesa do seu território, bem como da população e dos recursos naturais nele existentes”. (Ibidem, p. 348) Num primeiro momento, esta definição me pareceu um tanto sintética e *otimista*. Todavia, a complementação deste trecho retoma a face mais *dura* do Estado:

Para tanto, o Estado aperfeiçoou, [...] os mecanismos de violência – afinal, o que são os exércitos, as polícias, os tribunais, as prisões e a pena de morte, senão a transposição da força física a uma escala de organização superior, cujo uso é controlado e limitado pelas leis elaboradas com a concordância da sociedade, tendo a função de exercer controle social e garantir a ordem e o cumprimento das normas estabelecidas? (Ibidem)

Acredito que há uma ressalva a ser feita, tendo em vista que nem todos os modelos de Estado Moderno foram organizados e geridos com a “concordância da sociedade”, tal como os estados absolutistas, nazistas/fascistas, entre outros.

O livro faz uma explicação que diferencia a concepção de Estado para o contratualismo e para o marxismo. Cabe sublinhar que isto é feito num *box* sob o título *Saiba mais*, o que pareceu-me ser algo “extra”, escapando do corpo do texto principal. Interessa pontuar que outras análises⁹⁹ de livros didáticos verificam que esse tema não costuma ser tratado como “apêndice”, mas sim como parte crucial dentro do conteúdo da Sociologia escolar. Sobre este ponto, acredito que caibam três ponderações: 1- este é o maior livro dentre os quatro analisados, isto é, talvez temas considerados relevantes tenham sido reduzidos a fim de garantir que o livro não ficasse ainda maior; 2- este conteúdo também é abordado, regularmente, por professores e livros de História e Filosofia, de modo que a Sociologia não precisaria se ater tão detidamente a ele; 3- a colocação do texto num *box* pode ter sido um recurso meramente gráfico, não tendo sido reduzido aquilo que os autores pensaram, somente modificado em seu formato a fim de caber na caixa de texto.

Depois desta exposição sobre contratualistas e teoria marxista, o livro passa a explicar o fato de algumas das primeiras experiências de Estado Moderno terem sido atravessadas por questões míticas ou religiosas. Houve algumas autoridades na Europa deste período que reivindicavam seu posto como algo divino, transcendental e que, portanto, seria inquestionável. Para ilustrar o absolutismo, o livro traz uma pintura do Rei Luis XVI, da França. Apesar destes elementos, passa-se a observar uma supremacia da instituição Estado em relação às Igrejas e demais forças detentoras de poder e prestígio dentro das sociedades modernas.

⁹⁹ Ver, por exemplo, Maçaira: “Já o livro *Iniciação à sociologia*, coordenado por Tomazi (2001), prioriza uma narrativa histórica, sendo que as definições de termos e conceitos das ciências sociais citados ao longo dos capítulos não ganham destaques gráficos. A unidade sobre as desigualdades sociais do livro do Tomazi, por exemplo, é composta por três capítulos sendo um deles dedicado à discussão filosófica sobre a origem das desigualdades entre os homens, citando autores como John Locke, Thomas Hobbes, Jean-Jacques Rousseau, Edmund Burke, Thomas Robert Malthus, Voltaire e Karl Marx.” (2017, p. 164) Ou Desterro: “A apresentação da Ciência Política [em BOMENY et al, 2013] segue o modelo consagrado pelos livros didáticos de Sociologia. Em primeiro lugar, uma apresentação de Maquiavel, autor que, além de pregar a separação entre política e religião, inaugurou uma perspectiva mais realista, segundo a qual a ética da política tem características próprias, já que sua intenção é sempre a manutenção do poder do Estado. Em segundo lugar, um delineamento geral do que seria a perspectiva contratualista de Hobbes, Locke e Rousseau [...]” (2016, p. 150)

Na página 351 há um exercício acerca da questão da laicidade do Estado, com um enunciado composto por um texto que relata a suposta retirada de um crucifixo pela presidenta Dilma Rousseff e que, concomitantemente ao crescimento de movimentos em defesa dos homossexuais e dos direitos reprodutivos das mulheres, houve um crescimento vertiginoso da bancada evangélica. A partir de algumas sentenças sobre os três pontos elencados, as perguntas formuladas foram: a) O poder político pode emitir juízo sobre religião? b) É da competência do Estado fornecer diretrizes e definições em matéria de fé? c) A Igreja deve manter sua autoridade apenas no campo espiritual, que lhe é próprio? As perguntas são bastante diretas e, acredito, colaboram para a compreensão da pretensa divisão entre política e religião.

O mesmo recurso utilizado para apresentar os contratualistas foi utilizado com o italiano N. Maquiavel e sua ideia de razão do Estado, “segundo a qual os governantes devem agir em nome da segurança do Estado, sem renunciar a qualquer meio necessário, por mais vil e cruel que este fosse”. (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 352) Explica-se, em seguida, o uso comum do termo maquiavélico.

Os autores procedem informando sobre duas transformações marcantes na passagem dos Estados Absolutistas para os Liberais: o aumento do reconhecimento e da participação dos indivíduos, como portadores de direitos, e a ascensão da burguesia, sem deixar de frisar que os indivíduos detentores de direito não incluíam aqueles desprovidos de bens valiosos. Também, no bojo destas transformações, tem-se a virada do Estado Absoluto para o Estado de Direito. Nas palavras dos autores: “Nesse novo ordenamento político, a massa do poder soberano, até então concentrada em uma só mão (a mão do rei), se dividiu em três poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário.” (Ibidem, p. 353)

Para apresentar Montesquieu e a tripartição do poder, os autores fizeram uso de uma foto de perfil do barão e um infográfico apresentando os poderes e suas funções na manutenção da sociedade moderna. Após esta segmentação do poder, o livro informa que os europeus procederam à luta e à posterior conquista do voto ampliado aos homens adultos, depois às mulheres e aos analfabetos, caminhando para o formato de uma democracia consolidada.

Uma consideração necessária é que os temas, conceitos e teorias apresentados pelas Ciências Sociais continuam tendo como referencial a Europa, e cabe uma reflexão sobre esse eurocentrismo permanente. Entende-se que a origem da Sociologia provém do período pós-revoluções burguesas, entretanto, parece-me um exercício interessante buscar usar os pensadores brasileiros e acontecimentos ocorridos aqui para iniciar certas reflexões. Na maioria das vezes, o que se vê é um conceito explicado à luz de algum autor, na maioria das vezes europeu, e, em seguida, busca-se um exemplo de algo familiar ao estudante a fim de ilustrar

aquilo do que se trata. Somente a título de provocação: porque não refletir sobre os nativos das terras a que hoje chamamos de Brasil e sua forma de organização para pensar o conceito de Estado? Muitas vezes as sociedades mais tradicionais, menos inseridas no modelo industrial-capitalista, são mencionadas somente quando se fala das solidariedades de Durkheim, a fim de representar a solidariedade mecânica.

Retomando a linha de apresentação do conteúdo presente no livro, os autores passam a explicitar a origem grega do termo e o que significa este conceito; em seguida, apontam para o desenvolvimento do Estado democrático do direito, no qual:

não só é assegurado a todos os indivíduos o direito de participar de muitas decisões políticas [...], como também o gozo de grande número de liberdades individuais [...]. O Estado democrático de direito é regulado e organizado por uma Constituição ou ordenamento jurídico, que estabelece os direitos e deveres básicos dos cidadãos. A carta constitucional é concebida como fruto da vontade popular, que se expressa através das pessoas encarregadas pela sua elaboração, os constituintes. (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 355)

Não há, nessa obra, algo que recorrentemente se vê quando se trata do conceito de Estado: uma espécie de cronologia dos tipos de Estado¹⁰⁰, começando pelo Absolutista, passando por Liberal, Nacional, de Bem-Estar Social até chegar aos dias atuais, em que se nomeia Estado Neoliberal a realidade experimentada por uma parcela considerável de países ao redor do globo. Os autores optam por passar desta discussão sobre democracia, direitos e deveres para o cenário do neoliberalismo e da redução sistemática de gastos públicos. Entretanto, eles recorrem a um *box* para tratar do neoliberalismo, fazendo um breve panorama sobre o Estado de Bem-estar social, conforme o trecho que se segue:

O que já há décadas chamamos de Estado neoliberal [...] é nada mais do que um arranjo do Estado liberal clássico do século XVIII. Este figurara como alternativa política ao Estado absolutista, como vimos; já o “novo” Estado liberal se apresenta, principalmente, em oposição ao Estado de bem-estar social do tipo europeu [...] que se encarregava de garantir o pleno emprego, implantar programas sociais [...] e dinamizar setores-chave da economia [...]. O Estado neoliberal tem como agenda básica a redução maciça dos gastos públicos [...] e a quebra dos controles estatais sobre o mercado – no ideário do neoliberalismo, o mercado possui racionalidade própria, sendo capaz de se autorregular com base apenas em suas próprias leis [...]. (Ibidem)

O livro dá alguns *passos para trás* e explica que, apesar de a democracia ter sido uma conquista que se buscou desde o século XIX, o século XX teve alguns importantes exemplos de governos autoritários e militarizados. Os autores elaboram um parágrafo, aproximadamente, para cada um dos três exemplos que quiseram listar: os nazifascistas (Itália e Alemanha), os totalitários (Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai) e os socialistas (Cuba e a Rússia).

¹⁰⁰ Desterro cita esse modelo de apresentação, realizado em edições distintas do *Sociologia para o Ensino Médio* (Tomazi) e *Sociologia em movimento* (vários autores).

A quarta seção, sobre o Estado brasileiro especificamente, começa informando que será necessário fazer um resgate histórico de eventos importantes na política brasileira para que se possa compreender as mudanças ocorridas no país. Os autores reforçam o fato de que vão “beber na fonte da História para explicar a formação do Estado brasileiro” (Ibidem, p. 356). Na página seguinte, foram apresentadas todas as bandeiras brasileiras, desde aquela do Reino do Brasil que continha o pavilhão dos príncipes, passando pelas imperiais e as várias versões da bandeira atual, até se criar, em 1992, a bandeira com 27 estrelas. Além disso, os autores citam a criação do Estado brasileiro em 1822, ano da independência do Brasil, e comentam o fato de termos tido épocas quando o poder estava mais ou menos centralizado, ao longo desses quase duzentos anos.

Apesar de ter bebido muito na fonte da História, esta seção apresenta conteúdos bastante específicos da Sociologia, tal como as formas como as autoridades políticas exerceram seu poder; a maneira como a sociedade brasileira, historicamente, encara a *res publica*; a figura do coronel; as ditaduras e seus desdobramentos socioeconômicos, para além das consequências políticas. Toda ela está bastante didática, repleta de ilustrações e exercícios, além de linhas do tempo, sinalizando cada um dos períodos abordados. (Ver anexo, p. 171)

Sobre o período imperial, cabe destacar os conflitos existentes entre grupos que defendiam a centralização do poder, na figura do Imperador, e aqueles que se alinhavam aos ideais liberais, os quais se organizavam em movimentos de caráter republicano e federalista. Estes movimentos, de acordo com o livro, foram fortemente atacados pelas elites conservadoras ou antiliberais que temiam a fragmentação nacional. O livro descreve brevemente o período regencial e menciona a criação da Guarda Nacional. Os autores sugerem que os/as estudantes assistam ao filme "Mauá, o Imperador e o Rei", que ilustra os conflitos deste período. Neste trecho do livro foram citadas as Revoltas Farroupilha e Praieira, e apontado que o poder Imperial foi reforçado a fim de buscar extinguir os ideais liberais. Somente com a criação do Partido Liberal em 1870 se amplia o discurso em defesa da abolição gradual da escravatura, dos direitos à educação e da descentralização do poder.

A república foi proclamada em 1889, com o Exército nacional à frente da ruptura com a monarquia. Para complementar o texto, o livro traz a gravura de uma mulher segurando uma espada com os seguintes dizeres abaixo dela: “Glória à pátria! Honra aos *heroes* do dia 15 de novembro de 1889.” Findado o ciclo inicial de caráter militar, o livro apresenta o que se convencionou chamar de política do café com leite, na qual alternavam-se líderes paulistas e mineiros no poder.

Uma dentre tantas contradições do processo de implementação da república no Brasil é destacada no seguinte trecho:

Embora república signifique “coisa pública” (*res publica*), o novo regime instituído em 1889 no Brasil ficou conhecido como “república oligárquica”, que consiste em uma contradição de termos, já que, por oligarquia entendemos o “governo de poucos”. Falar, portanto, de “coisa pública de poucos” é algo inimaginável – tão inimaginável como a ruptura política entre Brasil e Portugal, feita justamente pelo próprio herdeiro da Coroa neste país. (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 361)

Depois deste trecho, o livro trata especificamente do período denominado Coronelismo. À primeira vista, pareceria tratar-se de algo fora da república, tendo em vista que foi apresentado como um item subsequente à república. Essa impressão só não persiste porque há a linha do tempo indicando o coronelismo dentro do período maior indicado nominalmente como república. Dentro do período dedicado na linha do tempo à república, tem-se discriminadamente os períodos destacados: Coronelismo (1889-1930), Era Vargas (1930-1945), Golpe Militar (1964) e Constituição (1988).

Retomando o período denominado Coronelismo, os autores ratificam a importância atribuída, naquele momento, aos grandes proprietários de terra que “controlavam os eleitores em sua localidade, concedendo favores a quem votasse nos candidatos por ele indicados”. (Ibidem) Em seguida, há uma questão objetiva acerca do voto de cabresto, mobilizando Victor Nunes Leal e uma charge em que um homem leva um burro para votar – autor e charge também utilizados em alguns dos livros analisados por Desterro (2016).

O livro segue com uma fotografia de Vargas, cercado de militares e algumas crianças. O ex-presidente é caracterizado com um líder centralizador, com traços fortes de fascismo e o livro explica o porquê: “fechou o Congresso, aboliu os partidos políticos e as eleições, controlou juízes e tribunais, interveio nos sindicatos e cultuou a pessoa do chefe político” (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 364); houve um intervalo entre os dois governos dele, caracterizado como período de relativa reabertura política. No seu segundo mandato, ele teria se empenhando em realizar um governo nacionalista, dando continuidade ao seu programa de modernização da indústria, criando empresas estatais como a Petrobrás.

O livro relata sucintamente seu suicídio e seus sucessores, entre eles Café Filho, Juscelino Kubitschek e Jânio Quadros. Com a renúncia de Quadros assume o poder João Goulart, que era visto como socialista pelas forças conservadoras, e foi neste cenário que ocorreu o Golpe de 1964.

O livro sublinha que o golpe foi militar¹⁰¹ e que estes ficaram por vinte anos no poder, justificando sua presença como necessária para livrar o Brasil do comunismo. Decerto que os autores enfatizam o método arbitrário e violento destes agentes repressores à frente do Estado brasileiro.

A atividade sugerida pelos autores pressupõe que os/as estudantes conheçam músicas de protesto. É algo a ser verificado junto ao público da EJA, pois, em larga medida, músicas de protesto estão fora dos grandes meios de comunicação de massa. A música de Geraldo Vandré, *Pra não dizer que eu não falei das flores*, é mencionada e o exercício lança a seguinte questão: “Você conhece outras músicas de contestação como essa? Aponte, ao menos, duas músicas que estabeleçam um elo de contestação com o período político em que foi escrita e reflita em que medida esse movimento pode ser caracterizado como político.” (RIO DE JANEIRO, 2016, p. 366)

É chegado o item que trata da Constituição de 1988. Os primeiros recursos que antecedem o texto são a linha do tempo e uma fotografia em preto e branco de uma manifestação política de rua. Os autores informam sobre os movimentos pela redemocratização do país e pelas eleições diretas, os quais culminaram com o fim da ditadura e com a criação da chamada Constituição Cidadã.

Curiosamente, o livro aponta algo que pode ser encarado como uma preocupação (ou seria previsão?) dos autores sobre os rumos da política brasileira:

Desde então, o país nunca mais assistiria a retrocessos na obra da descentralização política, como ocorreu em diferentes momentos de sua história. Hoje, as instituições republicanas e democráticas do Estado brasileiro se encontram amadurecidas e consolidadas. Isso, contudo, não impede que sejam atacadas pelas forças sociais do “regresso”, que cobiçam o poder para fazer deste um instrumento em favor dos seus interesses – contra o povo e o progresso social do país. (Ibidem, p. 367)

Por fim, o livro traz um exercício objetivo em que os/as estudantes precisam relacionar frases marcantes às emblemáticas lideranças políticas que as proferiram.

¹⁰¹ Sobre os responsáveis pelo golpe, vale destacar que há uma série de pensadores refletindo sobre a participação ativa de elementos da sociedade civil e/ou grandes empresários. Sobre isso, ver por exemplo, artigo do professor da Unicamp, Toledo (2004), que afirma: “é preciso sempre lembrar e ressaltar que quem *planejou* e *desencadeou* o golpe contra a democracia foram as classes dominantes através de suas forças políticas e entidades de classe. Como ressaltamos, os setores conservadores e liberais da sociedade civil [...], durante todo o período republicano se manifestaram resolutamente contrários à ampliação das liberdades políticas e dos direitos sociais das classes populares e dos trabalhadores. Desde 1950, manobras golpistas foram tentadas, intensificando-se a partir da renúncia de Jânio Quadros”. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000100002, acessado em 21 de julho de 2017.

A última seção deste livro é marcada por aquela ideia de que é preciso *educar para a cidadania*.¹⁰² Os autores falam da participação necessária nos pleitos institucionais realizados no país e indicam que explicarão, nesta seção, o funcionamento do sistema político brasileiro.

Os autores explicam o que significa o termo “federativa” no nome oficial do país (República Federativa do Brasil) e ilustram a página com a figura de uma cédula de cem reais, na qual este nome aparece. Eles informam que o país é organizado em três níveis de governo: federal, estadual e municipal, explicam isso no corpo do texto e, depois, com uma pirâmide invertida em que o governo federal está no topo e os municipais estão na base.

O livro informa que este tipo de organização teve origem nos Estados Unidos e que diversos outros países se constituem também através de unidades federativas, por exemplo: África do Sul, Áustria, Bósnia-Herzegovina, Emirados Árabes Unidos, Etiópia, Malásia, Paquistão, Suíça, etc.

O livro discorre sobre as responsabilidades de cada uma das esferas de poder e dão relevo ao falar das escolas públicas de nível médio e da segurança pública (Polícias Civil e Militar) – atribuições dos estados que formam o país.

Os autores enumeram os principais impostos do país, ao que se destina, como são usados e por qual instância são recolhidos.

Imediatamente após, os autores seguem com a explicação sobre os três poderes (executivo, legislativo e judiciário), explicitando que nos três níveis de governo há também esses três poderes, à exceção do judiciário, que em nível municipal não existe.

Para didatizar a explicação, os autores apresentaram um quadro contendo os níveis de governos X poderes, pontuando quem são os agentes públicos destinados a exercer cada uma das funções. Em seguida, o livro traz uma foto do Congresso Nacional e é explicado o fato de o poder legislativo ser bicameral no nível federal, enquanto que nos níveis estadual e municipal ele é unicameral. Além disso, são dados detalhes sobre quantos senadores e deputados temos em Brasília. O livro propõe um exercício em que os/as estudantes precisam correlacionar duas tabelas: uma contendo os cargos/poderes e, na outra, suas atribuições.

