

VI Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica

Florianópolis, 06 a 08 de julho de 2019

GT03 - Ensino de Sociologia nas modalidades diferenciadas de ensino

Aprendizagem significativa e Sociologia: as Rodas de Conversa Sociológicas

Ana Carolina Silva Torres (PROFSOCIO UFC/ SEDUC - CE)

Yuki Meneses Chikushi (PROFSOCIO UFC/ Seec - RN)

Sarita Cristina Saito (PROFSOCIO UFC/ SEDUC - CE)

Introdução

O presente estudo busca analisar o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Sociologia no Ensino Médio de uma escola regular em Juazeiro do Norte- CE, a partir de pesquisa, compreensão e testagem de metodologias de ensino de Sociologia (que estejam sendo desenvolvidas no cotidiano escolar, ou que ainda serão desenvolvidas) que facilitem, priorizem ou colaborem para uma aprendizagem significativa.

Utilizo o conceito “aprendizagem significativa”, criado por David Ausubel que compreende que o processo de aprendizagem só se dá de forma mais qualitativa quando o educador considera os conhecimentos prévios do educando. Segundo Ausubel, o novo – seja o conhecimento, conteúdo ou informação, necessita de uma ancoragem aos conhecimentos prévios do sujeito para que se estabeleça uma aprendizagem de forma mais significativa. Esse conceito se contrapõe à aprendizagem mecânica, no qual o sujeito cognoscente não consegue associar a nova informação aos seus conhecimentos já armazenados em sua estrutura cognitiva. Portanto, faz-se necessário que o educador estabeleça “pontes cognitivas”, ou seja, materiais introdutórios para que o educando consiga interligar aquilo que ele já sabe, com aquilo que ele precisa aprender.

Destarte, uma pergunta norteadora surge na minha investigação: como conseguir os esperados resultados educacionais mais qualitativos? Apesar de ser um questionamento sobre a realidade local à qual estou inserida, essa pergunta podem muito bem nos ajudar a pensar sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica no nosso país de uma forma geral: os percalços e intermitências de sua institucionalização enquanto disciplina obrigatória nesse nível do ensino, dentro de uma conjuntura social e política (GONÇALVES, SILVA, 2017); as dificuldades de legitimação de sua importância como uma matéria que proporciona uma visão crítica sobre a realidade, tendo como base a desnaturalização e o estranhamento diante dos fenômenos da sociedade, ou dos fatos socialmente construídos.

Compreendo o ensino de Sociologia como um esforço de uma sociedade democrática e multifacetada em dar à Educação um caráter transformador. Como nos ensina Lahire (2014), ela é uma ciência que se constrói historicamente contra as naturalizações, contra todas as formas de etnocentrismo fundadas sobre a ignorância que temos do mundo e contra as mentiras deliberadas ou involuntárias

sobre o mundo social, e por isso mesmo que a Sociologia é primordial no âmbito da democracia moderna, se constituindo como um contrapeso crítico ao conjunto de discursos de ilusão e ideologias sobre o mundo social.

Portanto, é essencial que esse ensino assuma um papel pedagógico que possibilite uma aprendizagem não-excludente, significativa, que localize o educando como um sujeito histórico, autônomo, instigado a pensar e refletir sobre os símbolos e significados do mundo à sua volta e à experimentar a imaginação sociológica (MILLS, 1982). Para isso, é essencial que os mediadores desse processo – os professores de Sociologia – também desnaturalizem sua própria prática em sala de aula, se questionando se os resultados educacionais estão surtindo os efeitos desejados; e por, último, que construa junto com os educandos – que não devem ser vistos como sujeitos passivos no processo ensino-aprendizagem – um melhor entendimento sobre as ciências sociais, encarando-as como um lócus privilegiado onde não existe um único ponto de vista, e as possibilidades de construção do conhecimento são diversas, e que pode possibilitar a superação de problemas sociais a partir da compreensão melhor desses problemas.

Entendendo melhor os itinerários do processo de ensino, que contemple um aprendizado de maior qualidade, considerando as possibilidades de múltiplas abordagens que a disciplina de Sociologia pode oferecer, o meu olhar se volta para as metodologias ou técnicas que também ofereçam uma multiplicidade de formas de aprender, e que vão além das principais estratégias de ensino propostas pelos livros didáticos (aulas expositivas, debates, filmes e ensino a partir de pesquisas), atinando para o sentido e o alcance delas nos resultados educacionais. O principal objetivo dessa pesquisa é aprofundar a compreensão acerca de metodologias consideradas recentes dentro dos contextos escolares, e adequar essas técnicas/metodologias ao ensino de sociologia, procurando compreender os limites e alcance dessas abordagens; para isso, a metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, que consiste em produzir conhecimento para um uso mais efetivo, promovendo autorreflexão e transformação acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