O livro adentra a seara das eleições e explica com detalhes como é feita a escolha para os cargos eletivos do poder executivo e legislativo, oferecendo informações sobre o sistema majoritário e o sistema proporcional. Neste último ponto, os autores ressaltam a importância de se conhecer “[...] não apenas o seu candidato, mas, principalmente, o seu partido político. São

¹⁰² Um exemplo disso está no seguinte trecho: “[...] a Constituição estabelece um conjunto de competências para cada nível de governo. Portanto, *quando nos deparamos com algum problema relacionado ao poder público, é fundamental que saibamos de quem é a competência*” . (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 369-370, grifos meus)

considerados eleitos os candidatos mais votados de cada partido ou coligação em ordem decrescente de votação até completar as vagas conquistadas pelo partido”. (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 374)

Os autores dão a explicação para a palavra coligação e ressaltam que os únicos votos válidos que serão realmente contabilizados são aqueles que se destinam a algum candidato ou legenda. Votos nulos e brancos não são considerados válidos, nas palavras dos autores: “No sistema eleitoral brasileiro, não há qualquer tipo de aproveitamento de votos brancos e votos nulos.” (Ibidem)

Através de duas imagens relacionadas, o livro mostra o desenvolvimento tecnológico do processo eleitoral, que passou do uso de cédulas eleitorais de papel para as urnas eletrônicas. Abaixo destas imagens, o livro sugere aos/às estudantes que assistam a um vídeo sobre o sistema proporcional, feito pela TV Câmara, disponível na *internet*. Por fim, o livro coloca duas questões, precedidas de uma frase sobre a obrigatoriedade do voto. As questões são: “1) Em quais candidatos você votou na última eleição? 2) Ao votar em determinado candidato, você levou em conta a qual partido político ele pertence e quais são suas ideias?” (Ibidem, p. 375)

O último ponto tratado nesta seção são os partidos políticos brasileiros na contemporaneidade, que foram definidos como “organizações políticas voluntárias que buscam influenciar ou ocupar o poder político” (Ibidem, p. 376), e os autores enfatizam a necessidade vital da existência de partidos para a democracia. Quanto aos discursos do senso comum segundo os quais “todo político é corrupto”, são veementemente rebatidos pelos autores, que afirmam tratar-se de estereótipos que não contribuiriam para o amadurecimento político dos cidadãos.

O livro prossegue apresentando o multipartidarismo que existe no Brasil e informa que, até 2014, o Tribunal Superior Eleitoral contabilizava um total de 32 partidos. Ao que são apresentadas as logomarcas de todos eles e, complementando, os autores dizem quais são as exigências para a criação de um partido político e apontam como é difícil, ao menos legal e burocraticamente, conseguir a quantidade mínima de assinaturas e, posteriormente, votos a fim de que a legenda seja validada. Ao final, é sugerido aos/às estudantes que eles relacionem duas tabelas, uma com as siglas e números de 15 partidos e outra com seus nomes (por extenso). Por fim, os autores reiteram que

os canais institucionalizados de representação são pouco valorizados no senso comum e largamente utilizados pelas elites políticas, que sempre buscam se manter no poder. [as instituições políticas constituídas] Não são o único caminho para fazer valer

nossos direitos e influenciar o poder na sociedade, mas são de grande importância e não podem ser desprezadas. (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 379)

Por fim, tem-se a conclusão e o resumo, seguidos das indicações de quatro filmes e quatro livros, sendo 7 obras brasileiras e uma francesa. Ao término do livro, há os gabaritos das questões propostas durante as unidades e também as questões de vestibular com seus respectivos gabaritos, somente ao final de todas elas.

2.2.4 – Livro do módulo 3, volume 2

O último dos quatro livros contém somente uma unidade intitulada "Exclusão e violência". Dos seis autores citados/utilizados, dois não constam na bibliografia, quais sejam: Hermano Vianna e Pierre Bourdieu. Já Émile Durkheim, Max Weber, Michel Misse e Marcia Leite são citados e estão na bibliografia. Há dezesseis obras/documentos na bibliografia e doze autorias. Este livro tem quarenta páginas, treze fotografias, oito gráficos e duas ilustrações. Há nove exercícios propostos pelos autores e quatro extraídos de concursos públicos (vestibulares).

As seções desta unidade receberam os seguintes títulos: 1) O grito dos excluídos, 2) Vamos falar de violência?, 3) Violência no campo, violência na cidade e 4) As vítimas da exclusão e da violência no Brasil. Há quarenta páginas neste livro.

Fazendo uma leitura ligeira dos conteúdos das outras disciplinas, presentes em partes separadas da Sociologia, no livro, pude perceber que os conteúdos de Geografia e História se relacionam muito intimamente com conteúdos abordados pela Sociologia em outros volumes. Em História, por exemplo, há um trecho grande de uma entrevista do Richard Sennet para tratar do movimento *Occupy Wall Street*; também foram apresentados diversos outros movimentos sociais como o movimento estudantil, o movimento feminista e o movimento negro pelos direitos civis no EUA. Sociedade do consumo, o desenvolvimentismo e a política internacional acerca do desenvolvimento sustentável são conteúdos abordados pela Geografia e que tangenciam muito do que foi trabalhado pela Sociologia.

A unidade sempre tem seu início com uma introdução nomeada *Para início de conversa...* e, nesta parte, os autores retomam o foco das pesquisas/teorias consolidadas nas Ciências Sociais reafirmando que [tratam]:

preferencialmente de temas com grande relevância para as sociedades e seus cotidianos [...]. Alguns destes estudos servem inclusive de base para propor ações de políticas públicas que visam extinguir (ou, ao menos, amenizar) os efeitos perversos desses fenômenos [exclusão e violência]. (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 299)

Os autores convidam os/as estudantes para o que eles chamam ora de debate ora de conversa, mas sempre buscando, com estes termos, um suposto *diálogo*. Eles também evidenciam o fato de que consideram a exclusão social e a violência dois fenômenos muito nocivos que precisam ser problematizados e quiçá extintos. Novamente, eles sinalizam que os movimentos sociais e a luta contra essas mazelas serão abordadas nas páginas seguintes.

Os objetivos de aprendizagem elencados foram:

- Identificar o conceito de exclusão social e seus efeitos práticos nas relações humanas;
- Refletir criticamente sobre os sentidos da violência social;
- Compreender as especificidades e desafios das formas de violência presentes nos meios rural e urbano;
- Identificar os sofrimentos e as lutas dos grupos que, ao mesmo tempo, são vítimas da exclusão e da violência em nossa sociedade, como idosos, mulheres, LGBTTTs¹⁰³.

A primeira seção tem um título muito simbólico: "O grito dos excluídos"¹⁰⁴, e ela começa exatamente explicando esse movimento que ocorre desde 1995, normalmente no mesmo dia em que se comemora a independência do Brasil, mas não para "celebrar" este evento histórico e sim para reivindicar visibilidade a grupos historicamente alijados de direitos básicos. Há uma foto colorida com algumas centenas de pessoas e as duas faixas legíveis informam que aqueles grupos lutam por moradia.

Os autores relacionam a exclusão social à ausência de certos direitos para determinados grupos; diante disso, eles rememoram o conceito de cidadania, lembrando que o mesmo já fora apresentado em outras unidades.

O primeiro exercício proposto nesta unidade pede aos/às estudantes que escrevam em seu caderno as principais situações de exclusão que observam no cotidiano, para relacioná-las com os direitos políticos, civis e sociais garantidos na Constituição de 1988. (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 301)

Mantendo a prática do diálogo e da concatenação de conteúdos e ideias, os autores pontuam que

Na Unidade 3 do Módulo 1, discutimos como vamos naturalizando as desigualdades em nosso dia a dia. Está lembrado? Isso significa dizer que, no processo de socialização, aprendemos a ver como natural ou *vontade de Deus* o que, na realidade, são exclusões criadas e mantidas pelos homens em sociedade, pela lógica *egoísta* que,

¹⁰³ Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros.

¹⁰⁴ Sobre esse movimento social, ler mais em <http://www.gritodosexcluidos.org/historia/>, acessado em 21 de julho de 2017.

muitas vezes, governa as nossas ações dentro do sistema capitalista. Assim, como dizia o poeta Bertold (sic) Brecht, nada deveria parecer impossível de mudar. E, na realidade, não é impossível. (Ibidem, p. 302)

Depois deste trecho eles justificam e legitimam as ações promovidas pelo Grito dos Excluídos, tendo em vista que estas seriam absolutamente pertinentes para aqueles que estão excluídos do acesso à educação, moradia, saúde, etc.

Num *box* sobre recursos multimídias, sob o título *Vale a pena conferir!*, o livro sugere que os/as estudantes procurem conhecer o documentário brasileiro "Ônibus 174" (e a sugestão vem acompanhada de uma foto do referido ônibus), a fim de terem acesso à trajetória de Sandro, jovem que sequestrou este coletivo e cuja história é frequentemente atravessada por processos de exclusão e violência.

Um ponto interessante levantado pelos autores é o fato de o termo exclusão ser posto em xeque por alguns pensadores, tendo em vista que:

(...) ao usá-lo, indiretamente, estaríamos afirmando a ideia de que realmente é possível haver uma inclusão. E nisso residiriam o engano, pois o sistema capitalista, marcado por contradições insuperáveis, não teria espaço para que essa inclusão ocorresse de modo satisfatório para todos os trabalhadores. (Ibidem, p. 303)

O livro segue sugerindo algo que já pontuei como sendo um possível desafio: efetuar entrevistas com parentes e amigos, tendo que explicar o tema central e depois realizar seis perguntas, parece-me incompatível com a vida de muitos trabalhadores que, muitas vezes, só têm o domingo com a família.

A segunda seção conta com título e fotografia bastante diretos: "Vamos falar de violência?", seguida da foto em preto e branco de uma pessoa (aparentemente uma criança) acuada contra a parede enquanto a mão de uma pessoa adulta faz menção de agredi-la; a foto tem a seguinte legenda: "Violência doméstica."

Os autores ratificam a proximidade entre exclusão e violência e salientam que grupos mais excluídos sofrem mais frequentemente com diversas modalidades de violência. Eles fazem uso da definição da palavra violência no dicionário Aurélio, dão exemplos de situações em que há uso da violência e afirmam: "Toda violência, a princípio, surge de um uso abusivo ou injusto de alguma forma de poder", mobilizando esse conceito de poder como havia sido visto anteriormente, à luz de Weber.

Os autores apresentam que, em determinados eventos, aquilo que parece exclusivamente uma violência pode não o ser e, podendo ainda ter outros significados. Eles mencionam o exemplo das lutas de boxe, por tratar-se de um esporte, com regras e para as quais as pessoas vão, majoritariamente, de forma consciente e voluntária. O livro pontua, também, o trabalho do antropólogo Hermano Vianna sobre as brigas "combinadas" que ocorriam nos bailes *funk*

cariocas, consideradas pelos próprios frequentadores como os “quinze minutos de alegria”, como se fossem uma performance, parte do ritual do baile (esse trecho vem acompanhado de uma foto colorida de um baile repleto de pessoas).

Por outro lado, o livro aborda a *violência simbólica*, utilizando Bourdieu, informando que esta seria uma violência que não ocorre por meio de contato físico, mas sim quando se desvaloriza ou discrimina alguma pessoa ou grupo e suas práticas. Uma foto do sociólogo francês é utilizada e Setton (2008) é mobilizado ao tratar dele, com o seguinte trecho:

Para Bourdieu, o sistema escolar, em vez de oferecer acesso democrático de uma competência cultural específica para todos, tende a reforçar as distinções de capital cultural de seu público. Agindo dessa forma, o sistema escolar limitaria o acesso e o pleno aproveitamento dos indivíduos pertencentes às famílias menos escolarizadas, pois cobraria deles o que eles não têm, ou seja, um conhecimento cultural anterior, aquele necessário para se realizar a contento o processo de transmissão de uma cultura culta. Essa cobrança escolar foi denominada por ele como uma *violência simbólica*, pois imporia o reconhecimento e a legitimidade de uma única forma de cultura, desconsiderando e inferiorizando a cultura dos segmentos populares [...]. (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 305)

O livro sugere um exercício que pretende motivar a reflexão sobre coisas aparentemente violentas, à primeira vista, mas que talvez não o sejam (tal como no exemplo do boxe) e sobre a violência simbólica (tal como no exemplo de desvalorização do funk).

Na sequência, os autores pontuam como a violência e a percepção dela são criadas socialmente; para ilustrar isso, eles mencionam a sensação de aumento de violência quando se fala com pessoas que vivem em cidades do interior. Complementando esse comentário, os autores fornecem dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública, por meio de um infográfico, acerca da violência no país. Estes dados revelam estatísticas criminais e gastos com segurança pública e sistema prisional. O infográfico traz dados sobre homicídios e estupro.

O livro apresenta a contribuição de Durkheim para compreender o crime de assassinato, segundo a qual o autor afirma que este teria se tornado o ato imoral, a mais estúpida e cruel forma de violência, independentemente de quem for a vítima. No entanto, o contraponto que os autores trazem diz respeito às práticas na Roma Antiga contra os *homo sacers*, que eram indivíduos sem direitos e tidos como dispensáveis na sociedade em que viviam. Estas pessoas poderiam ser assassinadas sem que seus algozes sofressem qualquer tipo de sanção. Nesta parte do livro, retomando o sociólogo francês, os autores utilizam um excerto de *As regras do método sociológico*, em que ele fala dos diferentes tratamentos dados a comportamentos ofensivos, porém tidos como mais ou menos graves, de acordo com a intensidade com que este comportamento afeta outrem.

Os autores fazem uma provocação ao perguntar para os/as leitores: “Já parou para pensar por que nossa sociedade tolera uma grosseria ou indelicadeza com o outro, mas acha necessário

punir com rigor o roubo, ou seja, a ofensa ao direito de propriedade do outro?” (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 308); trata-se de algo bastante pertinente, tendo em vista o peso atribuído ao direito à propriedade, previsto na Constituição Federal (artigo 5º), e que acompanha direitos básicos e fundamentais como o direito à vida, à liberdade e à segurança.

Novamente, quando o livro busca responder à questão elencada por ele mesmo, sobre quem poderia ser violento, manifesta-se sugerindo que as polícias teriam essa permissão. Demonstra isso com uma fotografia de quase meia página, com a legenda *Tropas policiais*, e com Weber sendo tomado como referência para explicar esse *modus operandi* do Estado, representado pela polícia. Um excerto do sociólogo alemão, apresentando que o Estado possui o monopólio do uso da violência, é apresentado pelos autores.

Sobre isso, os autores apresentam o outro viés da violência policial, isto é, aquele que acontece absolutamente à margem da lei e de qualquer intenção de “manter a ordem”. De acordo com dados do Núcleo de Estudos da Cidadania, Conflito e Violência Urbana (NECVU-UFRJ):

[...]entre os anos de 2001 e 2011, mais de dez mil pessoas tiveram suas mortes em confronto registradas como auto de resistência no Estado do Rio de Janeiro (MISSE, 2011). Para algumas análises dessa informação, houve uma banalização dos “autos de resistência”, com o objetivo de ocultar execuções sumárias e outras práticas para além do exercício legítimo da violência. (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 310)

O livro sugere aos/às estudantes que pesquisem em matérias jornalísticas ações policiais que possam ser classificadas como abuso de poder/autoridade. Além da pesquisa em si, é preciso que eles/elas justifiquem sua escolha por aquela matéria.

Os autores avançam na abordagem da violência em dois diferentes contextos: campo e cidade. Para iniciar a seção, os autores elegeram uma foto colorida de uma manifestação de trabalhadores rurais protestando pelo fim da violência no campo e, para sustentar a relevância deste tema, são utilizados dados do livro *Conflitos no campo da Comissão Pastoral da Terra*, de 2012. Nele, foram apresentadas estatísticas sobre tentativas de assassinatos e assassinatos, além do número de trabalhadores presos – todos com crescimento de 11 a 51% de um ano para o outro.

Os responsáveis, de acordo com o livro, são indivíduos ou grupos dispostos a toda sorte de ação, inclusive as criminosas, para garantir a exploração dos recursos humanos e naturais a qualquer custo. Para ilustrar essa violência destinada, sobretudo, àqueles que se opõem à exploração dos trabalhadores rurais e à destruição do meio ambiente, foi utilizada a fotografia da Irmã Dorothy Stang, assassinada por apoiar trabalhadores da região do Xingu e por promover projetos de reflorestamento e capacitação profissional, buscando atenuar os conflitos fundiários da região.

Outro destaque bastante negativo sobre a violência no meio rural é o uso do trabalho escravo nos latifúndios, para os quais os trabalhadores se dirigem já endividados, pois o patrão conta a dívida do trabalhador desde a sua passagem de ida para a fazenda, passando pela hospedagem e a alimentação, de modo que a pessoa não consegue nunca quitar sua “dívida”. Além disso, homens armados vigiam os locais onde as pessoas trabalham e repousam. Um infográfico e um gráfico demonstram a importância do papel do Ministério do Trabalho no combate ao trabalho escravo no Brasil, tendo realizado 1724 operações em 20 anos resgatando quase 48 mil trabalhadores!

Além dos dados do Ministério do Trabalho, os autores também lançam mão de um infográfico, uma tabela e um texto extraídos do sítio eletrônico do senado brasileiro, expondo que os piores índices de trabalho escravo são registrados no Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Para concluir a questão da violência no campo, o livro traz dois pequenos trechos da Comissão Pastoral da Terra sobre Chico Mendes e imagens de quando ele foi enterrado, pedindo aos/às estudantes que pesquisem mais sobre este emblemática figura de resistência no campo e que descrevam como e por que ele se tornou vítima da violência no meio rural.

Se Norte, Nordeste e Centro-Oeste foram o foco no tocante ao trabalho escravo, em se tratando de violência urbana, o Sudeste desponta como primeiro deste *ranking* inglório. Para ilustrar esta questão há outro infográfico tangenciando os assassinatos de jovens entre 15-29 anos, disponível na *internet* em *Mapa da Violência 2014*.

Ao que os autores iniciam uma apresentação especificamente sobre o Rio de Janeiro em que se pergunta: "uma cidade em guerra?", ao que se segue uma foto de soldados do exército ocupando as favelas do Complexo do Alemão. Sobre essa analogia entre a situação do Rio e uma guerra, os autores apresentam o aumento de ações criminosas e uma “escolha” do poder público e dos meios de comunicação em tomar o tráfico e os traficantes como os grandes inimigos; decerto que esses traficantes inimigos são somente aqueles que residem em favelas. De Cidade Maravilhosa à Cidade em guerra (tal como sugeriu a socióloga Márcia Leite) ou cidade partida (bem como observou o jornalista Zuenir Ventura).

Citando os filmes brasileiros internacionalmente conhecidos, "Tropa de Elite I" e "Tropa de Elite II - o inimigo agora é outro", os autores do livro convidam os/as estudantes a refletirem sobre onde estaria o inimigo. Seria mesmo na favela?

A partir da década de 1990, uma *cultura* do medo (centralizando seu temor na favela e nos moradores desta) se espalhou pela cidade imputando mais um estigma a estas regiões historicamente marginalizadas.

Os autores, aparentemente para certificarem-se de que os/as estudantes compreenderam o trecho em que falam sobre a “metáfora da guerra”, utilizam-se de um *box* para explicar um pouco sobre o que é esta figura de linguagem e reforçam a explicação sobre aquela especificamente abordada por eles.

O desenho animado estadunidense *Os Simpsons* é mencionado, pois há dois episódios (2002 e 2014, ambos disponíveis na *internet*) em que foi retratada a violência carioca, mundialmente famosa. O livro pede para que os/as estudantes vejam os episódios e discorram sobre os mesmos.

Os autores sustentam que para os moradores de favela a violência física e simbólica é uma realidade concreta e recorrente, vivenciada nas abordagens policiais, na relação voluntária ou não com os traficantes e na forma como esses cidadãos são vistos pelos moradores “do asfalto”, muito em função da imagem que se criou em torno destes espaços. Decerto que essa *guerra* deixa vítimas de todos os lados. Para demonstrar a ineficiência desta política de combate às drogas realizada exclusivamente por meio da repressão policial, os autores indicam que morrem bandidos, mas também moradores de favela inocentes e policiais.

Em mais um exercício para propiciar a reflexão, é citado o *Rap do Silva*, que conta a história de um trabalhador vitimado por essa *guerra*. O exercício traz um trecho da música e pede para que os/as estudantes conversem com um/a morador/a de favela ou outra região pauperizada da cidade, perguntando sobre esta convivência diária com a violência. Em seguida, pede para que o/a estudante elabore um pequeno texto que apresente as consequências desta ausência de paz e dignidade na vida destas pessoas.

O livro conclui este trecho pontuando que o Rio de Janeiro foi utilizado como exemplo, mas que esta situação dramática de exclusão e violência é bastante recorrente na imensa maioria dos centros urbanos do Brasil e do mundo.

A quarta e última seção deste livro procura abordar a violência e exclusão sofrida por grupos que são notadamente vítimas também de preconceitos diversos. Os autores informam que escolheram três grupos para ilustrar este cenário: os idosos, as mulheres e os LGBTTTs.