O uso de metodologias ativas com o propósito de obter uma aprendizagem mais significativa pode ser uma resposta para um ensino de sociologia mais criterioso, rigoroso na busca da realização dos seus objetivos: tornar os jovens mais conscientes de sua atuação como sujeitos na sociedade; e proporcionar uma

educação que extrapole os limites da mera transferência de conhecimento, e alcance um viés libertador, que desperte a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento, a inquietação e a incerteza – virtudes importantes para o sujeito cognoscente (FREIRE, SHOR, 2003).

Aprendizagem significativa e juventudes

A teoria da aprendizagem significativa não é recente, ela data dos anos 1960, quando foi cunhada por David Ausubel, teórico da psicologia da educação. Segundo Moreira (2012), mesmo sendo uma teoria educacional antiga, por vezes questionada como já sendo algo superado dentro da educação, a aprendizagem significativa foi fruto de muitos estudos, artigos e congressos, entretanto, diversas vezes esse conceito foi apropriado de forma superficial, trivializado, como se todas as metodologias de ensino objetivassem a uma aprendizagem significativa, sem nem ao menos se aprofundar sobre suas principais premissas: “aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe”(p.13). Ou seja, os novos conhecimentos só adquirem significados se houver uma interação com os conhecimentos prévios dos sujeitos, isto é, com conteúdos que são relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz.

Essa teoria se diferencia, assim, da aprendizagem mecânica, no qual novas informações não conseguem se associar a conceitos importantes na estrutura cognitiva, não havendo assim interação entre o novo conteúdo e aquele já armazenado pelo indivíduo. Esse tipo de aprendizagem mecânica é muito comum no ensino tradicionalista, no qual as aulas são basicamente expositivas, com pouca ou nenhuma relação dialógica, se aproximando muito do que Paulo Freire (1996) denomina de “educação bancária”, no qual a relação educador-educando se dá de maneira vertical: o educador narra, ou “faz comunicados e depósitos de conteúdos” que os educandos recebem, memorizam e repetem.

Portanto, se a escola ainda não coloca em prática o pressuposto básico da aprendizagem significativa, que é considerar os conhecimentos prévios (também chamados de *subsunçores*) do aluno para, a partir daí construir o saber, então essa teoria está longe de ser superada, e precisa, mais do que nunca, ser desenvolvida em plenitude.

Saint-Onge (1999) também critica o saber da escola baseado meramente na superficialidade, no qual o ensino acaba sendo uma simples operação de enunciados de conhecimentos dos professores, e alerta para a necessidade de se evitar o seguinte tipo de saber escolar:

(que) apresenta respostas sem referência sistemática ao questionamento que as fez surgir; ignora as condições de emergência do saber: falsas pistas, tentativas, erros, hipóteses abandonadas...; apresenta-se fora de contexto, como uma realidade em si, como se esse saber não fosse primordialmente o saber de uma pessoa, de uma época, de uma situação; justapõe-se a outros saberes sem que haja coerência evidente entre eles. (SAINT-ONGE, 1999, p.43).

E especialmente o saber das Ciências Sociais dentro da escola tem o dever constante de apresentar aos educandos uma compreensão ampla e contextualizada dos conceitos estudados, e as condições de construção desses conceitos como frutos de pesquisas científicas rigorosas. Essa contextualização do saber sociológico é extremamente importante, pois possibilita ao aprendiz um olhar sobre como as teorias são construídas, dando significação ao conteúdo que ele está aprendendo.

Por mais atraentes que possam ser as atividades propostas pelo professor, é preciso que o conteúdo pareça pertinente aos alunos para que eles queiram aprendê-lo. É por isso que o professor, se deseja envolver os alunos no estudo, deve organizar o conteúdo de seu curso de maneira a ser significativo para eles. Ausubel indicou em sua teoria da aprendizagem significativa, que o fator que determina nossa capacidade de tirar proveito de uma situação de aprendizagem potencial é a aprendizagem anterior, o conjunto das aprendizagens já efetuadas. O que importa é que as aprendizagens novas sejam vinculadas aos elementos da estrutura cognitiva existente do aluno, a fim de que ele possa aprender sua significação. (SAINT-ONGE, 1999, p.41)

Para Ausubel, o educador deve utilizar o que ele chama de “organizadores prévios”, ou seja, materiais introdutórios que devem ser apresentados antes mesmo do próprio conteúdo a ser aprendido, criando âncoras e pontes cognitivas para estabelecer um link entre aquilo que já se sabe e aquilo que se deve aprender.

Organizador prévio é um recurso instrucional apresentado em um nível mais alto de abstração, generalidade e inclusividade em relação ao material de aprendizagem. Não é uma visão geral, um sumário ou um resumo que geralmente estão no mesmo nível de abstração do material a ser aprendido. Pode ser um enunciado, um filme, uma leitura introdutória, uma simulação. Pode ser também uma aula que precede um conjunto de outras aulas. As possibilidades são muitas, mas a condição é que preceda a apresentação do material de aprendizagem e que seja mais abrangente, mais geral e inclusivo do que este.

Portanto, para que ocorra a aprendizagem significativa na disciplina de Sociologia é necessário que o educando encontre sentido no que está aprendendo. No contexto escolar, compreendo que as relações ensino-aprendizagem não devem ser estanques, mas sim vistas como um processo, no qual o professor precisa constantemente refletir sobre sua prática educativa, suas metodologias, seus objetivos e avaliações, visando atribuir sentido aos conteúdos ministrados. Só dessa forma é possível mediar e possibilitar a formação dos educandos.

Quanto aos educandos, entendo que estes devem ser compreendidos como sujeitos que agem, refletem e trazem consigo uma série de subjetividades e distintas visões de mundo, cujos conhecimentos prévios devem ser valorizados. É válido salientar que esses educandos são *jovens* – categoria complexa que deve ser compreendida e considerada dentro da sua multiplicidade e da desnaturalização de ideias arraigadas. Sustento a ideia de que apenas compreendendo o jovem educando como um *sujeito social* (DAYRELL. 2003), a Sociologia possibilitará a aprendizagem significativa.

Lima Filho (2017) nos faz um alerta sobre os conteúdos das disciplinas ministradas na escola, que são dissociados com a realidade do jovem, e incapazes de dialogar com a multiplicidade de atores sociais envolvidos:

Ignorar o rico mundo simbólico no qual está inserida a juventude é um equívoco grave e é preciso pensar como é possível conciliar a realidade objetiva da escola pública e a necessidade de traduzir o conteúdo a partir do mundo juvenil. Como escrito, as culturas juvenis e seus códigos, os signos da juventude enquanto estilo de vida e as sociabilidades decorrentes são imperativos a ser assumidos, encarados, dialogados e discutidos pelo sistema de ensino, num ambiente de incerteza e violência que domina principalmente as grandes cidades brasileiras, o descompasso estridente entre o “mundo da escola” e as culturas juvenis precisa ser superado ou ao menos diminuído sensivelmente. Isto iria possibilitar aos jovens se interessar mais pelos conteúdos e efetivamente “se preparar para a vida”. (p.107).

Diante das inúmeras pesquisas e literaturas que apontam a categoria juventude como multiplicidade, como nossa prática docente pode ainda estar desassociada dessas questões juvenis, já que o público-alvo das nossas escolas se circunscreve dentro das vivências e experiências da juventude? Como nossos conteúdos ainda muitas vezes se mostram tão distantes da realidade plural dos jovens educandos, sem valorizar os seus conhecimentos prévios, suas vivências, e considerar seu lugar de fala, sua realidade social e econômica?

E é justamente dentro desse contexto que as metodologias ou técnicas de ensino diferenciadas devem entrar em cena: como uma construção contínua de experiências e atividades que não apenas criem organizadores prévios, mas que possibilitem progressivamente a aprendizagem significativa de sociologia no Ensino Médio como um todo. E isso só é possível se o educador conheça os estudantes, escute-os, aprenda com eles quais os seus níveis afetivos e cognitivos, sua linguagem autêntica, suas condições de vida (FREIRE, SHOR, 2003).

Sobre as estratégias de ensino-aprendizagem: por um ensino motivador e rigoroso

Há muito se fala sobre a necessidade de deslocar o enfoque apenas nos conteúdos de aprendizagem para também se ater aos procedimentos/estratégias/métodos de ensino, em busca de uma aprendizagem de maior qualidade no cenário educacional brasileiro.

A seleção de atividades de ensino-aprendizagem é importantíssima, porque dela dependerá o aluno crescer ou não como pessoa. Porque enquanto o conteúdo da matéria *informa*, os métodos formam. Assim, por exemplo, se o conteúdo da matéria a ensinar é o conceito de liberdade, a transmissão deste conteúdo apenas informará ao aluno sobre a definição de liberdade; o método que o professor utilizar para ensinar-lhe é o que realmente fará o aluno viver e sentir o que é a liberdade. O método lhe ensinará a ser livre ou ser dominado. De fato, um professor que ensine sobre liberdade de forma autoritária e despótica, formará pessoas passivas e oprimidas, que sabem só em teoria o que seja liberdade. O tipo de atividade forma o caráter do aluno, ainda mais que o conteúdo (BORDENAVE, PEREIRA, 1986, p.84).