Para apresentar o primeiro grupo, o livro traz como recurso a charge de um senhor sorrindo e usando uma bengala. Ao que os autores seguem informando que nossa sociedade tende a contar com um número cada vez maior de idosos, contando com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o qual afirma que, em 2030, “o número de pessoas com 60 anos ou mais será maior que o de crianças com até 14 anos de idade [...]”. (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 321)

O primeiro exercício desta seção pede para que os/as estudantes conversem com alguém com mais de sessenta anos e peça para que ele ou ela fale sobre “essa etapa do curso da vida, como se sente, quais os seus sonhos, se tem medo, o que espera do futuro, se sofre preconceitos, se experimentou algum tipo de exclusão, ou seja, procure entender o modo de pensar e perceber os sentimentos de uma pessoa considerada idosa” (Ibidem, p.322); entretanto, não é pedido nenhum resultado desta conversa, isto é, não é necessário responder perguntas, elaborar textos, mas somente a conversa em si. com estas perguntas, já atenderia a sugestão do livro.

Os autores passam a abordar a violência doméstica contra os idosos. Eles informam que, de acordo com a Secretaria Nacional de Direitos Humanos, as denúncias de violência contra este grupo têm aumentado, que ela normalmente parte de pessoas próximas (e mesmo familiares) destes idosos e que as violências são de todos os tipos: desde as físicas, passando pela psicológica, financeira, entre outras. O livro menciona a Lei nº10.741/2003, que instituiu o Estatuto do Idoso, e informa o sítio eletrônico onde este Estatuto pode ser encontrado. Ao final, há uma foto de idosos praticando exercícios físicos na companhia de outros indivíduos, da mesma faixa etária, numa praça pública.

As mulheres também são objeto de reflexão nesta seção e a primeira imagem é de uma mulher negra com a mão em riste simbolizando um *Basta de violência!*, tal como descreve a legenda da foto. Em seguida, o livro descreve a história de Maria da Penha, biofarmacêutica, casada com um professor universitário do qual foi vítima por anos, sofrendo, inclusive, mais de uma tentativa de homicídio. Em função da luta desta senhora por sobrevivência e justiça foi criada a Lei Maria da Penha, que visa a proteção de vítimas da violência doméstica; esta lei não conseguiu erradicar este tipo de violência, mas é um importante passo para as mulheres brasileiras. O livro destaca que, de acordo com a Organização Mundial de Saúde, entre 2006 e 2011 o Brasil esteve entre os 10 países com maior número de homicídios femininos.

Um infográfico baseado em pesquisa de 2013, do Instituto Patrícia Galvão, traz dados interessantes sobre a Lei Maria da Penha, a condição das mulheres nos espaços públicos e junto de seus familiares.

Bem como o que ocorre com os idosos, as mulheres agredidas costumam sofrer esses abusos e agressões por parte de homens próximos a elas, como pais, maridos, filhos e namorados.

O livro traz outro infográfico, com base em pesquisa realizada pelo IPEA, por meio do qual pode-se depreender que somente 76,4% das pessoas discordam que um homem pode xingar e gritar com a própria mulher, 78,1% acham que o marido que bate na esposa tem que ir pra cadeia e 33% acreditam que casos de violência dentro de casa devem ser tratados somente

pelos membros da família. Isto é, ainda há muito o que se desenvolver e conquistar no tocante à integridade física e psicológica das pessoas do sexo feminino.

Quando ao grupo LGBTTT, a primeira imagem é a de uma grande bandeira do movimento sendo segurada por aproximadamente 30 pessoas em Brasília, em frente ao Congresso Nacional. Os autores reiteram que este grupo sofreu e ainda sofre com muitos atos de discriminação e violência, contudo, nas últimas décadas, os LGBTTTs “romperam com o silêncio criminoso que os relegava, e ainda relega, à condição de subcidadãos” (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 327) e, em virtude disso, muitas denúncias de casos de homofobia têm sido registradas. Tudo o que os autores falaram sobre idosos e mulheres também se repete para o caso dos LGBTTTs, ou seja, as violências ocorrem em espaços públicos ou privados, muito constantemente por pessoas próximas à vítima, e são violências físicas, simbólicas, psicológicas, morais, etc. O livro aponta que os avanços no judiciário têm sido mais concretos do que aqueles que tramitam no legislativo, tendo em vista a ação de bancadas mais reacionárias em relação a este tipo de mudanças.

Para complementar a explicação, o livro transcreve o trecho de um relatório de 2011 sobre violência homofóbica no Brasil, explicando o que é a homofobia, quem a pratica e como ela faz vítimas.

Por fim, um exercício com três questões:

1- Em seu cotidiano, você já presenciou alguma situação de violência cometida contra um dos três grupos retratados nessa seção ou outros grupos? Comente. 2- Podemos afirmar que a “solução” para as situações de violência discutidas aqui é política e educacional? Justifique sua resposta. 3- Realize uma pesquisa para descobrir como devem ser encaminhadas as denúncias de violência contra as mulheres, idosos e os grupos LGBTTTs em sua cidade e em seu estado. (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 329)

O livro traz o resumo e as sugestões de filmes e livros. São dois livros brasileiros e quatro filmes, dois filmes de ficção e dois documentários; destes, são três obras brasileiras e uma francesa.

2.3 Análise geral dos quatro livros

Por fim, para oferecer um panorama completo e comparativo dos quatro livros e suas relações, elaborei o quadro abaixo informando os resultados que obtive ao prosseguir com o protocolo de análise¹⁰⁵:

	MÓDULO/VOLUME			
	M1/V1	M1/V2	M3/V1	M3/V2
Autores clássicos ¹⁰⁶ citados nominalmente	S	S	S	S
Autores contemporâneos citados nominalmente	S	S	S	S
Conceitos foram descritos/explicados	S	S	S	S
Exercícios utilizando conceitos/temas (especificamente abordados pela disciplina)	S	S	S	S
Há transcrições de trechos de textos de autores clássicos.	N	N	S	S
Há transcrições de trechos de textos de autores contemporâneos	S	S	S	S
Faz referência a filmes, músicas, artes plásticas, etc.	N	S	S	S
Apresenta ilustrações (charges, gráficos, fotografias ou outra imagem)	S	S	S	S
Apresenta questões relacionadas ao cotidiano dos/as estudantes utilizando, concomitantemente, conceitos da disciplina	S	S	S	S
Explicita questões concernentes ao mundo do trabalho (trabalho escravo, informal, terceirizado, desemprego, entre outros)	S	S	S	S
Apresenta discussões sobre o papel da escola e da educação para o desenvolvimento de um adulto autônomo e informado	S	S	S	S
Relaciona os conteúdos com reportagens atuais extraídas de jornais ou revistas de grande circulação ¹⁰⁷ .	S	S	S	N
Autores citados nas referências bibliográficas aparecem ao longo do capítulo	S	S	S	S
Há exercícios elaborados pelos autores	S	S	S	S
Existem exercícios extraídos de concursos públicos	S	S	S	S

Fonte: Elaboração própria com base nos dados obtidos com protocolo de análise.

Entre os autores clássicos, Max Weber é o único citado nos quatro volumes. Entre eles, ainda há predominância de autores do sexo masculino e do hemisfério norte, no entanto, autores e autoras latinos se fizeram mais presentes nesta última versão dos livros da EJA.

Os livros totalizam 290 páginas, o que significa uma média de 145 páginas por módulo (semestre). E é possível compreender o item “Objetivos de aprendizagem”, presente no início de cada unidade, como uma espécie de currículo para os estudantes e professores acessarem, tendo em vista a ausência do currículo adequado à EJA nos sítios eletrônicos da SEEDUC-RJ.

¹⁰⁵ Cabe pontuar que uma importante referência para elaboração deste protocolo foram os documentos relativos ao PNLD.

¹⁰⁶ Foram considerados clássicos os três fundadores da Sociologia: K. Marx, M. Weber e É. Durkheim.

¹⁰⁷ Foram considerados jornais de grande circulação aqueles assim classificados pela Associação Nacional de Jornais (<http://www.anj.org.br/>)

A questão da cidadania é muito presente nos livros analisados e isto também se apresenta como um importante ponto a ser trabalhado pela disciplina, não só no próprio livro didático, mas também no PNLD-EJA 2014, no Manual de Orientação da EJA, no documento do governo federal intitulado *Princípios da Educação de Jovens e Adultos* (MEC, s/d), no Parecer 11/2000 (MEC, 2000, p.7), entre tantos outros documentos do campo recontextualizador oficial.

Contudo, é preciso refletir: que cidadania é esta? E os livros respondem, de certo modo, que se trata de existir no mundo de forma crítica e ativa. Não por acaso, inúmeras manifestações são retratadas nos livros, algumas ocorridas no Rio de Janeiro, em São Paulo e em Brasília. As explicações não se restringem às mesmas coisas vistas nos livros anteriores da EJA, como por exemplo "cite três direitos e três deveres do cidadão". O livro problematiza a ocupação dos espaços, a exclusão social, o racismo institucional, de modo que se depreende que o conteúdo não foi apresentado de forma rasa e tampouco *neutra*, visto que não existe neutralidade! Sarandy alerta, em sua dissertação, que:

Debater sobre *ensino* de ciências sociais necessariamente implica numa crítica dos discursos elaborados sobre a questão, o que não significa uma atitude de intervenção em detrimento da pesquisa científica, até porque os limites sobre uma almejada neutralidade científica e o posicionamento do pesquisador são sempre imprecisos. (2004, p. 20)

Por outro lado, o livro segue, em alguns conteúdos, uma lógica um tanto hegemônica quando fala da política e do Estado, pois ele apresenta os tradicionais gregos e depois a formação dos Estados nacionais europeus, mantendo o modelo de explicação visto recorrentemente em outros livros didáticos.

Os autores conseguem aproximar as discussões da realidade do aluno, apesar de manterem muitos referenciais eurocêntricos comuns para as explicações sobre o surgimento da democracia, dos três poderes, do voto universal, etc.

O uso de recursos diversos, incluindo didáticas linhas do tempo ou complexos infográficos, auxiliam a compreensão de dados históricos e estatísticos acerca dos temas abarcados pelos livros. É possível detectar que há uma preocupação com o sequenciamento e o compassamento e, conforme sublinha Desterro (2016): “As regras de sequenciamento (que determinam a sequência na qual os conteúdos devem ser apresentados) e de compassamento (que determinam a velocidade esperada de aquisição das regras de sequenciamento) são determinantes nesse processo” (p.24). Como recursos didáticos ou projetos educacionais não são pensados de forma individualizada, a forma, a ordem e o ritmo em que os conteúdos são apresentados foram feitos buscando atender um público de EJA – que não é homogêneo, mas que precisa acessar os conteúdos conjuntamente, isto é, num espaço de tempo específico. Daí a

importância atribuída pelos próprios autores aos colegas com experiência em turmas de EJA, a fim de garantir que os conteúdos fossem inteligíveis e as tarefas exequíveis.

Quanto ao tempo, o que se tem majoritariamente são duas unidades por bimestre. Para isso, os temas e conceitos são bastante ilustrados, há muitos exemplos e muitos exercícios permeando os conteúdos apresentados, de modo que, por mais que haja diferenças na aquisição do conhecimento pelos estudantes, muitas são as oportunidades, no livro didático, para que conteúdo seja sedimentado. Interessa também sublinhar que os conteúdos da Sociologia foram relacionados entre si, em diversos momentos pelos autores, gerando uma linha de raciocínio explícita direcionada aos/às leitores/as.

O enquadramento forte faz-se presente, pois os autores utilizam-se da História e da Filosofia, por exemplo, mas não deixam de mencionar essas disciplinas, distinguindo suas contribuições e métodos, pontuando, em alguma medida, as suas diferenças, entre si e em relação à Sociologia; deste modo, explicitam as particularidades e mostram as fronteiras entre as disciplinas que compõem o universo escolar. Tornam-se visíveis os limites e as aproximações entre as disciplinas. É certo que isso não fica tão evidente para as disciplinas que compõem as Ciências Sociais, a não ser para os professores que conseguiriam classificar cada um dos conteúdos no âmbito da Sociologia, da Antropologia e da Ciência Política. Até porque esta explicação não é oferecida no livro didático de um modo em que se garanta que o/a estudante possa perceber com segurança e clareza o que cada uma dessas disciplinas costuma pesquisar/tratar.

No Guia de Livros Didáticos do PNLD EJA - 2014, assim é descrita a parte de Sociologia presente no livro da coleção eleita pelo programa:

SOCIOLOGIA

A proposta pedagógica é muito bem elaborada, apresentando coerência entre o que é defendido no Manual do Educador e o que é explicitado no Livro do Aluno. A obra incentiva os estudantes a construir conhecimento contextualizado, propondo exercícios interativos, incentivando pesquisas e debates sobre temas atuais. Respeita a diversidade cultural, racial e de gênero, levando em conta as histórias dos grupos formadores da sociedade e da cultura brasileiras, bem como os diversos movimentos sociais e seus direitos conquistados através de lutas históricas.

O estudante é estimulado a refletir sobre o mundo social, seu cotidiano e sobre outros contextos distintos, temporal e espacialmente. Assim, promove-se o estranhamento do que se julga natural, permitindo problematizar diferenças e desigualdades. Essa reflexão desafia o estudante da EJA a lançar novos olhares sobre o mundo social, despertando para as suas condições de existência, colocando-as como objeto de estudo. Trata-se de uma metodologia de trabalho que busca estudar, de modo contextualizado, as questões de cotidiano.

Na composição dos capítulos, existem apelos constantes ao cruzamento entre conceitos, temas sociológicos e imagens relativas à condição juvenil. Esse cruzamento, que também se expressa no estudo das populações afro-brasileiras, indígenas e da floresta, favorece a proximidade entre a experiência de vida dos estudantes e os conteúdos abordados. Um aspecto inovador diz respeito às atividades propostas, que estimulam pesquisas no ensino das Ciências Sociais. Tais pesquisas, quando apresentadas, mostram-se bem articuladas aos objetivos propostos do capítulo em que se inserem. (BRASIL, 2017, p. 220)

Apesar de os livros analisados não estarem diretamente relacionados com o PNLD-EJA, interessa pontuar que livros aprovados no PNLD do Ensino Médio Regular serviram de parâmetro; direta ou indiretamente, os autores acabam por ser afetados por uma política como essa, dada o seu porte. Certos consensos quanto ao conteúdo, mas também quanto à forma, podem ser percebidos quando se passa a observar o que é considerado indispensável no quadro abaixo, acerca da coerência e da adequação enquanto critérios para a escolha ou não de um livro.

GRUPO IV: CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO LIVRO DO ALUNO E DO MANUAL DO PROFESSOR DO COMPONENTE CURRICULAR SOCIOLOGIA				
Considerando os Princípios e critérios gerais de avaliação para o componente curricular Sociologia, e levando em conta a coerência e a adequação da abordagem teórico-metodológica em articulação com a proposta pedagógica adotada, o MANUAL DO EDUCADOR:	S	P	N	A
60. Está isento de erros conceituais?				
61. Está isento de indução ao erro?				
62. Está atualizado em relação ao campo de conhecimento?				
63. Desenvolve com rigor, historicidade e articulação os fundamentos teóricos e metodológicos das três áreas das Ciências Sociais? (Antropologia, Sociologia e Ciência Política)				
64. Apresenta conteúdos que permitam o desenvolvimento das capacidades de estranhamento, desnaturalização, contextualização e análise dos fenômenos sociais?				
65. Apresenta conteúdos que permitam o desenvolvimento das capacidades de estranhamento, desnaturalização, contextualização e análise dos fenômenos sociais?				
66. Oferece ferramentas intelectuais que favoreçam o deslocamento cultural e a leitura não estigmatizada do outro, suas respectivas etnias e culturas?				
67. Contempla a pluralidade teórica e metodológica da produção em Ciências Sociais, inclusive no que respeita à produção recente e ao pensamento social brasileiro, aí considerados autores e conceitos relevantes ao entendimento de nossa sociedade em suas dimensões estrutural e conjuntural, sob os aspectos políticos, sociais e culturais?				
68. Promove a discussão sociológica sobre as condições de produção e reprodução da desigualdade social?				
69. Contém atividades que estimulem ou conduzam à pesquisa empírica, como estratégia de percepção das formas de operar o arcabouço teórico-metodológico das Ciências Sociais?				
70. Utiliza tabelas, gráficos e estatísticas como recursos para interpretar e problematizar dados e informações?				
TOTAL				

Fonte: Guia PNLD-EJA 2014, p. 263

Aparentemente, de acordo com o que pude observar, o livro se enquadra nestes critérios. Além de atenderem amplamente os parâmetros colocados pelo PNLD-EJA, também é possível notar que há uma convergência com o que se observa nos livros didáticos do Ensino Médio Regular, tal como verificou Maçaira:

Nos livros didáticos brasileiros de sociologia, grandes são as variações do repertório didático, sendo expressiva a presença dos temas socialização, trabalho, política, desigualdades e cultura nas páginas dos livros das mais variadas editoras, acompanhando o que foi sugerido nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio - PCN (BRASIL, 1999) e na sua versão posterior, conhecida pela sigla PCN+, como sugestões de eixos temáticos (BRASIL, 2002). Após 2008, os livros mantêm esses temas, mas ampliam seu repertório, incluindo uma variedade de conteúdos, tais como: mudança e transformação social (TOMAZI, 2010; OLIVEIRA, 2002 e 2010); movimentos sociais (TOMAZI et al., 2001; TOMAZI, 2010); violência e religião (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS, 2010); globalização, mídia, tecnologia e consumo (COSTA, 2010); pobreza (OLIVEIRA, 2010; COSTA, 2005 e 2010) e escola e educação (OLIVEIRA, 2002 e 2010). (2017, p. 49)

Apesar de os autores entrevistados não terem mencionado objetivamente os documentos, está patente a clara noção de um certo currículo comum, a despeito de qualquer base nacional comum curricular. O único tema elencado por Maçaira que não está diretamente focalizado nos livros da EJA é a religião.

Dentre os objetivos de aprendizagem, procurei identificar a que disciplina, dentro das Ciências Sociais, cada um deles teria maior correspondência, sobretudo levando-se em conta a forma como foram apresentados nos livros. Abaixo, segue tabela que elaborei refletindo sobre isso:

Objetivos de aprendizagem X Disciplina mobilizada			
Objetivo de aprendizagem (presentes em cada início de unidade):	Ciência Política	Sociologia	Antropologia
Distinguir o conhecimento sociológico, o contexto histórico de surgimento da disciplina e sua importância atual		X	
Reconhecer os conceitos de cultura, etnocentrismo e relativismo cultural e sua importância para o conhecimento sociológico		X	X
Identificar o processo de construção das identidades e reconhecer a diversidade cultural		X	X
Identificar como o preconceito e a discriminação se manifestam na sociedade brasileira		X	X
Reconhecer o significado histórico da cidadania e dos direitos humanos	X	X	
Caracterizar as principais dimensões da cidadania: direitos civis, políticos e sociais	X	X	
Avaliar o significado dos movimentos sociais e sua importância na luta pela cidadania e direitos humanos	X	X	X
Destacar o papel desempenhado pelos “novos movimentos sociais” no desenvolvimento da democracia	X	X	X

Desnaturalizar as desigualdades socialmente enraizadas nas culturas		X	X
Avaliar criticamente as hierarquias estabelecidas e os sistemas de exercício de poder	X	X	
Reconhecer o significado do trabalho em nossa cultura e seu efeito prático na vida das pessoas		X	
Identificar os modos de produção, a divisão do trabalho e a divisão de classes a partir do contexto social em que vivemos		X	
Analisar de forma crítica a indústria cultural, as ideologias que a atravessam e a cultura de massa		X	X
Examinar o papel das novas tecnologias de informação e comunicação nas transformações do mundo moderno, bem como as novas formas de sociabilidade que surgem nesse contexto e sua utilização como instrumento de controle social		X	
Distinguir a noção de cultura como instrumento de poder e como construção social	X	X	X
Definir o fenômeno político na sua relação com o poder	X		
Ressaltar as características do poder político em relação a outras formas de poder	X		
Indicar as especificidades do Estado em relação aos outros ordenamentos políticos	X		
Apresentar as principais formas históricas de Estado	X		
Entender a formação do Estado brasileiro e as características gerais deste	X		
Compreender a divisão dos poderes e a organização dos sistemas partidários e eleitoral do Estado brasileiro	X		
Identificar o conceito de exclusão social e seus efeitos práticos nas relações humanas		X	
Refletir criticamente sobre os sentidos da violência social		X	
Compreender as especificidades e desafios das formas de violência presentes nos meios rural e urbano		X	
Identificar os sofrimentos e as lutas dos grupos que, ao mesmo tempo, são vítimas da exclusão e da violência em nossa sociedade, como idosos, mulheres, LGBTTTs.		X	X
Total de abordagens/conteúdos de cada disciplina:	12	19	09

Fonte: Elaboração própria

Os conteúdos tiveram diferentes abordagens e ênfases, mas por meio de uma leitura panorâmica podemos destacar que, dentre as três ciências que formam as Ciências Sociais, a Sociologia teve maior peso e a Antropologia menor. A Sociologia é percebida, nos livros analisados da EJA, em concomitância com outras disciplinas, exatamente como Desterro percebeu ao analisar os livros didáticos do Ensino Médio Regular:

Outra contribuição interessante da dissertação de Desterro consiste em identificar o tipo de classificação, outro conceito bernsteiniano apropriado por ele, existente entre a sociologia, a antropologia e a ciência política nas obras didáticas. Ele identifica que

na grande maioria dos livros as fronteiras disciplinares entre a antropologia e a ciência política são mais rígidas, por isso a classificação entre elas é forte; porém, a classificação entre a sociologia e a antropologia e a ciência política é fraca, pois o “discurso central dos manuais é o sociológico” . (DESTERRO, 2016, p. 249 apud MAÇAIRA, 2017, p.120)

Interessa pontuar também que foram utilizados, tanto nos livros como na plataforma virtual sobre a qual discorrerei adiante, uma gama enorme de materiais como gráficos, infográficos, mapas e ilustrações, e que estes recursos são oriundos de distintas fontes, divergindo do que Takagi observou em sua pesquisa:

Os mapas, gráficos e tabelas são usados largamente pela Sociologia como recurso importante de veiculação de informações, fonte de pesquisa e outros, porém é pouco utilizado no ensino desta disciplina [...] Ao contrário dos primeiros manuais, os livros didáticos atuais utilizam pouco os dados estatísticos, mesmo sendo mais acessível atualmente. Hoje podemos obter muito mais dados de diferentes órgãos de pesquisas nacionais e internacionais, porém os livros continuam presos ao IBGE. (TAKAGI, 2007, 204-205)

E se entendemos que os usos destes recursos imagéticos contribuem para uma maior compreensão do conteúdo e para tornar a leitura mais prazerosa, esses livros da EJA conseguem dar conta deste propósito.