Há de se buscar formas de gerar links entre o educando e os conteúdos de aprendizagem, como foi falado no último tópico, conhecer as características dos seus alunos é essencial para esse passo, e, a partir dele, o professor deve buscar despertar o interesse, a curiosidade:

Para abordar a questão do interesse dos alunos pelo estudo das matérias escolares do ponto de vista do ensino, é preciso recordar este princípio fundamental: quando se ensina, ensina-se sempre algo a alguém. O professor não pode contentar-se em dominar esse “algo”, a matéria. É necessário levar em conta a pessoa a quem se ensina e, sobretudo, as condições nas quais se pode estabelecer, de forma positiva, uma relação entre a pessoa e a matéria. [...] É preciso buscar as condições nas quais uma matéria pode despertar o interesse (SAINT-ONGE, 1999, p. 32).

Segundo Paiva et al (2016), o ensinar exige a consciência do inacabamento, da infinidade do processo de conhecer e onde a curiosidade e a postura ativa do educando são imprescindíveis para o ensino-aprendizagem; só assim a educação pode ser problematizadora, que se opõe à noção de educação mecânica ou bancária.

O rigor é um desejo de saber, uma busca de resposta, um método crítico de aprender. Talvez o *rigor* seja também uma forma de comunicação que provoca o outro a participar, ou inclui o outro numa *busca ativa*. Quem sabe essa seja a razão pela qual tantas educação formal nas salas de aula *não consiga motivar os estudantes*. Os estudantes são excluídos da busca, da atividade do rigor. As respostas lhes são dadas para que as memorizem. O conhecimento lhes é dado como um cadáver de informação – um corpo morto de conhecimento – e não uma conexão viva com a realidade deles. Hora após hora, ano após ano, o conhecimento não passa de uma tarefa imposta aos estudantes pela voz monótona de um programa oficial. [...] a motivação tem que estar dentro do próprio ato de estudar, dentro do reconhecimento, pelo estudante, da importância que o conhecimento tem para ele (SHOR, 2003, p.15, grifos meus).

Para alcançar os objetivos do ensino motivador e rigoroso, as metodologias ativas, em formas de aulas diferenciadas podem auxiliar imensamente, pois elas têm um potencial de despertar a curiosidade, à medida que os estudantes participam ativamente, mergulhando nas teorias, mas trazendo novas perspectivas, olhares, novos elementos a partir de suas vivências, e estas são consideradas pelo professor. (BERBEL, 2011).

Mas afinal, o que são as metodologias ativas? Paiva et al (2016) realizaram uma revisão integrativa sobre essas metodologias, no intuito de identificarem os cenários de educação em que elas são operacionalizadas, saber quais são as diferentes estratégias metodológicas usadas e teorizadas e determinar os benefícios e desafios do uso das mesmas. Constataram em seu estudo que as metodologias ativas são predominantemente realizadas na área das Ciências da Saúde, na formação técnica, graduação e pós-graduação; e dentro da educação básica (Ensino Infantil e Fundamental). Apesar de sua frequência na área da saúde, os autores também identificaram expansão do interesse do uso de metodologias ativas na área das Ciências Sociais.

Os tipos de metodologias ativas identificadas foram as seguintes: Aprendizagem baseada em problemas; Pedagogia da problematização; Arco de Marguerez; Estudos de caso; Grupos reflexivos e grupos interdisciplinares; Grupos de tutoria e grupos de facilitação; Exercícios em grupo; Seminários; Relato crítico de experiência; Mesas-redondas; Socialização; Plenárias; Exposições dialogadas;

Debates temáticos; Leitura comentada; Oficinas; Apresentação de filmes; Interpretações musicais; Dramatizações; Dinâmicas lúdico-pedagógicas; Portfólio; Avaliação oral (autoavaliação, do grupo, dos professores e do ciclo). É interessante notar que essas metodologias podem atuar em conjunto entre si, dentro de uma mesma disciplina.