2.4 Plataforma virtual com manual do professor e recursos didáticos

A plataforma virtual, disponível em sítio eletrônico da SEEDUC-RJ, destina à Educação de Jovens e Adultos uma série de elementos para consulta, estudo, informação burocrática, conforme descreverei adiante. A parte de conteúdos da disciplina de Sociologia, desta plataforma, foi elaborada por muitos dos autores que estiveram envolvidos na produção dos livros analisados nesta dissertação. Tal como já descrito anteriormente, a plataforma virtual está em descompasso com os livros publicados para EJA ora analisados. Além do anacronismo entre o livro mais atual, a plataforma digital e o currículo disponível *on-line*, existe uma inconsistência dentro da própria plataforma virtual.

O material da internet destinado aos estudantes¹⁰⁸ está relacionado com uma das edições dos livros didáticos e o material destinado aos professores¹⁰⁹ relaciona-se com outra edição dos livros, de modo que eles não dialogam diretamente. A estrutura das unidades, a organização das seções e a disposição dos conteúdos não condizem com o livro destinado ao triênio 2016-2018. Há ainda uma parte destinada às famílias, mas a diferença que existe entre esta aba e aquela

¹⁰⁸ <http://conexaoescola.rj.gov.br/estudante/>, acessado em 23 de julho de 2017.

¹⁰⁹ <http://conexaoescola.rj.gov.br/professor/>, acessado em 23 de julho de 2017.

destinada aos/às estudantes é que há um *link* sobre “Como ser parceiro da escola”¹¹⁰, sugerindo aos/às responsáveis que se envolvam voluntariamente nas ações ou deem ideias de projetos a serem desenvolvidos na unidade escolar.

No endereço eletrônico onde esta plataforma está sediada, existem diversos recursos didáticos; na aba voltada aos/às estudantes existem os conteúdos denominados: 1) Notícias, 2) Nossas escolas, 3) Boletim *on-line*, 4) Currículo básico, 5) Material de estudo, 6) Calendário escolar, 7) Quadro de horários, 8) Matrícula fácil e 9) Correio escolar.

O currículo é aquele antigo, também já descrito, de quando a educação de jovens e adultos era realizada em três semestres com todas as disciplinas oferecidas concomitantemente, ou seja, a plataforma está com quase cinco anos de atraso, tendo em vista que com a reformulação realizada entre 2012/2013, a EJA passou a ser oferecida em quatro semestres. O material de apoio relaciona-se com o livro de 2013, e embora já esteja adequado à nova proposta de EJA, ainda dialoga com este livro que também já está ultrapassado.

Sobre os demais itens presentes na plataforma, cabe pontuar que As Notícias, Nossas escolas, o Calendário escolar e o Quadro de horários são os itens abertos a qualquer indivíduo que queira verificar o andamento da EJA da rede pública estadual, e estes encontram-se devidamente atualizados.

O boletim *on-line* só pode ser verificado por aqueles que estiverem de posse da matrícula e da data de nascimento do estudante do qual queira ter acesso às notas alcançadas em cada semestre. No item *matrícula fácil*, encontram-se as orientações necessárias para realizar a matrícula para o semestre vindouro de 2017. O item *correio escola* encontra-se aparentemente inoperante, pois a página aparece com uma mensagem de erro.

Na parte destinada aos docentes, só pode ter acesso quem estiver munido de matrícula (da SEEDUC-RJ) e CPF. Os itens disponíveis nesta página são: 1) Nossas escolas, 2) Currículo

¹¹⁰ “COMO SER PARCEIRO DA ESCOLA: Você sabia que é muito fácil ajudar as escolas estaduais? A participação da comunidade é fundamental para cada vez mais melhorar a qualidade do ensino no estado! [...]. Você pode ser um voluntário (...), ou pode fazer da sua empresa uma *empresa amiga da escola*. Não é permitida a doação de dinheiro, mas pode, por exemplo, contratar empresas para reformas, doar livros e materiais escolares e organizar *mutirões de serviços*. A escola poderá inclusive ceder seu espaço nos finais de semana para as atividades dos parceiros e em troca receber ações de trabalho voluntário. O objetivo é a aproximação e envolvimento de empresas e de grupos do bairro, como: associações de moradores, ongs, escolinhas de esportes, escoteiros, oficinas de artesanato, equipes de aulas de reforço, etc. em prol da comunidade escolar. As empresas amigas da escola não receberão nenhuma contrapartida do poder público. Porém, elas poderão divulgar as ações realizadas com fins publicitários e promocionais, além de fazer uma boa ação! As ações sociais reforçam o sentimento de *cidadania*, aproximam a comunidade da escola, geram empatia, mobilização, sensação de pertencimento e benefícios para todos. [...] Para participar, basta procurar a diretoria da escola e falar que quer ajudar. Suas ideias são bem-vindas!” Texto adaptado. O texto completo encontra-se em <http://conexoescola.rj.gov.br/familia/como-ser-parceiro-da-escola>, acessado em 23 de julho de 2017.

básico, 3) Correio escolar (também aparentemente inoperante) e 4) Conexão educação (plataforma de lançamento de notas).

Apesar dos problemas os entre materiais disponíveis na internet e aquilo que se pratica na escola, achei pertinente verificar os recursos disponíveis, a fim de conhecer recursos extras que podem ser somados ao livro físico que os estudantes recebem.

Decerto que será uma tarefa complexa, pois o professor teria que buscar os recursos caso a caso, a fim de utilizá-los, haja vista que eles não estão ordenados de acordo com os livros mais atuais, recebidos pelas escolas em 2106.

Abaixo, apresento uma tabela contendo a relação das unidades para as quais a plataforma foi elaborada, referentes aos livros antigos, e a relação das unidades presentes nos livros atuais. Decerto que há muitos pontos em comum, conforme listei:

Unidades da Plataforma Virtual	Unidades dos Livros Didáticos 2016-2018
Cultura, diversidade cultural e desigualdades sociais (módulo 1, volume 1).	Sociologia, cultura e diversidade cultural (módulo 1, volume 1).
Lazer, consumo e indústria cultural (módulo 1, volume 1).	Cidadania e direitos humanos (módulo 1, volume 1).
O mundo do trabalho: fordismo/taylorismo e acumulação flexível (módulo 1, volume 2).	Sociedade, capitalismo e desigualdades (módulo 1, volume 2).
Trabalho, tecnologia e meio ambiente (módulo 1, volume 2 – unidade expandida).	Comunicação, consumo e indústria cultural (módulo 3, volume 1).
Estado moderno, cidadania e direitos humanos (módulo 3, volume 1).	Política, Poder, Estado e Estado no Brasil (módulo 3, volume 1).
Poder, política e Estado (módulo 3, volume 1).	Exclusão e violência (módulo 3, volume 1).
Poder, política e Estado brasileiro (módulo 3, volume 2).	XXX
Educação e saúde (módulo 3, volume 2 – unidade expandida).	XXX

Fonte: Elaboração própria com base na plataforma virtual e nos livros didáticos.

Dentre os recursos disponíveis em cada uma das unidades contidas na plataforma há textos, imagens, filmes e os manuais do professor – sugerindo atividades para serem realizadas junto aos estudantes. O/a docente insere seus dados pessoais e é dirigido a uma página eletrônica que tem por título *apoio pedagógico*. Nela, há recursos das seguintes disciplinas/áreas de conhecimento: Arte, Ciências/Biologia, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa/Literatura, Matemática, Química, Sociologia, Conhecimentos Didáticos, Formação Complementar, Fundamentos da Educação, Laboratórios Pedagógicos, Parte diversificada, Práticas pedagógicas, Resolução de Problemas Matemáticos e Produção Textual.

Ao clicar no *link* da Sociologia, somos direcionados para uma página em que é preciso selecionar entre Regular, EJA ou Normal. Ao clicar na EJA, são apresentadas as seguintes opções: Currículo básico e Material de apoio pedagógico. Dentre os materiais de apoio pedagógico, foram disponibilizados os seguintes itens: 1) Módulo I, 2) Módulo III – vol.1, 3) Módulo III – vol.2¹¹¹ e 4) Recursos *on-line* para a sala de aula.

O material disponível em cada seção destinada aos módulos encontra-se também na pasta Recursos *on-line*. Deste modo, passei à observação desta pasta e dos materiais nela depositados. Abaixo, segue tabela que elaborei com os conteúdos e os recursos disponíveis:

Recurso Conteúdo	Quantidade/Tipo de recurso					
	Texto ¹¹²	Reportagem (texto)	Filme ¹¹³	Poema	Letra de música	Imagem ¹¹⁴
Cultura, diversidade cultural e desigualdades sociais	3		1	2	4	2

¹¹¹ Volto a pontuar: a quantidade de módulos equivale à quantidade de semestres, e são dois semestres. No entanto, como a plataforma virtual foi pensada com livros anteriores aos que eu analisei, há somente três livros na plataforma e não quatro, como se tem hoje na rede pública estadual do Rio de Janeiro. Contudo, como a equipe envolvida na produção de tudo o que diz respeito à EJA foi sendo constituída aos poucos, sofrendo mais acréscimos que baixas ou alterações, acredito ser pertinente observar como eles vinham trabalhando e refletindo sobre essa modalidade de ensino e os recursos didáticos destinados à ela.

¹¹² Há textos autorais e de referenciais teóricos.

¹¹³ Neste item estão englobados curta e longa-metragem, vídeos informativos, documentários e ficções.

¹¹⁴ Fotografia, pintura, charge e demais tipos de ilustração.

Lazer, consumo e indústria cultural	2	2	7	1	4	
O mundo do trabalho: fordismo/taylorismo e acumulação flexível	8		2		1	3
Trabalho, tecnologia e meio ambiente	9		1		2	
Estado Moderno, Cidadania e Direitos Humanos	4	1	2			
Poder, política e Estado	2	19	6		3	4
Poder, política e Estado brasileiro	4	1	4			1
Educação e saúde	9	2	9	1		1
Total	41	25	32	4	14	11

Fonte: Elaboraões própria com base na observação da plataforma virtual. Os conteúdos previstos estão de acordo com aqueles presentes na plataforma.

Houve dois itens que não se enquadraram nas categorias levantadas, sendo um capítulo de uma rádio novela (disponível no conteúdo sobre Estado moderno) e um conto de Érico Veríssimo (no conteúdo de Poder, política e Estado).

Sobre esses materiais, alguns pontos merecem destaque: os recursos têm um teor bastante crítico à sociedade capitalista, às desigualdades de todas as ordens e apresentam situações atuais e de amplo debate na sociedade. Vale ressaltar que, apesar de ser uma plataforma virtual que comporta uma série de recursos audiovisuais, os recursos preponderantes são os textos – o que denota certa ortodoxia até mesmo numa plataforma que se pretende inovadora.

Na unidade sobre *Cultura, diversidade cultural e desigualdades sociais*, um exemplo marcante do teor crítico dos recursos disponibilizados na plataforma foi o texto (jornalístico) sobre a ida a um famoso *shopping center* carioca por integrantes do Movimento Sem Teto¹¹⁵ a fim de denunciar a exclusão social e a invisibilidade destes indivíduos – que passam a ser rapidamente percebidos quando “invadem” um espaço que não lhes pertence.

¹¹⁵ Noticiada, por exemplo, neste jornal virtual: <http://www.dgabc.com.br/Noticia/254165/sem-terra-e-sem-teto-ocupam-shopping-no-rio>.

Sobre *Lazer, consumo e Indústria Cultural*, ressalto os vídeos bastante interessantes sobre consumismo. Destaco especialmente o vídeo *A história dos eletrônicos*, que mostra a exploração dos trabalhadores e do meio ambiente, assim como a sobrevalorização dos itens eletrônicos, que têm sido cada vez mais produzidos e consumidos por meio da lógica da obsolescência programada, gerando uma quantidade incomensurável de lixo eletrônico.

Quanto ao conteúdo *O mundo trabalho: fordismo/taylorismo e acumulação flexível*, destaco os dois filmes sugeridos: o clássico "Tempos Modernos", de Chaplin e o "Segunda-feira ao sol"¹¹⁶, uma comédia dramática de 2002 sobre as agruras vividas por trabalhadores em tempos de crise econômica. Também destaco as fotografias: duas de grandes fábricas, aparentemente, uma de automóveis e outra têxtil, além de uma fotografia de rosto do sociólogo alemão (recorrentemente utilizado nos livros por mim analisados) Karl Marx.

Dentre os recursos disponíveis para se trabalhar a questão ambiental, tem-se a Declaração final redigida pelos grupos que compuseram a Cúpula dos Povos, ocorrida na Rio +20, e que versa sobre a defesa dos bens comuns e contra a mercantilização da vida.

Na aba destinada a tratar de Estado Moderno, Cidadania e Direitos Humanos, há uma reportagem sobre o massacre de Eldorado dos Carajás, no qual 19 trabalhadores foram brutalmente assassinados pela Polícia Militar. O texto informa que muitos dos assassinos não foram punidos ainda e que histórias como essa demonstram a persistência de um sistema coronelista em regiões agrárias do país, reforçando a importância de se realizar a reforma agrária a fim de minimizar a exploração dos trabalhadores rurais.

Entre os recursos disponíveis para tratar de *Poder, política e Estado*, gostaria de sublinhar o fato de que há dezenove reportagens e seis filmes disponíveis. Esta é, indubitavelmente, a unidade com o maior número de recursos sugeridos. Quanto às reportagens, elas vão desde situações políticas ocorridas no Vaticano, passando pela política presente no futebol brasileiro, até reportagens cujo conteúdo é o papel da polícia no Estado democrático de direito. Dentre os filmes, ressalto a presença de "O dia em que Dorival encarou a guarda (1986)"¹¹⁷, em que um homem precisa enfrentar seus carcereiros a fim de tomar um banho, demonstrando a lógica cruel de uma prisão.

¹¹⁶ Sinopse: "Uma cidade costeira no norte da Espanha sofre com seu isolamento quando seus estaleiros começam a ser fechados, deixando vários trabalhadores desempregados à mercê de pequenas ocupações temporárias. Entre eles está Santa (Javier Bardem), um machão rebelde e autossuficiente que se recusa a admitir o fracasso. Mas a verdade é que ele e seus companheiros, dos quais ele se torna uma espécie de líder, são perdedores completos, mergulhados no alcoolismo e em crises familiares." Extraída de <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-48920/>, acessado em 24 de julho de 2017.

¹¹⁷ Sinopse: "Numa prisão militar, numa noite de muito calor, o negro Dorival tem apenas uma vontade: tomar um banho. Para consegui-lo, vai ter que enfrentar um soldadinho assustado, um cabo com mania de herói, um sargento com saudade da namorada, um tenente cheio de prepotência - e acabar com a tranquilidade daquela noite no

No que tange a *Poder, política e Estado brasileiro*, vale destacar um trecho de uma cartilha da Controladoria Geral da União (CGU) acerca do controle das ações governamentais e, entre os filmes, um vídeo narrado por Fernando Gabeira sobre as manifestações de junho de 2013, que mobilizaram centenas de cidades brasileiras, pontuando questões como mídias alternativas, redes sociais, as motivações das manifestações e suas metodologias.

Para a unidade que trata da Educação e saúde, gostaria de ressaltar o uso de um trecho da Constituição Federal e três vídeos, sendo uma entrevista com Rubem Alves e as partes I e II da última entrevista concedida por Paulo Freire, em 1997.

Os créditos da plataforma virtual são destinados a Alexandre A. Pinto, Ana Paula M. de Miranda, Carlos Eugênio S. de Lemos, Fábio de Oliveira Pavão, Fernando Frederico, Rogério L. Azize, Vivian G. F. Paes, Cláudia M. M. Alves, Fabrício J. T. Neves, Carolina Z. Soares e Wellington da S. Conceição¹¹⁸. A revisão e a produção do DVD foram atribuídas ao Departamento de Mídias Digitais da Fundação Cecierj.

Há ainda um último item que oferece os programas a serem *baixados* pelos docentes a fim de garantir que todo formato de vídeo possa ser executado no computador da escola ou onde quer que seja.

Abaixo, seguem alguns dos exemplos de atividades propostas nos manuais dos professores, associadas aos recursos disponíveis na plataforma virtual:

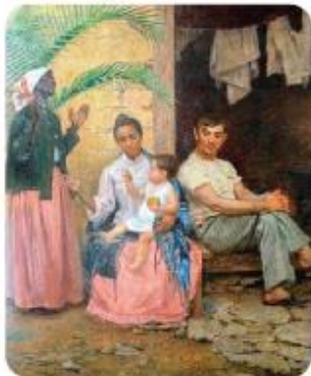
Para início de conversa				
Tipo de Atividade	Título da Atividade	Descrição sucinta	Divisão da Turma	Tempo estimado
Multimídia	Diversidade cultural no Brasil.	Utilizar as obras de arte "Redenção de Can" de Modesto Brocos e "Operários" de Tarsila do Amaral, retratando o povo brasileiro, para estimular os alunos a discutirem as diferentes origens de nossa população e como a miscigenação foi decisiva para a construção da diversidade e da identidade cultural brasileira.	Grupos de quatro alunos.	1 tempo de 50 minutos.

quartel." Extraída de <http://www.casacinepoa.com.br/os-filmes/produ%C3%A7%C3%A3o/curtas/o-dia-em-que-dorival-encarou-guarda>, acessado em 24 de julho de 2017.

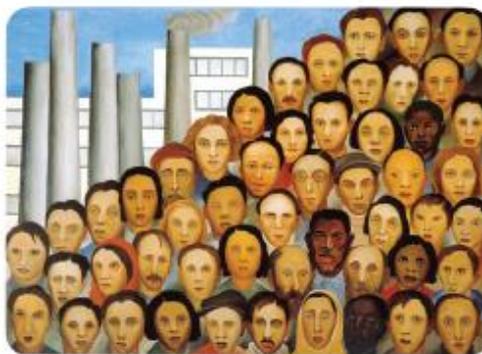
¹¹⁸ Dentre estes nomes somente Ana Paula, Cláudia e Vivian não aparecem como autoras dos livros.

Aspectos operacionais

Apresentar aos alunos as imagens abaixo, solicitando que as observem atentamente:



Redenção de Can (1895)



Operários (1933).

Proponha aos grupos, a produção de textos baseados nas seguintes questões:

- Que relações podemos estabelecer entre as situações retratadas nas diferentes obras?
- Pensando as condições de vida do Brasil do séc. XXI discuta como os diferentes grupos culturais convivem nos grandes centros. Que problemas vivem ainda hoje os grupos afro-brasileiros?

Reserve 10 minutos para que os grupos discutam entre si as questões propostas.

Fonte: Manual do Professor, Módulo 1 – vol.1, p. 7 e 11.

Atividade Inicial

Tipos de Atividades	Título da Atividade	Material Necessário	Descrição Sucinta	Divisão da Turma	Tempo Estimado
	No escuro, sem futuro: presença x ausência do Estado no rap de MV Bill.	Datashow, Som	A música proposta nesta atividade fala da realidade dos meninos que trabalham no tráfico de drogas, chamados aqui de "Falcão", e busca uma reflexão acerca da presença, ou ausência, do Estado no que diz respeito à construção da cidadania desses meninos.	Duplas	2 aulas de 50 minutos

Fonte: Manual do professor – Módulo 3, volume 1, p. 8.

**Seção 3 – Democracia: uma forma de governo do povo,
para o povo e pelo povo**

Página no material do aluno

34 a 37

Tipos de Atividades	Título da Atividade	Material Necessário	Descrição Sucinta	Divisão da Turma	Tempo Estimado
	Humor e Democracia	Texto impresso	Atividade de exibição de charge e posterior reflexão e debate sobre eleições e democracia.	Grupo de 4 alunos.	1 aula de 50 min
	Internet e Democracia	Texto impresso	Atividade de leitura de texto e posterior reflexão e debate sobre internet e democracia.	Grupos de 4 alunos	1 aula de 50 min
	Manifestações	Computador com internet, projetor e som	Atividade de exibição de vídeo e posterior reflexão sobre movimentos sociais e democracia	Grupos de 4 alunos	1 aula de 50 min

Fonte: Manual do professor, módulo 3, volume 2, p. 11.

Nota-se que esse manual do professor dá sugestões muito detalhadas sobre como fazer as atividades. O teor delas parece bastante leve, com debates, utilização de filmes e outras obras de arte, mas as regras de sequenciamento e compassamento são evidentes, sobretudo quando se indica com quantas pessoas e em quantas aulas a atividade deverá ser executada. O tempo estimado conta com todas as aulas previstas para um bimestre, entretanto, sabe-se que a rotina da escola pública conta com muitos imprevistos, o que impediria o cumprimento de todas as atividades. Um dos entrevistados fez questão de pontuar que essas atividades não tinham a pretensão de ser “modelos fechados, mas sim, uma inspiração”.

Por fim, cabe pontuar que o material é rico e diversificado, contudo, decerto que é um grande desafio aproveitá-lo integralmente ou mesmo uma pequena parte que seja, pois uma série de questões tangenciam o uso de recursos textuais e audiovisuais para além do livro didático, em se tratando de EJA. Há que se refletir sobre a presença de equipamentos nas escolas (computadores, caixas de som, máquinas de xerox, etc.), a dificuldade de leitura/escrita dos/as estudantes – o que dificultaria a compreensão de certos textos -, a falta de tempo hábil para o planejamento das aulas – apesar de esta plataforma ser um “atalho” para os professores, por já

oferecer tudo previamente selecionado -, há que se pensar que o professor terá que buscar o recurso que deseja, solicitar as cópias à escola ou fazer o *download* dos filmes, tendo em vista que o acesso à internet nas escolas estaduais é precário, sobre a própria falta de tempo para utilizar os mesmos, pois sabe-se que o ensino noturno muitas vezes fica reduzido devido ao atraso dos estudantes, que chegam nas escolas após suas jornadas de trabalho, e sobre a necessidade de se encerrar as aulas antes do horário previsto, dado que enfrentamos problemas como violência urbana e a carência de transportes públicos, sobretudo à noite.

De todo modo, trata-se de uma plataforma bastante interessante e que merecia ser mais explorada pelos docentes e estudantes, todavia, faz-se necessária uma monta de investimento no docente, nas escolas e, por que não dizer, nos estudantes, para que estes possam acessar as salas de recursos audiovisuais, desenvolver plenamente suas capacidades de leitura e escrita a fim de alcançar os conteúdos presentes nos textos, e ter, de alguma forma, subsídios para a garantia de tempo para estudo, além do tempo que se reserva para a sala de aula.

Capítulo 3. Entrevistas com alguns dos atores envolvidos: conhecendo melhor o processo de elaboração dos recursos didáticos analisados.

Ao decidir estudar os livros didáticos, interessei-me por saber quem eram aqueles professores, como tinham se tornado autores de livros didáticos e se tinham experiência com EJA, e essas dúvidas fizeram-me procurar conhecê-los melhor. A primeira coisa que fiz foi buscá-los na plataforma do CNPQ para verificar seus Currículos Lattes. Ao verificar que a imensa maioria trabalhava no Rio de Janeiro, pensei que seria interessante contatá-los para uma entrevista. Eram nove somente, dentre os quais consegui entrevistar seis.

Para conseguir contato, tentei vários meios. Busquei os correios eletrônicos disponíveis no sítio do CNPQ e também fiz contato com minha tutora da época de quando fiz o curso de professores que atuavam na EJA, em 2013. Perguntei se ela possuía o contato de alguns deles e ela conseguiu pelo menos três. Também busquei as pessoas através do *Facebook*. Consegui estabelecer contato com 7 dos 9 autores, contudo, uma pessoa dentre os sete desculpou-se e disse ser inviável realizar a entrevista, tendo em vista um novo cargo que havia assumido, com um gama enorme de orientandos, de modo que não procedi com a entrevista.

Com quatro deles encontrei-me pessoalmente, com um deles fiz a entrevista via *Skype* e um via telefone convencional, totalizando os seis informantes. Todas as entrevistas estão gravadas e salvas em meu computador. Tendo em vista que não consegui pegar todas as autorizações, pois os encontros não foram presenciais e algumas pessoas mencionadas aqui não foram por mim entrevistadas, optei por identificá-los com a palavra “Informante” seguida das letras de A-I, sendo uma letra para cada um dos nove autores.

Elaborei um roteiro de entrevista, mas é muito difícil entrevistar professores/pesquisadores da sua área de formação. Dado meu interesse por conhecê-los, ouvir suas opiniões, histórias e experiências, era quase impossível que as perguntas ocorressem de forma absolutamente ordenada. Imaginando isso antecipadamente, me propus a fazer entrevistas de caráter semiestruturado, de modo que as perguntas serviram para guiar a conversa, mas não eram necessariamente realizadas numa mesma ordem, de um mesmo jeito. Eventualmente um entrevistado me respondia algo antes mesmo de eu perguntar, ou um assunto levava a outro, de modo que as entrevistas foram bastante enriquecedoras para a minha compreensão do processo de produção do livro, do que os norteou, de suas preocupações, etc.

Entre os autores, foi possível detectar que, em sua totalidade, eles e elas seguiram com seus estudos após a graduação e que somente um não possui o título de doutor enquanto os outros oito já concluíram o doutorado; grande parte atua em cursos superiores de universidades

públicas. Todos formaram-se, em pelo menos um de seus cursos (graduação, especialização, mestrado ou doutorado), em alguma área das Ciências Sociais. Entre os nove, sete tiveram experiência com o Ensino Médio e três, dos nove, são professores da própria SEEDUC-RJ. Pelo menos três entrevistados pontuaram em detalhes a sua formação e a de seus colegas. De certa forma, pareciam querer legitimar e exaltar o seu trabalho.

Nenhum dos entrevistados teve, ao longo de sua trajetória acadêmica, formação específica para atuar junto aos jovens e adultos atendidos pelas redes básicas de ensino.

Para dar mais detalhes sobre os autores e suas trajetórias, elaborei a tabela abaixo:

Tabela com os dados dos entrevistados ¹¹⁹

Nome	Formação (graduação e título mais recente)	Onde trabalha	Experiência na educação básica	Foi realizada entrevista?
Informante A (coordenador)	Ciências Sociais com Doutorado em Ciência Política	SEEDUC-RJ e rede privada (ambas em nível médio)	Sim	Sim
Informante B	História com Doutorado em Sociologia	Licenciatura em Ciências Sociais na UFF – Campos, RJ	Sim	Sim
Informante C	Ciências Sociais com Doutorado em Sociologia	Departamento de Sociologia da UFF – Niterói, RJ.	Sim	Sim
Informante D	Ciências Sociais com Doutorado em Antropologia	SEEDUC-RJ	Sim	Não obtive retorno
Informante E	Ciências Sociais com doutorado em Ciência Política	Professor adjunto da UFRRJ	Não	Sim
Informante F	Ciências Sociais com Mestrado em Estudos Populacionais e Pesquisa Social	SEEDUC-RJ	Sim	Não obtive retorno

¹¹⁹ Essas informações dizem respeito ao ano de 2017, no entanto, no período em que os livros foram confeccionados, havia professores ainda fazendo o doutorado ou atuando em escolas públicas e que, hoje, já concluíram e defenderam suas teses e estão trabalhando em outras redes.

Informante G	Ciências Sociais com Doutorado em Saúde coletiva	IFF/Fiocruz	Não	Indisponível para entrevista no período da pesquisa
Informante H	Ciências Sociais com Doutorado em Antropologia	Instituto de Medicina Social da UERJ	Não	Sim
Informante I	Ciências Sociais e Doutorado em Ciências Sociais	Universidade Federal de Tocantins	Sim	Sim

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas e consultas ao Lattes (realizada em maio de 2017).

Três, entre os entrevistados, tinham experiência com turmas de jovens e adultos na rede pública e estes respondiam com ênfase sobre sua experiência, demonstrando o quanto essa prática docente pode marcar sua trajetória e adensar seu conhecimento sobre este público.

O principal informante entre os/as entrevistados foi o Informante A., cujo vínculo com a Fundação Cecierj estendeu-se de 2011 a 2015, de acordo com relato do próprio. Este professor entrou no projeto contratado pela Fundação Cecierj para fazer o Currículo Mínimo de Sociologia do Ensino Médio Regular. Em virtude de uma série de problemas políticos e de ordem prática¹²⁰, como, entre outras coisas, a redução da carga horária destinada à Sociologia, o antigo coordenador saiu e ele continuou na equipe. Por conta disso, começou a ter mais responsabilidades, apesar de a equipe ter ficado sem um coordenador oficial. Ficaram só ele, D. e F. Depois, eles foram informados de que a SEEDUC-RJ queria que fosse refeito também um currículo de EJA e do Curso Normal – neste momento, o coordenador era um professor identificado como Fernando¹²¹.

Posteriormente, ao concluírem essa etapa, este coordenador deixou a equipe. A isso se seguiu que A. e os outros dois colegas tomaram conhecimento da necessidade de elaboração de outros materiais como: manual do professor, plataforma virtual e tudo o que dissesse respeito ao curso de formação para os professores que ingressariam na reformulação da EJA (à época nomeada Nova EJA); o Informante H. fora convidado para ser o coordenador, mas o mesmo relatou, em entrevista, que não se sentia à vontade para assumir tal função, sobretudo diante da experiência que A. demonstrava – tanto na atuação com a rede básica de ensino como no próprio trabalho junto à Cecierj. Sendo assim, o cargo de coordenador da equipe ficou com A. e H.

¹²⁰ Ver dissertação de Anjos, 2016.

¹²¹ Este professor não está entre os meus entrevistados.

passou a integrar a equipe de conteudistas. Em entrevista, o informante H. teceu muitos elogios ao comprometimento e à forma como A. coordenou o grupo; ele narra que toda sorte de melindre ou verticalidade nas relações era inexistente nesta equipe, todos trabalhavam como pares na condição de pesquisadores/professores/autores e o trabalho fluiu muito bem desta forma. Informante C. fez questão de registrar seu elogio à coordenação da equipe:

Eu queria deixar registrado aí a importância do A. no processo, ele foi fundamental para que essa equipe desse certo, ele é muito importante... o (Informante F.) que trabalhava com ele também [...] fez toda diferença. E nós tínhamos uma equipe muito heterogênea, porque tinha antropólogo, sociólogo, cientista político [...] e que entraram em processos seletivos diversos [...]. O fundamental do A. era que ele conseguia fazer uma adaptação de uma linguagem que as vezes não dialogava com a realidade dos alunos daquela que os professores (universitários da equipe de autores) ‘tavam’ fazendo...”

C. não foi a única a elogiar o coordenador da equipe; todos relataram sua seriedade, seu vasto conhecimento dos conteúdos e a forma como ele geriu o grupo, de modo que a entrevista com ele foi necessariamente a mais longa e mais repleta de detalhes. Alguns poucos entrevistados com os quais tive contato antes de falar com A. insistiam em dizer: “vou te falar isso, mas vale a pena mesmo você conversar com o Informante A., ele sabe tudo, ele é *o cara* quem irá te dar todos os detalhes que você precisa”. Ele mostra bastante familiaridade com o público de EJA, por exemplo, ao dar sua descrição sobre eles:

O público da EJA, basicamente, é um público de trabalhadores, né? Isso é uma coisa que a gente não pode perder de vista...ainda que hoje você tenha, em virtude do corte compulsório de idade, alguns “pós-adolescentes” ainda muito imaturos, pelo menos na minha experiência [...] é um público basicamente de trabalhadores, em geral, com baixa qualificação, baixa remuneração, [...] algumas pessoas com idade razoável que voltam a estudar por questões de pressão de mercado.. é um público que muitas vezes chega cansado, mas que traz muita coisa pra aula... eles têm um capital cultural, assim, muito melhor do que o próprio adolescente [e ele segue dando um exemplo de quando um estudante relatou uma experiência no seu trabalho, relacionando-o com o conteúdo sobre fordismo/taylorismo]. É um público diferenciado, é um público que, apesar da baixa escolaridade, pois muitos deles chegam depois de anos e anos sem estudar, mas, em grande medida, é um público muito bom de você lidar porque a relação deles com o professor ainda conserva um pouco do respeito ao professor – que é uma coisa que hoje está em extinção e este capital cultural que eles trazem da experiência de vida é enriquecedor! (Entrevista realizada em 01 de abril de 2017)

Uma informação bastante relevante para compreensão do público da EJA surgiu na entrevista com um dos autores, professor da licenciatura em Ciências Sociais da UFF, o Informante B., que afirmou não só ter experiência com jovens e adultos, como também pesquisar o envelhecimento humano, e, sendo assim, acabou por especializar-se na questão geracional, com ênfase no que se chama de *velhice*. Ele indica:

Quando se falava de EJA, as pessoas não levavam em consideração que poderiam ter alunos idosos em sala, mas apenas adultos... [o discurso para a EJA] tende a homogeneizar o público, como se todo mundo fosse apenas adulto, mas, na realidade, existem alguns recortes geracionais que precisam ser feitos [...] mas na minha formação, tanta na graduação quanto na pós-graduação, esse foi um assunto sobre o qual não se falava, tudo isso é muito novo. (Entrevista realizada em 19 de fevereiro de 2017)

Ele ainda caracteriza mais os estudantes, tomando por base seus estudos e sua prática quando ainda estava na rede pública de educação básica:

Na realidade, eu vou te falar a partir de algumas leituras que eu já fiz, sobre o perfil geral deste público, mas principalmente, do meu contato direto com esse público... que era um perfil de certa forma, majoritariamente, de pessoas, evidentemente, que não conseguiram completar seu curso no tempo normal, não tiveram essa possibilidade... as idades eram muito variadas – pelo menos o público com o qual eu tive contato, você tinha ali desde idosos até jovens, muito jovens, e pessoas também nessa fase intermediária... tínhamos ali também trabalhadoras, né? Donas de casa [...] tínhamos também adolescentes que devido à evasão, e vários fatores também, por ter que entrar no mercado de trabalho ou por não se identificar com o currículo acabavam também não completando o curso no tempo previsto e acabavam indo pra noite, buscar a EJA.

E, buscando efetuar a síntese do público com o qual ele teve contato, B. constata que era um público “feminino, mais velho, dupla jornada de trabalho, mestiços e negros predominantemente”.

Entre os entrevistados, há um discurso uníssono sobre a necessidade de fugir do senso comum, dos “bate-papos”, pois a disciplina tem uma epistemologia própria. O Informante H. defende a importância da Sociologia ao afirmar que:

[a Sociologia] é uma disciplina que não é óbvia... não é Matemática, não é Português, é uma disciplina que vai convidar as pessoas, não que eu acho que as outras não o façam, acho que todas têm que fazer isso inclusive... mas, por princípio, o ensino de Ciências Sociais tem um caráter reflexivo, né?! O grande desafio é convidar esses alunos a essa reflexão, a se situar no tempo, se situar na História, se situar no seu bairro, na sua cidade, no seu governo...” (Entrevista realizada em 15 de maio de 2017)

Penso que isto está muitíssimo associado ao histórico de intermitência da disciplina, mas, não menos importante, este discurso tem sido fortemente afetado por duas questões atuais: o Escola Sem Partido (ESP) e a Reforma do Ensino Médio/BNCC. Ambas são proposições de âmbito nacional e que nos tocam diretamente.

Na primeira, existe por parte do autor deste projeto de lei, o procurador do estado de São Paulo Sr. Miguel Nagib, um ataque frontal aos professores, sobretudo das áreas das Ciências Humanas, os quais seriam, de acordo com ele, em sua maioria militantes de esquerda/comunistas/petistas. O professor H. fala sobre isso, veementemente: “Como podemos fazer isso [referindo-se a esse ataque de o que ele chama de ‘uma certa direita’ sobre realizarmos

uma *doutrinação marxista*] se trabalhamos Marx, Weber e Durkheim e tantos outros autores e teorias?”

Apesar da inconsistência de muitos dos argumentos¹²² de Nagib, fortemente rechaçados por diversos setores e organizações da sociedade, o ESP tem conquistado apoiadores e seguidores, de modo que é notório, na fala dos professores entrevistados, a preocupação em deixar evidente o fato de que a Sociologia (disciplina escolar) não pode ser uma disciplina de um único autor ou mesmo espaço para proselitismo. Todos demonstram claramente que não creem numa ciência neutra, mas que, no espaço escolar, o professor precisa oferecer o máximo possível de perspectivas distintas a fim de garantir uma formação plural e não enviesada por conta de uma predileção do docente e/ou de suas convicções políticas. Tendo em vista as referências bibliográficas elencadas nos livros, depreende-se que os autores fizeram um esforço em apresentar uma pluralidade teórica, tanto em termos de perspectiva teórico-metodológica quanto em relação à diversidade de origem/sexo/época dos autores utilizados.

A Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹²³ ainda não estão muito claras para os professores e pesquisadores do campo educacional. A Reforma vem sendo amplamente divulgada pelo governo atual de Michel Temer e seus representantes do Ministério da Educação. A BNCC está diretamente associada a esta reforma, tal como explicita o texto a seguir:

A reforma do ensino médio é uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio. Trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Com isso, o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho. (BRASIL, s/d)

E ainda:

¹²² Sobre a inconsistência dos argumentos do Escola Sem Partido, alguns professores têm feito inúmeras reflexões, entre eles destaque: Professor Dr. Gaudêncio Frigotto (disponível em <https://espacoacademico.wordpress.com/2016/06/29/escola-sem-partido-imposicao-da-mordaca-aos-educadores/>, acessado em 01 de maio de 2017) e Professor Dr. Fernando Penna (disponível em <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-fernando-de-araujo-penna-escola-sem-partido-serie-conquistas-em-risco>, acessado em 01 de maio de 2017).

¹²³ “É um conjunto de orientações que deverá nortear os currículos das escolas, redes públicas e privadas de ensino, de todo o Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica em todo país. A BNCC pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas. Para mais informações sobre a BNCC, consulte o site: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>”, disponível em http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01, acessado em 23 de julho de 2017.

O currículo do novo ensino médio será norteado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), obrigatória e comum a todas as escolas (da educação infantil ao ensino médio). A BNCC definirá as competências e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum (1.800 horas), abrangendo as 4 áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares do ensino médio definidos na LDB e nas diretrizes curriculares nacionais de educação básica. Por exemplo, a área de ciências humanas compreende história, geografia, sociologia e filosofia. As disciplinas obrigatórias nos 3 anos de ensino médio serão língua portuguesa e matemática. O restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos, a seguir: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. Cada estado e o Distrito Federal organizarão os seus currículos considerando a BNCC e as demandas dos jovens, que terão maiores chances de fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida. (Ibidem)

Quanto à Sociologia e outras disciplinas especificamente, o sítio eletrônico do MEC informa que:

A proposta prevê que serão obrigatórios os estudos e práticas de filosofia, sociologia, educação física e artes no ensino médio. Língua portuguesa e matemática são disciplinas obrigatórias nos três anos de ensino médio independente da área de aprofundamento que o estudante escolher. (Ibidem)

Diante de transformações tão profundas na organização do ensino médio e tendo tido a Sociologia uma história de tanta intermitência no currículo, a proposta do atual governo - advinda de uma Medida Provisória -, deixou muitos de nós, docentes das disciplinas menos prestigiadas (o informante A. foi categórico ao dizer que se trata de uma disciplina “menosprezada”) historicamente, com a sensação de que as mesmas estão em perigo. Tem-se falado muito em áreas do conhecimento, em saberes e práticas das quatro disciplinas mencionadas, o que coloca em xeque a presença da Sociologia enquanto disciplina e deixa dúvidas sobre se ela se faria presente por meio de conteúdos próprios ministrados por professores de outras disciplinas das Ciências Humanas. Apesar de esta preocupação ter surgido no momento das entrevistas, ela não era tão sentida ainda na época em que os autores estavam elaborando os recursos didáticos. Esta é uma questão mais recente que surgiu nas entrevistas, mas que não os afetou diretamente em seu processo produtivo dos livros, cursos e currículos para EJA. Sobre isso, informante C. aponta que:

A sociologia aborda uma série de questões... ela tem que ter, ser um conhecimento que tenha sentido para a formação dos alunos do Ensino Médio...A gente tá vendo aí a discussão: se a Sociologia deve ser uma disciplina interdisciplinar ou transdisciplinar [com os conteúdos ministrados por professores de Geografia, por exemplo]. (Entrevista realizada em 28 de março de 2017).

Esta problemática atual também emergiu na entrevista do H.:

[...] estou me colocando politicamente contrário a esse corte de disciplinas obrigatórias que este governo, que se espera temporário, quer pôr em curso [...] não só

por uma questão política mas pelos conteúdos mesmo, acho que essa disciplina é essencial. (Entrevista realizada em 17 de maio de 2017)

No tocante às constantes reformulações de projetos para a educação, sobretudo no que diz respeito ao que se percebe regularmente para EJA, A. informou que quando a EJA de rede estadual do Rio de Janeiro foi reformulada, tinha-se a pretensão de que ela fosse oferecida por áreas de conhecimento, sem que houvesse as disciplinas separadamente. Tal como ele aponta no trecho a seguir:

Enquanto nós fazíamos isso, já era gestado pela SEEDUC há bastante tempo, e isso a gente ficou sabendo depois, um projeto de uma Nova EJA e que a SEEDUC, segundo as informações ditas pelo próprio presidente da Fundação Cecierj, desejava que ela fosse por área de conhecimento. E quando eles viram que não tinham condições de tocar isso, eles fizeram a parceria com a fundação e a fundação fez uma divisão por áreas de conhecimento, mas mantendo as disciplinas porque não é da nossa tradição um ensino por áreas de conhecimento, o que foi um acerto muito grande do presidente da fundação. (Entrevista realizada em 01 de abril de 2017)

Esse relato vai ao encontro do que Bernstein observa sobre as fronteiras entre as disciplinas. Temos no Brasil a característica de oferecer, nas escolas, disciplinas muito estanques, cujos conteúdos se tangenciam, mas que não dialogam objetivamente.

Retomando a elaboração dos livros analisados, os informantes declararam que não os limitou o fato de estarem produzindo um material didático para uma modalidade em que os/as estudantes têm mais desafios a enfrentar (menor tempo para realizar o ensino médio, cansaço após longas jornadas de trabalho – isso para os docentes e estudantes -, distância temporal dos bancos escolares, etc.). O informante E., ao falar sobre os livros de EJA, fez as seguintes considerações:

O aluno do EJA, ele tá ‘paradão’, ficou um tempo sem estudar, ele tá voltando... mas também, eu acho que não se deve idiotizar o aluno ... no sentido de escrever um negócio ali sem conteúdo... acho que precisa do conteúdo! Agora, é aquilo: o cara tem que ter uma disposição mínima porque quando o sujeito não quer, estou cada vez mais convencido disso, você pode escrever o supprassumo, você pode fazer negócio bacana pra caramba, um livro gostoso, interativo, ilustrado e quando o sujeito não quer, não vai... mas, a coisa bem feita, não deixa de ser mais atrativa, não deixa de ser uma chamada, um estímulo, praquele aluno que tem alguma disposição praquilo mas encontra dificuldades... várias, tanto de formação, como de tempo, de oportunidade... então, no que a gente pôde ajudar o aluno, a gente fez!.. (Entrevista realizada em 08 de maio de 2017)

Em que pese as especificidades deste público, todos/as os/as entrevistados frisaram a necessidade de que as Ciências Sociais se apresentem, ainda que pela via da temática (e, sequencialmente, apresentando conceitos e teorias), sua pertinência – para escola básica e para sociedade de modo geral – e a pluralidade de saberes acumulados em virtude de suas inúmeras pesquisas e reflexões.

Decerto que eles afirmaram que estavam atentos à realidade da EJA, mas não pretendiam fazer nada superficial ou muito simplificado; ainda que houvesse dificuldade para a compreensão de alguns pontos, eles afirmaram preferir dar peso ao conteúdo do que banalizá-lo, contrariando algo recorrente, expresso por Young (2007, p. 1297), sobre o fato de que muitos programas para adultos ou pessoas com mais dificuldades na aprendizagem têm um enquadramento fraco, isto é, no qual as fronteiras entre o conhecimento escolar e o não-escolar seriam diluídas.

A fala dos professores/autores entrevistados coaduna com as prescrições presentes nos documentos oficiais, ressaltadas por Desterro (2016, p. 16), que são: 1) na Sociologia (disciplina escolar) é preciso contemplar as disciplinas de Sociologia sem prescindir da Antropologia e da Ciência Política e 2) é preciso apresentar aos estudantes a pluralidade teórica destas três disciplinas. E, deste modo, podemos ver a recontextualização atravessando discursos e práticas, a partir das declarações dos indivíduos inseridos neste processo. Vê-se nítida intenção em apresentar, ainda que de forma adaptada, conteúdos e debates do campo da produção e discussões de âmbito internacional, nacional e regional, demonstrando como a produção científica toca a realidade experienciada por todos nós.

Cabe pontuar também que a Sociologia inserida na EJA ganha nova *roupagem*, pois trata-se de um projeto específico, de um governo, num contexto único. Não é a mesma Sociologia da Universidade, nem a Sociologia do Ensino Regular, entretanto, todos estes cenários estão em diálogo por meio dos agentes do campo de produção e de recontextualização oficial. Os documentos oficiais versam sobre a necessidade de adequação destes jovens e adultos ao mercado de trabalho na contemporaneidade ao mesmo tempo em que discorrem sobre adequar a escola a esse público específico. E quanto à adequação, o que mais surge nesse sentido é a adaptação da linguagem. Sobre isso, A. sustenta que: “a linguagem não fugiu daquilo que o aluno pode alcançar, até porque tem algumas palavras e alguns conceitos que estão destacados, isso é necessário, nisso a revisão técnica ajudou muito!”.

O papel da Sociologia na escola aparece nas falas como sendo imprescindível, para além dos conteúdos, para uma formação que tem razão de existir para o âmbito acadêmico, mas também cívico e político, tal como defende E.: “Acho que é fundamental também para uma formação humanística! Acho que ela [a Sociologia] tem uma agenda cívica, educação para a vida em sociedade, um aperfeiçoamento do indivíduo como cidadão, então, neste sentido que eu vejo a importância...” (Entrevista em 08 de maio de 2017)

A intenção de educar para a cidadania concomitantemente a uma educação para o trabalho, para práticas sustentáveis, para apreciação crítica do ato de consumir, demonstram o

quanto diferentes interesses, saberes e valores permeiam a elaboração de currículos e recursos didáticos. Sobre isso, Lopes afirma que

A recontextualização desenvolve-se tanto na transferência de políticas entre os diferentes países, na apropriação de políticas de agências multilaterais por governos nacionais, quanto na transferência de políticas do poder central de um país para os governos estaduais e municipais, e destes para as escolas e para os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino. (2004, p. 113)

A formação ampla e diversa dos autores se refletiu nos livros, tendo em vista que as três áreas que compõe as Ciências Sociais foram contempladas, incluindo autores mobilizados, excertos de textos, imagens e tudo o que pude detectar. Assim, os livros conseguiram dar conta de apresentar conteúdos típicos da Antropologia, da Ciência Política e da Sociologia. E essa formação ampla foi explorada na produção, avaliação, revisão dos materiais produzidos coletivamente. Todos os entrevistados descreveram em detalhes o trabalho da escrita coletiva, as reuniões para leitura dos materiais, para troca de experiências, narraram o fato de trocarem indicações de leitura e de ouvirem os professores que, naquele momento, atuavam na rede pública estadual. E A. pontua que houve muita autonomia para produzir; quando perguntei sobre quem eram os atores envolvidos no processo, ele pontua que a Seeduc estava envolvida, mas que “em nenhum momento ela se meteu nisso aí!.. Até porque, o material é impresso pela Fundação, né?! [...] Então, nós tivemos uma liberdade total!”.

C., ao avaliar o conteúdo elaborado por este grupo, afirma:

Acho que o atual, [...] quando a gente elaborou o material, [...] eu achei que tinha, achei que dava conta do que eram os temas necessários, então, pegar um pouco da sociologia, mas também da antropologia e da ciência política porque às vezes a gente fica muita na sociologia, mas esses conhecimentos, também são importantes. Nesse currículo, tem essas três grandes áreas.

Informante E. reitera o que C. pontuou. Ao ser perguntado sobre o que considerava fundamental em um currículo de Sociologia para Ensino Médio, ele responde:

Alguns temas que são clássicos e recorrentes na sociologia, temas esses que fizeram parte do programa do livro, então, temas como: estratificação social, globalização cultura e sociedade. Temas que eu acho que são fundamentais pro aluno, né? Enfim, pra todo ser humano, no sentido de dar uma perspectiva, uma visão de conjunto, da sociedade, de como a sociedade se estrutura, se organiza, quem são os principais atores sociais, as classes... acho que existe um rol de questões e temas fundamentais... acho que também por um aperfeiçoamento moral, humano... acho que a educação tem essa agenda cívica. (Entrevista realizada em 08 de maio de 2017)

Nas entrevistas, surgiram os desafios no tocante à capacidade de leitura e escrita, além da heterogeneidade das turmas, tal como pontua o professor da UFT, Informante I.:

Então, eu trabalhei em três escolas diferentes... uma das coisas que essa experiência me permitiu foi não generalizar o aluno de EJA [...] no geral, [...] havia uma concentração de alunos analfabetos mesmo que vinham do EJA dos municípios que não sabiam ler e escrever... [ao falar de outra escola, I. relata] nessa escola, era EJA, mas era um público mais jovem, muitos sabiam ler e escrever e escreviam bem, por sinal, [...] minha aula era extremamente proveitosa, a turma gostava da aula, eles

participavam, debatiam... essas experiências me permitiram não classificar o público da EJA de forma homogênea, estereotipada. [...] Eu parto do princípio que existem diferentes experiências de EJA dentro do ensino público e depende muito da experiência de ensino anterior [...]. (Entrevista realizada em 16 de fevereiro de 2017)

A professora da UFF, C., apesar de informar não ter sido professora de jovens e adultos, tinha ideia de quem seriam esses estudantes, tendo em vista o fato de ela ser uma pesquisadora da Sociologia da Educação. Quando eu pedi que ela os descrevesse, ela disse:

[...] então, eu descreveria como pessoas mais velhas, que as vezes era essa ideia que eu tinha, mas também pessoas jovens que interromperam seus estudos em algum momento e acabaram retornando [...] é um público muito heterogêneo. (Entrevista gravada, realizada em 28 de março de 2017)

Os problemas não são somente os da ordem cognitiva dos/as estudantes. A., ao falar de quando ingressou no Estado, em 2010, demonstrou a falta de recursos para o professor, inclusive de coisas básicas, tais como o currículo. Ele disse que chegou na escola e perguntou: “E aí, o que eu preciso ‘dar’ (em termos de conteúdos para as turmas que estava prestes a assumir)? Ao que responderam: Ué! Olha na internet, no *site* da SEEDUC, quem sabe você encontra alguma coisa por lá!”, divergindo completamente daquilo que ele havia aprendido na licenciatura, isto é, que haveria um currículo, um projeto político pedagógico, um plano de curso, pelo menos no início das atividades, a fim de nortear a ação do professor novato. E isso demonstrava, de certa forma, a fragilidade que a disciplina tem dentro da escola básica. Ele sustenta que as orientações curriculares e os recursos didáticos são importantes para a consolidação da Sociologia no *chão da escola*, tal como explicitado no trecho a seguir:

Quando foi em 2011, saiu o currículo mínimo, a primeira versão, né? E aí a coisa já tinha um caminho... você agora há pouco falou da institucionalização da disciplina, [...] o que é institucionalização, grosso modo? É rotinação, é o estabelecimento, né, da coisa... Não existe institucionalização sem um currículo que você estabeleça uma rotina de conteúdos”.

A. informa que, quando ingressou no magistério, para buscar conteúdos de Sociologia, quando não havia diretrizes em nível estadual, usou o livro do Pêrsio Santos, e registra ainda que este foi um dos referenciais no tocante à forma (ele frisa isso) de elaboração dos livros da EJA atuais. Sua crítica a esse livro ia no sentido de considerá-lo muito sintético, numa linguagem muito simples; ao se deparar com as turmas de EJA, ele notou que a linguagem realmente precisava ser clara, objetiva, mas que era preciso achar uma melhor medida. Além de Pêrsio, ele relata também ter tomado os livros de Nelson Tomazi como referência. Todavia, ele e os demais autores consideravam essencial não reduzir o conteúdo, não minimizar a importância de grandes autores/temas das Ciências Sociais.

Tomando como referência os documentos oficiais que orientam a presença da Sociologia na Educação Básica, I. aponta que: “Estranhar e desnaturalizar são movimentos muito mais amplos do que só preparar para cidadania” (Entrevista realizada em 16 de fevereiro

de 2017); isto é, se a intenção é verdadeiramente promover, além da tão mencionada formação cidadã, o movimento de estranhar e desnaturalizar os fenômenos sociais, é preciso recorrer aos teóricos, aos conceitos fundantes da Antropologia do século XIX, por exemplo. E o desafio está posto: como apresentar conceitos sem se afastar da realidade dos/as estudantes e do código que eles dominam?

Os autores pontuaram a questão da adequação da linguagem em todas as entrevistas. O Informante E. relata que costumava escrever para revistas e enciclopédias e disse que um grande desafio de escrever para EJA era “fazer um livro compreensível, viável”. Apesar de não ter tido experiência com EJA na educação básica, ele procurou descrever em detalhes como percebe esse público:

Assim, noção básica e superficial que eu tenho é que é um público heterogêneo de certa maneira, faixa etária, você tem de 18, tem o de 40, de 50 que voltou a estudar... um público que se atrasou nos estudos ou não pôde dar continuidade enfim... e grande parte dos alunos, eu presumo, já há muito tempo sem estudar, retomando os estudos e com uma certa dificuldade de adaptação, de leitura e compreensão, sobretudo, enfim...inclusive, o grande desafio de escrever para esse aluno é pensar num texto acessível, um texto viável, né?! Prum aluno que ficou tanto tempo parado e que depois num determinado momento da vida decidiu ou teve, finalmente, a oportunidade de dar continuidade e conclusão dos estudos... (Entrevista realizada em 08 de maio de 2017)

E, em seguida, ele relata que essa experiência foi muito enriquecedora para ele e o motivou a escrever outros materiais didáticos, tal como um projeto já idealizado de elaboração de um dicionário de Ciência Política para ingressantes na graduação, o qual será financiado pela Faperj.

Apesar de os informantes não terem tido a oportunidade de fazer as revisões que gostariam, a autocrítica que fazem é que o material ficou muito bom, que os erros existem, como não poderia deixar de ser, mas que o resultado foi muito satisfatório, tal como relata o informante E.:

Pensando no conjunto, acho que o resultado foi muito positivo! É claro que poderia ser melhor, mas acho que dentro do possível, do tempo, das limitações de cada pesquisador, de cada conteudista, acho que o resultado saiu positivo, saiu bom, né? Talvez com mais tempo, mais recursos, com uma equipe maior, nós pudéssemos produzir um material de mais fôlego... mas também, sinceramente, eu não sei se....acho que se melhorasse, estragaria! Acho que o conteúdo tá muito bom, as questões, tem a parte dos textos [...] os exercícios, exercícios de vestibular, tudo isso acho que foi muito bem bolado e bem executado pela equipe... agora, não sei como tá funcionando em sala de aula!.. Se bem que o Informante A. disse que o resultado tá sendo muito bom! Os alunos estão gostando, os professores também... [...] o mais difícil de fazer, pelo menos o que eu mais tive dificuldade de fazer, foi o material do aluno pelo esforço de escrever numa linguagem mais acessível possível e, de certa maneira, prazerosa... (Entrevista realizada em 08 de maio de 2017)

Ao falar sobre o processo de elaboração, os autores resgatam uma clara satisfação e um tom de orgulho quanto ao que fizeram. Além de exaltarem o trabalho coletivo, tal como informa C.:

[...] o material que a gente montou, havia um cuidado em não ser proselitista demais... falar coisas que fossem compreendidas, de fácil compreensão, mas não que tirasse a importância do conteúdo ou que usasse palavras simples, nada nesse sentido, mas simplesmente tentando usar exemplos que eram mais de acordo com a realidade do contexto, então, sempre pegando coisas que estavam acontecendo aí no mundo pra tentar falar dos conceitos que a gente queria trabalhar, e nisso, mais uma vez, A. foi fundamental porque às vezes a gente dava aquela "viajada" e ele falava "a gente tem que falar coisas mais objetivas" digamos assim, mas sem, em nenhum momento, perder complexidade! (Entrevista realizada em 28 de março de 2017)

Complementando essa descrição do trabalho efetuado, dando relevo aos autores eleitos no produto final, o informante E. pontua:

As questões que eles (Marx, Weber, Durkheim, Bauman, Elias...) propuseram, elas têm validade eterna, enfim, então eu acho que ninguém perde nada conhecendo esses autores mesmo que seja a nível introdutório [...] muito embora eu acho que poderia haver uma carga de aula até equivalente entre sociologia e história, acho que os alunos não sairiam perdendo com isso, só ganhando! [...] As principais teorias sociais, elas dão sua contribuição para compreender a sociedade... ainda que de forma um pouco mais superficial ou breve, servem como porta de entrada para o conhecimento social... (Entrevista realizada em 28 de março de 2017)

E, assim como o coordenador foi largamente elogiado, ele também demonstrou muita satisfação em ter trabalhado com os demais colegas: “Era muito divertido, a gente não tinha essa coisa de salto alto!.. É uma equipe que dá vontade de chorar de tristeza de ter perdido, né? Um dos trabalhos mais interessantes que eu já fiz!”

A autonomia garantida aos autores, o empenho da equipe e a maneira como a Fundação Cecierj procedeu na gestão dessa reformulação da EJA emergem das entrevistas como questões cruciais para um bom andamento do trabalho e para o resultado, na opinião dos autores, muito satisfatório. Sobre esse processo, Informante I. descreve:

Trabalhei de 2012-2015, não sei, [...] então assim, eu vi parte da proposta da Nova Eja e achei que era interessante porque existia um esforço de repensar o ensino pra jovens e adultos e, o mais interessante, é que por meio da Cecierj a gente percebia que existia um esforço de colocar, pra pensar isso, gente qualificada. (Entrevista realizada em 16 de fevereiro de 2017)

Dois falas destacam-se entre as entrevistas. Uma das pessoas entrevistadas demonstrou que a defesa da Sociologia na educação básica pode ser, quando não acompanhada do debate sobre sua pertinência e sobre seus conteúdos, uma defesa corporativista somente. Outra fala dizia respeito ao senso comum e à militância. Um entrevistado ressaltou preocupação quanto aos autores/professores que apresentam a Sociologia baseando-se demasiadamente no senso comum – fazendo com que as experiências com a disciplina pareçam nada além de debates de opinião. Quanto à militância, ele insiste que ela não pode se sobrepor às questões pertinentes à Sociologia, pois a disciplina perderia muito do seu sentido.

Em síntese, os autores defendem a presença da Sociologia na escola básica e a produção de material específico para EJA, feito por profissionais qualificados e com conhecimento sobre

a escola básica e sobre os/as estudantes de EJA; demonstraram que a autonomia foi fundamental na produção do material e que a disciplina só será devidamente valorizada se todos os campos estiverem em contato, discutindo questões pertinentes à escola básica e sua interface com a academia.

Considerações finais

A despeito de os discursos dos autores e os livros apresentarem grande preocupação com a realidade concreta dos/as estudantes da EJA, nota-se que os recursos didáticos e currículos ainda são pensados à luz do ensino médio regular. Isso é problematizado nos fóruns de discussão sobre EJA, tendo em vista que as pesquisas neste campo apresentam muitas reflexões e dados que informam das especificidades dela, seus objetivos, seus desafios; deste modo, cabe refletir sobre a formação dos docentes para atender essa parcela da população. A formação universitária carece de uma abordagem específica para lidar com o público da educação de jovens e adultos.

Quanto à produção de materiais para esses estudantes-trabalhadores, torna-se necessário compreender que não se trata de fazer adaptações, mas sim elaborações específicas para eles. Tomar manuais de outras modalidades de ensino seria a adaptação da adaptação, uma vez que os conteúdos oriundos das ciências de referência, de acordo com o Bernstein, já são adaptados, realocados, fazendo com que a distância entre o conhecimento proveniente da academia e aquilo ao qual os/as estudantes da EJA terão acesso se torne ainda maior.

Essa reflexão foi fruto, também, das minhas participações em eventos acadêmicos sobre EJA, em que os/as colegas apresentaram essa questão recorrentemente: a EJA não é uma modalidade que visa reduzir as matérias do ensino médio regular, ela não tem a pretensão de oferecer uma versão condensada de um currículo de outra modalidade de ensino, mas precisa ser pensada e praticada dentro de uma perspectiva que a compreenda nas suas dimensões particulares.

Pude verificar que a Educação de Jovens e Adultos encontra-se, invariavelmente, inserida em contextos demasiadamente paradoxais: ela é, há décadas, motivo de muitos debates, geradora de encontros, fóruns e congressos, mas, apesar disso, ainda é marginalizada em relação aos recursos investidos. Sofre com a instabilidade proveniente das ofertas irregulares e intermitentes oferecidas pelas três esferas governamentais que assumem a EJA, embora, ainda que de forma precária, haja ao mesmo tempo um grande programa nacional de livro didático destinado a todas as séries de EJA.

No caso específico do Rio de Janeiro houve investimento em formação de professores, em elaboração de material, entretanto, o número de vagas vem sendo largamente reduzido, tal como tem denunciado¹²⁴ o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ).

¹²⁴ Sobre isso ver: http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=14031, acessado em 29 de julho de 2017.

Apesar deste cenário em muito desfavorável para a EJA fluminense, pude verificar, entre tantos aspectos do material ora analisado, que todo o conteúdo é permeado por exercícios, sugestões de pesquisas e reflexões, visionamento de filmes, etc., divergindo de uma tendência percebida por Maçaira (2017), qual seja: “uma tendência dos livros didáticos de sociologia brasileiros, nos quais há uma separação entre o texto, o conteúdo do capítulo, e a seção de atividades e exercícios, que trazem elementos de uma abordagem didático-pedagógica para o nível médio de ensino”. (p. 159) Parece-me que toda sorte de referências que os autores apresentam colaboram para a compreensão dos temas, seja quando apresentam questões acerca das favelas ou bairros populares, sobre os meios de comunicação de massa e seus produtos seja quando relacionam o conteúdo a obras de arte, estabelecendo relações entre diferentes contextos/mensagens com os quais o/a estudante tem contato.

Os livros analisados por mim acompanham um certo consenso observado por Sarandy, ao analisar outros livros no início dos anos 2000, tal como ele aponta no seguinte trecho:

Parece correto afirmar, portanto, que os manuais analisados nessa dissertação orientam-se por uma visão bem semelhante sobre o que ensinar em sociologia no ensino médio e com quais finalidades, isto é, quais são os conteúdos que importam para a aprendizagem do aluno. Há uma convergência de todos os manuais para a aprendizagem de conceitos considerados fundamentais, como *socialização, fato social, classe social, Estado e ação social*. Tanto quanto sobre alguns temas, categorias ou problemas: *trabalho, movimentos sociais, relação indivíduo-sociedade, desigualdade social, Estado, política e educação*. (2004, p. 121-122)

Deste modo, evidencia-se que há um currículo tácito permeando a prática dos docentes de Sociologia e a produção dos livros didáticos desta disciplina. Ao refletir com os conceitos de Bernstein acerca da produção de conhecimento, currículos e recursos didáticos, penso que faz-se necessário adensar a problematização sobre os papéis assumidos pelos campos de produção e de recontextualização oficial, isto porque a Fundação Cecierj, em parceria com a SEEDUC-RJ, reúne as características do campo de produção, tendo em vista que a Fundação tem cursos de graduação tanto nas áreas específicas das Ciências Sociais, bem como em áreas da Pedagogia, mas também oferece cursos de formação continuada e elabora currículos junto à SEEDUC, concentrando em si as características do campo recontextualizador oficial. Elaborando livros didáticos, manual do professor e plataforma virtual, estas instituições afetam diretamente o papel do docente, ao sugerir recursos didáticos e metodologias de ensino. Isto é: todos os campos se tangenciam, tal como nos informa Bernstein.

A existência de um diálogo entre os campos a fim de se realizar um trabalho acessível, exequível, respeitando as diferenças, as especificidades da disciplina e as particularidades dos trabalhadores, e respaldando-se na ciência de referência, mostra-se indispensável. Os próprios

autores dão ênfase a isso, ressaltando a importância de se ter pessoas que estão na escola básica a fim de orientar o trabalho dos demais autores.

É preciso reforçar que se verifica a centralidade dos livros didáticos destinados a outras modalidades de ensino no processo de elaboração dos livros da EJA, mas também se observa o quanto o PNLD, seja o de EJA seja o do Ensino Médio Regular, potencializa a criação de consensos e de um currículo em nível nacional. Certamente, a presença crescente de autores/as latinos/as, brasileiros/as, homens e mulheres, negros, brancos, assim como de conteúdos de jornais, revistas e da *internet* é fruto da exigência de se disponibilizar no livro didático diferentes visões acerca da realidade, problematizadas via conhecimento sociológico, para os estudantes das redes públicas de ensino básico.

Entre tantas menções que os livros fazem ao “mundo real”, há que se observar o papel ocupado pela internet em diversos aspectos observados nos recursos didáticos analisados nesta pesquisa. Conteúdos da internet são bastante sugeridos aos/às estudantes e também surgem como objeto de inúmeras reflexões. Além disso, a própria internet foi importante fonte de consulta para os autores, além de sediar, na plataforma virtual, uma extensa lista de recursos extras a serem utilizados em sala de aula. Em virtude disso, seria fundamental que o acesso amplo e irrestrito à internet fosse garantido a docentes e discentes pelos governos federal e/ou estadual (do Rio de Janeiro), com objetivo de garantir que todos pudessem usufruir desta influente ferramenta.

Os conteúdos disponibilizados nos livros, manuais e na plataforma virtual são muito diversos e demonstram uma certa evolução na construção do conhecimento sociológico na condição de disciplina escolar, acompanhando a produção de outros livros didáticos. Isso me remeteu à Young, referindo-se à Bernstein: “[...] nas estruturas de conhecimento horizontais ou segmentais, como Bernstein expressa (como as ciências sociais e as humanidades), o conhecimento evolui ao desenvolver novas linguagens que apresentam novos problemas.” (YOUNG, 2007, p. 1298) Problemas atuais, questões da juventude, das redes sociais e tensões emergidas no século XXI estiveram presentes nas páginas dos livros analisados. O autor ainda completa: “a melhoria das escolas sob essa perspectiva irá envolver tanto a estabilidade quanto a mudança, ou, [...] a relação entre a manutenção e o cruzamento da fronteira”. (Ibidem)

Diante do que pude apreender nesta pesquisa, a interface¹²⁵ proposital entre os campos de produção e recontextualização tende a se refletir na elaboração de materiais que integram a

¹²⁵ Desterro (2016, p. 249) verificou essa relação entre os atores de distintos campos: “[...] ficou evidente que há uma grande circulação dos agentes, que ora se situam no campo da contextualização primária, ora atuam nos

ciência de referência à realidade dos/as estudantes e àquilo que pode ser considerado como o mais pertinente na vida das pessoas. A soma de professores universitários com professores da educação básica possibilitou amplas reflexões sobre o que se adequa à educação básica por meio de textos bastante específicos ao público ao qual se dirige o material.

Para tanto, vale mencionar que as iniciativas que garantem autonomia para os autores redundam em materiais bastante complexos e ao mesmo tempo compreensíveis. Complexos no sentido de oferecer uma série de reflexões e informações que visam a tirar os leitores do âmbito do senso comum, da superficialidade típica do cotidiano, apresentando aspectos escolares, cívicos e científicos. Isso tudo buscando uma apresentação dialogada e objetiva para aqueles que retomam aos bancos escolares, com idade mais avançada ou não, com filhos ou não, mas que têm em comum a experiência de serem trabalhadores/as.

Deste modo, a despeito de qualquer problema que possa haver na concretização de programas voltados aos jovens e adultos, é preciso que eles existam, pois assim como defende Young (2007, p. 1294), também acredito que as escolas “capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho”.

É fundamental que haja igualdade no acesso à educação, mas, além do acesso, é necessário que os conhecimentos sejam oferecidos da forma mais equânime possível, pois a escola tem um papel importante no tocante ao conhecimento acumulado pela humanidade e que precisa ser democratizado, sem, contudo, prescindir de uma oferta atenta às demandas do público atendido pela modalidade de ensino em questão. Livros, cursos, módulos, formação continuada dos docentes devem ser alinhados aos interesses e necessidades dos/as estudantes aos quais se destinam, possibilitando que a experiência escolar tenha mais sentido e seja menos encarada como mero espaço de buscar um certificado, sobretudo porque, acredito, a escola tem potencial para ser muito mais que isso.

campos recontextualizadores, seja como professores, seja como avaliadores de obras didáticas ou como produtores de propostas curriculares.”

Referências bibliográficas:

- ALVARENGA, M. S. (2014). **Linguagens e Experiência em Educação de Jovens e Adultos**. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (59). Dossiê *Educação de Jovens e Adultos*. Editoras convidadas: Sandra Regina Sales & Jane Paiva
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n59.2014>.
- ANJOS, B. L. de G. dos. **Sociologia no Ensino Médio: uma análise comparada de propostas curriculares**. 2016. 149 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. Tradução de Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, M.; BALL, S.; GANDIN, L. (Orgs.). **Sociologia da educação: análise interacional**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BRASIL. Parecer nº 11/2000 – Homologado. Disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf, acessado em 21 de abril de 2017.
- _____. Resolução nº 1/2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>, acessado em 21 de abril de 2017.
- _____. Parecer nº 11/2001 - Homologado. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB011_2001.pdf, acessado em 21 de abril de 2017.
- _____. PNLD EJA (MEC/SECADI) – Natal: EDUFRRN, 2014.
file:///C:/Users/vhlmrrz/Downloads/pnld_eja2014_net.pdf, acessado em 25 de abril de 2017.
- _____. **Documento nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos** (Versão atualizada na CONFINTEA Brasil +6), 2016. Disponível em http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento_nacional.pdf, acessado em 06 de maio de 2017.
- _____. PNE. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf, acessado em 03 de junho de 2017.
- _____. **Relatório de gestão da SECAD**. Fevereiro, 2005. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18641-secadi-relatorio-gestao-mec-2004-pdf&Itemid=30192, acessado em 12 de junho de 2017.
- _____. **Estratégia Nacional. Departamento de Documentação e Divulgação**. Brasília, DF. 1976. Disponível na coletânea organizada por Osmar Fávero e Elisa Motta, no CD “Educação de Jovens e adultos”
- _____. **Diretrizes para a Educação Supletiva**. 1982. Disponível na coletânea organizada por Osmar Fávero e Elisa Motta, no CD “Educação de Jovens e adultos”
- BERNSTEIN, B. Classes e pedagogia: visível e invisível. **Cad. Pesq.**, (49): 26-42, maio 1984

_____. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

CARMO, G. T. & CARMO, C. T. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(63).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n63.2014>. Dossiê *Educação de Jovens e Adultos II*. Editoras convidadas: Sandra Regina Sales & Jane Paiva.

COSTA, W. da. **Olhares sobre as Imagens da Escravidão Africana:** Dos pintores viajantes aos livros didáticos de história do ensino fundamental. In.: **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 18, no 1-2, p. 147-160, jan/dez 2005.

DESTERRO, F. B. do. **Sobre livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio.** 2016. 270 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FÁVERO, O. Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOUZA, J. dos S. e SALES, S. R. **Educação de Jovens e Adultos: políticas públicas e práticas educativas.** Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011.

FÁVERO, O. e MOTTA, E. **Educação popular e educação de jovens e adultos** [recurso eletrônico] 1.ed. Petrópolis: De Petrus et Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015.

FERRARO, J. R. A produção dos livros didáticos: uma reflexão sobre imagem, texto e autoria. **Cadernos do CEOM.** Ano 25, n. 34 - Arquivos e tecnologias digitais (acessível em <file:///C:/Users/vhlmrrz/Downloads/973-3005-2-PB.pdf>)

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

HANDEFAS, A., MAÇAIRA, J. e FRAGA, A. (org.) **Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções.** 1.ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

IRELAND, T. D. (Coord.). Relatório-síntese do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja/Rio) In: **Informação em rede.** São Paulo, nov./dez. de 1999, ano 3, nº 22. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/doc_eneja_rio_1999.pdf, acessado em 24 de junho de 2017.

JARDILINO, J.R. e ARAÚJO, R.M. **Educação de Jovens e Adultos sujeitos, saberes e práticas.** 1.ed. – São Paulo: Cortez, 2014.

LEFOSSE, E. **O ensino da sociologia na educação de jovens e adultos em Arcoverde – PE.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio) - Fundação Joaquim Nabuco. Recife.

LOMBARDI, J.: SAVIANI, D. (Orgs.). **História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** (Temas básicos de educação e ensino). São Paulo: EPU, 1986.

MAÇAIRA, J. **O ensino de Sociologia e Ciências Sociais no Brasil e na França:** recontextualização pedagógica nos livros didáticos. 2017. Tese (Doutorado no Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia) - UFRJ. Rio de Janeiro.

MACHADO, M. Margarida. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96:** a possibilidade de constituir-se como política pública. Disponível em http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Margarida_5_Texto_2_-_EJA_pos_LDB.pdf, acessado em 21 de abril de 2017

MILETO, L. “**No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir**”: Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos. 2009, p.216. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense. Niterói. Disponível em: http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/lu%EDs%20fernando%20monteiro%20miletto.pdf.

MINAS GERAIS, UFMG. **Educação em Revista.** Dossiê Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte, MG. n.32 p. 1 a 224. Ano: dez/2000

MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 21ªed – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOTTA, A. **Que Sociologia é essa?** Análise da recontextualização pedagógica do conhecimento sociológico. 2012, p.179 Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

MOURA, T. M. de M. e FREITAS, M. L. de Q. **Processos interativos em sala de aula de jovens e adultos:** a utilização do livro didático em questão. Extraído de <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt18-2743-int.pdf> em 19 de março de 2017, do sítio eletrônico da Anped (GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas / n.18). Agência Financiadora: PIBIC / CNPq.

MUNAKATA, K. **O livro didático como mercadoria.** Pro-Posições | v. 23, n. 3 (69) | p. 51-66 | set./dez. 2012

OLIVEIRA, M. K. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação, n. 12, set.-dez. 1999, p. 59-73.

OLIVEIRA, L. F. (org.). **Ensino de sociologia:** desafios teóricos e pedagógicos para as ciências sociais. Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2013.

OLIVEIRA, A. **O currículo de sociologia na escola:** um campo em construção (e disputa) ESPAÇO DO CURRÍCULO, v.6, n.2, p.355-366, Maio a Agosto de 2013

PINTO, A. et al. Sociologia In: **Ciências Humanas e suas tecnologias** (Módulo 1, Volume 1). Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, s/d.

_____. Sociologia In: **Ciências Humanas e suas tecnologias** (Módulo 1, Volume 2). Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, s/d.

_____. Sociologia In: **Ciências Humanas e suas tecnologias** (Módulo 3, Volume 1). Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, s/d.

_____. Sociologia In: **Ciências Humanas e suas tecnologias** (Módulo 3, Volume 2). Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, s/d.

POWER, S. e WHITTY, G.. Bernstein e a classe média. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.3, n.2, p. 119-128, jul.-dez. 2008. Disponível em <http://www.uepg.br/praxiseducativa>

RIBEIRO, V. M. A. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação e Sociedade**, nº 68, 184-201, 1999.

SALES, B. et al. **Ciências humanas e suas tecnologias**. v.2. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2012.

SALES, S. R. & PAIVA, J. (2014). As muitas invenções da EJA. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 22 (58). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n58.2014>. Dossiê *Educação de Jovens e Adultos*. Editoras convidadas: Sandra Regina Sales & Jane Paiva

SANTOS, B. de S. Por que é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 54, Junho de 1999.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 63, Outubro, 2002, pp. 237-280.

SANTOS, E. J. S. dos. **Educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores: concepções, políticas e propostas curriculares**. 01/09/2008 300 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, disponível em http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/enio%20serra.pdf acessado em 07/06/17

SILVA, A. N. **O ensino de história na educação de jovens e adultos: perspectivas e contradições do trabalho docente na re(criação) crítica do currículo em sala de aula**. 283 p., 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro.

SILVA, I. F. A. Sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal-RN, v.8, n.2, p.403-427, jul./dez.2007

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SILVA, T. E. M. **Trajetórias da Sociologia Brasileira: considerações históricas**. Cronos, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 429-449, jul./dez. 2007.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, J. dos S.e SALES, S. R. **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011.

TEIXEIRA, W. da S. **Educação em tempos de luta: histórias dos movimentos de educação e cultura popular (1958- 1964)**. 2008 – Tese defendida na PPGE/UFF.

VENTURA, J. **A oferta de educação de jovens e adultos de nível médio no estado do rio de janeiro: primeiras aproximações**. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, vol. 4, n. 8, 2016

_____. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil**: revendo alguns marcos históricos. Disponível em <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-01.htm>, acessado em 24 de junho de 2017.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set.-dez.2011.

_____. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____. Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. In: Grácio, S. & Storr, S. (Orgs.) **Sociologia da Educação II**. Antologia. Lisboa: Horizonte, 1982, pp.151-187.

Sítios eletrônicos:

<http://www.nedeja.uff.br/>

<http://forumeja.org.br/rj/>

http://www.labes.fe.ufrj.br/?cat_id=7

<http://freire.capes.gov.br/index/o-que-e>

<http://cederj.edu.br/ceja/material-didatico/>

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/246>

<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/search/search>

http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Margarida_5_Texto_2_-_EJA_pos_LDB.pdf, acessado em 02 de abril de 2017.

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=545371, acessado em 03 de abril de 2017.

Anexo

CURRÍCULO MÍNIMO 2013¹²⁶

EJA - Educação de Jovens e Adultos

SOCIOLOGIA

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Secretaria de Estado de Educação

O Currículo Mínimo tem como objetivo estabelecer orientações institucionais aos profissionais do ensino sobre as competências mínimas que os alunos devem desenvolver a cada ano de escolaridade e em cada componente curricular, imprimindo-se, assim, uma consistente linha de trabalho, focada em qualidade, relevância e efetividade, nas escolas do Sistema Público Estadual do Rio de Janeiro.

No início de 2012, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro concluiu a elaboração dos Currículos Mínimos para o Ensino Regular. Todavia, a SEEDUC respeita as especificidades de cada modalidade de ensino. Por isso, elaborou-se um Currículo Mínimo específico para EJA – Educação de Jovens e Adultos, para Ensino Fundamental e Médio. Este documento servirá como referência, apresentando as habilidades e competências que devem constar como “pano de fundo” nos planos de aula e de curso da modalidade EJA.

A elaboração deste documento foi conduzida por equipes disciplinares de professores da rede estadual, coordenadas por professores mestres e doutores de diversas Universidades do Rio de Janeiro, a partir de um convênio com a Fundação CECIERJ. Para tanto, tomou-se como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, os Parâmetros e Orientações Curriculares Nacionais e as matrizes das principais avaliações externas: SAEB, ENEM e ENCCEJA. Nesse processo de elaboração, contamos também com a preciosa contribuição dos professores da rede que participaram das consultas virtuais e dos debates presenciais, fornecendo críticas e sugestões às propostas preliminares.

As equipes disciplinares se esforçaram para elaborar uma proposta que atendesse às demandas do alunado específico que compõe a Educação de Jovens e Adultos, valorizando sua pluralidade de experiências, ritmo de aprendizagem, vida profissional, origens, etnias, idades e crenças. Sendo assim, buscou-se, ainda mais, fugir de um currículo conteudista, que pressupõe o aluno

¹²⁶ O currículo de Sociologia e de todas as outras disciplinas oferecidas na rede estadual do Rio de Janeiro, na modalidade EJA e nas turmas regulares, estão disponíveis no sítio eletrônico da SEEDUC. O conteúdo ora apresentado foi copiado integralmente do documento disponível na *internet*. Cabe reforçar que este currículo dizia respeito ao antigo formato de EJA que havia na rede estadual do Rio de Janeiro, isto é, trata-se de um currículo desatualizado; entretanto, decidi apresentá-lo nesta dissertação por ser o único currículo de Sociologia para EJA de Ensino Médio disponível para consulta.

como uma tábula rasa, privilegiando-se uma proposta que permitisse um processo de aprendizagem dialógico.

Portanto, este documento é um guia aos nossos professores nesse processo de reparação da grande dívida social aos alunos privados do direito a uma educação de qualidade na idade certa. Dessa forma espera-se, até o fim do curso, fornecer aos alunos as ferramentas críticas e investigativas que o coloquem em pé de igualdade frente às oportunidades profissionais e sociais.

Retomando a Resolução CNE/CEB nº 1/2000 e o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, pretende-se, com o Currículo Mínimo para a Educação de Jovens e Adultos, pautando-se nos princípios da equidade, da diferença e da proporcionalidade, tornar todo aluno um ator social, com o compromisso de ajudar na construção de uma sociedade mais justa e solidária, respeitando as diversidades de gênero, raça, etnia, religiosidade e sexualidade, após identificar-se como sujeito de seu próprio viver.

Colocamo-nos à disposição, pelo endereço eletrônico, para esclarecimentos e sugestões, comentários e críticas, que serão bem-vindos e necessários à revisão reflexiva das nossas ações.

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

curriculominimo@educacao.rj.gov.br

Introdução

SOCIOLOGIA

O estabelecimento de um Currículo Mínimo é um passo importante para legitimação e consolidação da Sociologia como disciplina, uma vez que esta área sofre influências ideológicas e orientações políticas variadas. São muitas as correntes teóricas e especialidades que, por vezes, parecem até mesmo configurar ciências distintas. É, então, de grande complexidade a tarefa de engendrar um currículo mínimo para toda rede estadual, especialmente para a modalidade EJA, que dispõe de períodos letivos curtos.

Ao elaborar este documento, pensamos no desenvolvimento de habilidades e competências, dentro da Sociologia, que contribuam para a formação de cidadãos ativos, com capacidade de refletir criticamente sobre a realidade que os cerca, possibilitando ações transformadoras. Apresentamos, assim, conteúdos e conceitos julgados significativos para os educandos, ou seja, socialmente relevantes, conectados aos seus interesses e contextos de vida, considerando-se a especificidade deste público-alvo, que traz consigo experiências acumuladas nos espaços de socialização extracurriculares que devem ser consideradas e valorizadas.

Por se tratar de um currículo mínimo, selecionamos habilidades e competências fundamentais para o desenvolvimento do “olhar sociológico”, por meio do qual o aluno possa desnaturalizar a realidade, de forma a estranhar o familiar e questionar o que lhe parece natural, dado e, até mesmo, imutável. Propomos temas bimestrais que contemplam as principais questões das três grandes áreas das Ciências Sociais e que se relacionam entre si – Sociologia, Antropologia e Ciência Política –, sem a pretensão de aprofundar as especificidades de cada abordagem, mas sim com o intuito de propiciar uma melhor compreensão dos diferentes fenômenos sociais.

Uma das referências utilizadas na elaboração deste documento foi o Currículo Mínimo de Sociologia já estabelecido para o Ensino Médio Regular, a fim de propiciar um patamar igualitário de formação respeitando os parâmetros de equidade de oportunidades face ao direito no acesso à educação (CNE/CEB Nº 1/2000). Por isso, há algumas habilidades e competências comuns aos dois currículos. Porém, não realizamos uma mera redução ou adequação do currículo do ensino regular para a EJA; ao contrário, consideramos a identidade própria e especificidades da educação de jovens e adultos.

Dessa forma, abordamos, na primeira fase, os temas: “A Construção do Saber Sociológico” e “Indivíduo, Sociedade e Cultura”. Nesses bimestres introdutórios, apresentamos a Sociologia como uma forma de compreender a sociedade.

Neste momento, o discente é conduzido a questionar determinadas concepções tidas como naturais e a compreender a relação entre Indivíduo, Sociedade e Cultura.

Já na segunda fase, com os temas propostos “Trabalho e Transformações na Sociedade” e “Estratificação e Desigualdade Social”, o aluno conhecerá as bases para refletir sobre a influência das transformações sociais na sua própria vida. Pensar a construção social das desigualdades, especialmente no Brasil, permite o pensamento crítico sobre o seu lugar no mundo e sobre suas desigualdades – de classe, gênero e raça – que marcam a nossa sociedade. Na terceira fase, com os temas “A Construção da Cidadania” e “Poder, Política e Democracia”, os alunos terão a chance de refletir sobre como a ideia da cidadania foi socialmente construída e como os movimentos sociais têm papel fundamental na construção dos nossos direitos e na transformação social. Ao refletir sobre a relação entre a política, o poder e a democracia, o aluno se reconhece como cidadão, um sujeito ativo na construção e transformação da sua realidade.

Acreditamos que as habilidades e competências gerais sejam exequíveis com a carga horária disponível e que levem, efetivamente, o aluno a perceber o caráter sociocultural da construção e transformação da realidade, indo além das explicações do senso comum. Além disso, preocupamo-nos em preservar a autonomia do professor em sala de aula pois este é quem

conhece, de fato, a realidade da escola onde atua e o contexto social no qual seus alunos estão inseridos.

Assim, propomos temas abrangentes que lhe permita selecionar as questões e abordagens que vão ao encontro dos interesses de seus alunos, de modo a promover uma aprendizagem significativa.

Equipe de Sociologia

Currículo mínimo/2013

Sociologia

Fase I a III - Ensino Médio

Fase Bimestre	1	2	3
1º	<p>Tema: A construção do saber sociológico</p> <p>Habilidades e competências:</p> <p>1- Conhecer o contexto do surgimento da Sociologia e reconhecer sua importância para a compreensão da sociedade.</p> <p>2- Identificar as diferenças entre o conhecimento científico e o senso comum.</p> <p>3- Compreender a relação entre indivíduo e sociedade e os processos de socialização como forma de incorporação de padrões e normas sociais.</p>	<p>Tema: Trabalho e transformações na sociedade.</p> <p>Habilidades e competências:</p> <p>1- Identificar as formas de organização produtiva decorrentes do sistema Taylorista-fordista e suas implicações nas relações sociais de trabalho.</p> <p>2- Compreender as transformações no mundo do trabalho na atualidade como resultado da dinâmica do capitalismo via reestruturação produtiva.</p> <p>3- Analisar a relação entre produção, mídia e consumo, bem como seus impactos na sociedade.</p>	<p>Tema: A construção da cidadania</p> <p>Habilidades e competências:</p> <p>1- Compreender o conceito de cidadania e a construção histórica dos direitos civis, políticos e sociais.</p> <p>2- Analisar o processo de construção da cidadania no Brasil.</p> <p>3- Refletir sobre o papel dos movimentos sociais no processo de luta pela conquista e efetivação dos direitos.</p>

<p>2º</p>	<p>Tema: Indivíduo, sociedade e cultura</p> <p>Habilidades e competências:</p> <p>1- Compreender o conceito antropológico de cultura, a relação entre natureza e cultura e a diversidade cultural.</p> <p>2- Analisar os problemas decorrentes da visão etnocêntrica e relativizar as diferenças culturais.</p> <p>3- Refletir sobre o preconceito e a discriminação nas relações sociais cotidianas.</p>	<p>Tema: Estratificação e desigualdade social</p> <p>Habilidades e competências:</p> <p>1- Identificar os processos históricos e sociais na construção das desigualdades.</p> <p>2- Compreender as formas de estratificação e perceber a dinâmica de mobilidade social no Brasil.</p> <p>3- Refletir sobre os processos de exclusão e sua relação com os marcadores sociais de diferença.</p>	<p>Tema: Poder, política e democracia</p> <p>Habilidades e competências:</p> <p>1- Compreender as diferentes formas de poder, tipos ideais de dominação e as características do Estado Moderno.</p> <p>2- Analisar o processo histórico e sociopolítico de construção do Estado brasileiro.</p> <p>3- Refletir sobre o papel das instituições políticas e da cidadania ativa para o funcionamento de uma sociedade democrática.</p>
------------------	---	---	---

Fonte: Elaboração própria com base no sítio eletrônico da SEEDUC-RJ

COORDENADOR:

Prof. Dr. Luiz Fernando Almeida Pereira – PUC-Rio

ARTICULADOR:

Prof. Ms. Alexandre Alves Pinto – CE Professora Norma Toop Uruguay

PROFESSORES COLABORADORES:

Prof. Dr. Carlos Eduardo de Souza Brêta – CE Antônio Houaiss e CE Rosa Luxemburgo

Profa. Ms. Claudia Monteiro Maciel Alves – CE Professor Daltro Santos

Profa. Ms. Dorcelina Aires Rosa – CE Professora Luiza Marinho

Profa. Ms. Flávia Vidal Magalhães – CE Cinamomo e CIEP Brizolão 257

Profa. Esp. Jéssica Zacarias de Andrade – CIE Miécimo da Silva

Profa. Dra. Vera Lúcia de Oliveira – CE Joaquim Távora

Protocolo de análise dos livros didáticos:

Livro/Capítulo	Verificar	Resposta
Módulo 1/Capítulo 1	Autores clássicos citados nominalmente	Sim (S) ou Não (N)
	Autores contemporâneos citados nominalmente	()
	Conceitos foram descritos/explicados	()
	Exercícios utilizando conceitos/temas (especificamente abordados pela disciplina)	
	Há transcrições de trechos de textos da teoria clássica.	
	Há transcrições de trechos de textos de teorias contemporâneas	
	Faz referência a filmes, músicas, artes plástica, etc.	
	Apresenta ilustrações (charges, gráficos, fotografias ou outra imagem)	
	Apresenta questões relacionadas ao cotidiano dos/as estudantes utilizando, concomitantemente, conceitos da disciplina	
	Explicita questões concernentes ao mundo do trabalho (trabalho escravo, informal, terceirizado, desemprego, entre outros)	
	Apresenta discussões sobre o papel da escola e da educação para o desenvolvimento de um adulto autônomo e informado	
	Há relação dos conteúdos com reportagens atuais extraídas de jornais ou revistas de grande circulação.	
	Autores citados nas referências bibliográficas aparecem ao longo do capítulo	
	Há exercícios elaborados pelos autores	
	Existem exercícios extraídos de concursos públicos	

Roteiro de entrevista

1)Nome:

2)Sexo:

3)Idade:

4) Formação:

4.1)Universidade:

4.2)Quando:

4.3) Curso:

4.4) Pós-graduação (se sim, informar a mais recente):

5) Ocupação atual:

6) Já foi/é professor?

6.1) Já foi/é professor de EJA?

6.2) Teve alguma experiência em pós-graduação ou formação no trabalho para atuar com público da EJA?

7) Como você descreveria, em poucas palavras, o público de EJA da rede estadual do Rio de Janeiro?

8) Participou da elaboração de livro didático?

8.1) Se sim, qual (is)?

9) Participou da elaboração de algum currículo ou programa?

9,1) Se sim, quais?

10) O que considera fundamental em um currículo de Sociologia para o Ensino Médio?

10.1) Que autores, na sua opinião, são imprescindíveis para a apresentação da Sociologia na escola?

10.2) Que temas/conceitos considera indispensáveis na Sociologia como disciplina escolar?

10.3) Mudaria algum dos itens anteriores (10.1 e 10.2) em se tratando de EJA?

11) Após a criação da NEJA, pelo governo do estado do Rio de Janeiro, que avaliação você faria:

11.1) Do curso:

11.2) Do currículo:

11.3) Do livro:

12) Como você descreveria, em poucas palavras, o processo de construção destes documentos (ou daquele que você integrou a equipe)?

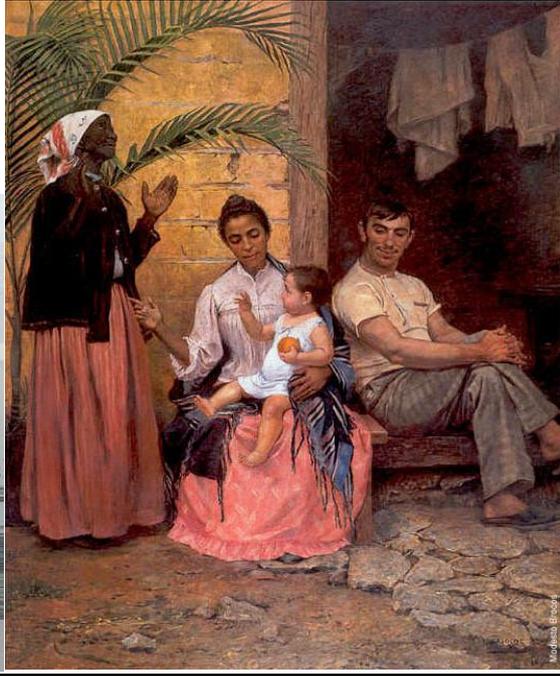
12.1) Você participou de mais de um processo? Se sim, pode elencar diferenças e semelhanças entre eles?

- 12.2) Houve consulta aos professores da rede sobre o que deveria constar no currículo/livro?
- 12.3) Se sim, você considera que esta consulta tenha sido satisfatória?
- 12.4) Houve consulta aos/às estudantes para elaboração destes documentos?
- 13) Acredita que a disciplina Sociologia tenha um papel importante, especificamente, para os/as estudantes da NEJA? Por quê?
- 14) Pensando em grandes grupos (institucionais, profissionais, etc), quais foram os atores envolvidos diretamente na criação destes materiais?
- 14.1) Havia, neste processo, atores envolvidos indiretamente?
- 14.2) Você acredita que a Sociologia apresentada aos/às estudantes da NEJA se aproxima da Sociologia apresentada na Universidade? Por quê?

Exemplos de materiais disponíveis na plataforma virtual:



Operários no Estádio Nacional de Brasília - Vitor Campanato / Agência Brasil



Texto - O poeta da Roça

“ “ O poeta da roça

Sou fio das mata, cantô da mão grossa,
Trabão na roça, de inverno e de estio.
A minha chupana é tapada de barro,
Só fumo cigarro de páia de mio.

Sou poeta das brenha, não faço o papé
De argum menestré, ou errante cantô
Que veve vagando, com sua viola,
Cantando, pachola, à percura de amô.

Não tenho sabença, pois nunca estudei,
Apenas eu sei o meu nome assiná.
Meu pai, coitadinho! vivia sem cobre,
E o fio do pobre não pode estudá.

Meu verso rastêro, singelo e sem graça,
Não entra na praça, no rico salão,
Meu verso só entra no campo e na roça
Nas pobre paioça, da serra ao sertão.

Só canto o buliço da vida apertada,
Da lida pesada, das roça e dos eito.
E às vez, recordando a feliz mocidade,
Canto uma sodade que mora em meu peito.

Eu canto o cabôco com suas caçada,
Nas noite assombrada que tudo apavora,
Por dentro da mata, com tanta corage
Topando as visage chamada caipora.

Eu canto o vaquêro vestido de côro,
Brigando com o tôro no mato fechado,
Que pega na ponta do brabo novio,
Ganhando lugio do dono do gado.

Eu canto o mendigo de sujo farrapo,
Coerto de trapo e mochila na mão,
Que chora pedindo o socorro dos home,
E tomba de fome, sem casa e sem pão.

E assim, sem cobiça dos cofre luzente,
Eu vivo contente e feliz com a sorte,
Morando no campo, sem vê a cidade,
Cantando as verdade das coisa do Norte.

Patativa do Assaré/Antônio Gonçalves da Silva

Disponível em
<http://www.blocosonline.com.br/literatura/poesia/p01/p010392.htm>

” ”

“ “ Vício na fala

Oswald de Andrade

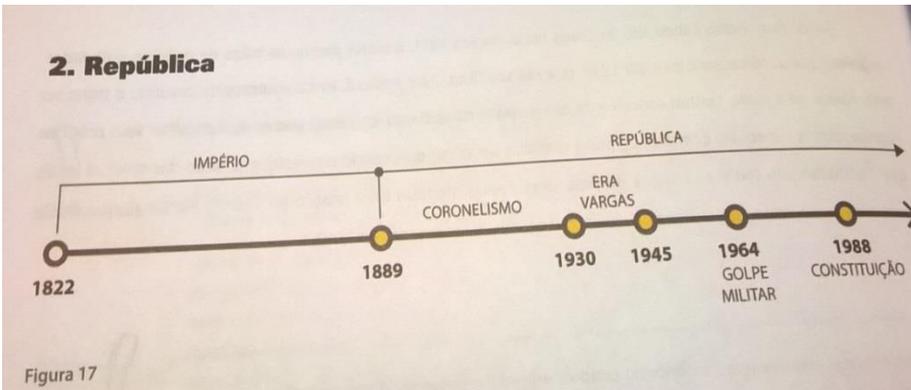
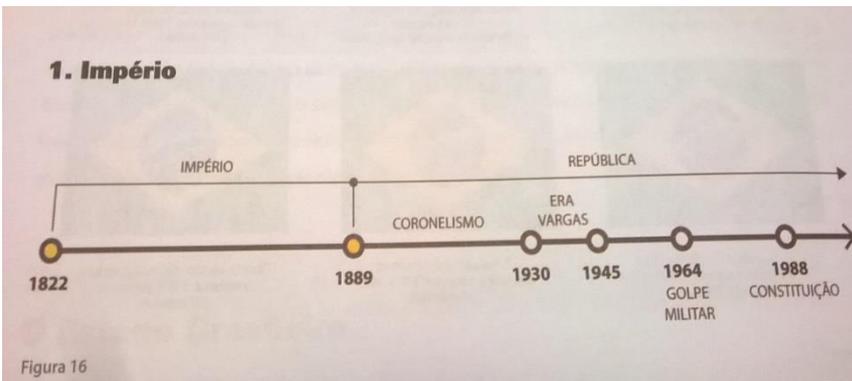
Para dizerem milho dizem mio
Para melhor dizem mió
Para pior pió
Para telha dizem teia
Para telhado dizem teiado
E vão fazendo telhados

Por Sabrina Vilarinho / Graduada em Letras // Equipe Brasil Escola
Disponível em : <http://www.brasilecola.com/literatura/oswald-andrade.htm>

” ”

Exemplos de tirinhas usadas nos livros analisados:





Seção: Consolidação e avaliação				
Tipo de Atividade	Título da Atividade	Descrição sucinta	Divisão da Turma	Tempo estimado
Textual	Consolidação de aprendizagem da unidade	Texto contendo resumo da matéria estudada na unidade	Individual	1 tempo de 50 minutos.
Textual	Registros de aprendizagem	Proposta de avaliação onde o aluno é estimulado a refletir sobre o conteúdo por meio do seu cotidiano.	Individual	1 tempo de 50 minutos.

Avaliação				
Tipo de Atividade	Título da Atividade	Descrição sucinta	Divisão da Turma	Tempo estimado
Textual	Avaliação	Questões retiradas de concursos vestibulares e ENEM que tratam dos temas estudados na unidade 11, seções 1 e 2.	Individual	1 tempo de 50 minutos.