Sobre os benefícios que essas estratégias possuem em sua operacionalização, o estudo destaca:

O desenvolvimento da autonomia do aluno é um dos benefícios mais enfatizados nos artigos selecionados. Pode-se compreender o desenvolvimento da autonomia como questão central no processo de aprendizagem por meio das metodologias ativas de ensino-aprendizagem, compreendendo a autonomia em seu sentido mais amplo servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora. [...] Constatou-se como benefícios das metodologias ativas de ensino-aprendizagem o desenvolvimento da autonomia do aluno, o rompimento com o modelo tradicional, o trabalho em equipe, a integração entre teoria e prática, o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade e o favorecimento de uma avaliação formativa. (PAIVA et al, 2016, 152).

Como nos lembra Freire (2003), a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente isso, então a finalidade real seria apenas mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais avançadas. “A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade [...] a crítica na sala de aula libertadora vai além do subsistema da educação e se torna crítica na sala da sociedade”. Portanto, a sociologia deve estar atenta a seu papel, e seu ensino a partir de métodos ativos é o primeiro passo para a transformação.

Metodologia

A tensão entre ser pesquisadora e ser educadora – que, a princípio, seria uma discussão entre ser aquela que apenas busca compreender /interpretar uma realidade e aquela que busca transformar uma realidade, sendo mais propositiva – permeou todo o desenvolvimento desta pesquisa. Portanto utilizo como metodologia o que Brandão (2006) chama de pesquisa participante:

A pesquisa participante deve ser compreendida como um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos **destinados a superar a oposição sujeito/objetos** no interior de processos que geram saberes e na sequência das ações que aspiram gerar transformações a partir também desses conhecimentos. (...). É uma múltipla teia de e entre pessoas que, ao invés de estabelecer hierarquias de acordo com padrões consagrados de ideias preconcebidas sobre o conhecimento e seu valor, as envolva em um mesmo amplo exercício de construir saberes a partir da ideia tão simples e tão esquecida de que qualquer forma de ser humano é, em si mesmo e por si mesmo, uma fonte original e insubstituível de saber. (BRANDÃO, 2006, p. 12-13, grifos meus).

Para este autor, a pesquisa é também uma pedagogia, pois envolve aprendizado entre diferentes atores-autores, a partir da troca de saberes que se estabelece pelo diálogo que é promovido pela pesquisa participativa e, que este aprendizado não se dá de maneira desnivelada: “todos aprendem uns com os outros e uns através dos outros” (idem, p. 13).

Streck (2006) nos alerta de que é necessário, na pesquisa-ação um permanente exercício de rigorosidade científica, para que a prática de pesquisa não acabe em ativismo e em esvaziamento teórico. Mas essa rigorosidade científica não se restringe com a aplicação de instrumentos e controle de variáveis; significa saber se localizar e movimentar-se entre os diversos saberes. David Tripp também colabora com nosso entendimento sobre a pesquisa-ação:

[ela] é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”, [...] que devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica (isto é, enfrentar a revisão pelos pares quanto a procedimentos, significância, originalidade, validade etc.). Isso posto, embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática. A questão é que a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica.(TRIPP, 2005, p.447).

Observamos, a partir das ideias desses autores, o quanto a pesquisa está intimamente ligada à educação, e que se faz necessário entendê-las como partes integrantes e fundamentais de um único processo: o conhecimento. Cotidianamente, a prática do professor necessita de ser uma pesquisa-ação, a partir do momento em que ele deve refletir sobre sua prática, intervir na realidade e tentar transformá-la da melhor maneira possível.

Sendo assim, realizei a estratégia das Rodas de Conversa Sociológicas, recurso metodológico que transforma a aula num ambiente propício para o diálogo, partilhamento de ideias e aprofundamento de conteúdos sociológicos para um melhor desenvolvimento da aprendizagem significativa de Sociologia: esse recurso pode envolver diversas outras formas de metodologias ativas, como seminários, socialização, pesquisa sociológica, exposições dialogadas; debates temáticos, dinâmicas lúdico-pedagógicas.

As Rodas de Conversas Sociológicas

As rodas de conversas sociológicas podem ser – e foram – utilizadas em duas diferentes situações no que diz respeito ao conteúdo, ou a sua essência: a primeira forma, mais habitual, utilizada para debater ou aprofundar algum tópico já discutido em sala de aula, seja um tema, um texto complementar, um filme assistido anteriormente; a segunda forma é uma espécie de releitura dos seminários didáticos, muito utilizados por professores das áreas de humanas como ferramenta de avaliação e de aprendizagem: ao invés de os alunos apresentarem conteúdos ou pesquisas sociológicas numa estruturação tradicional de aula expositiva, as equipes interagem com seus colegas de turma de forma mais dialógica, argumentando, propondo questionamentos e fomentando, inclusive a participação dos demais, dispostos em um círculo que se propõe ser acima de tudo um lugar de escuta, de atenção, de democratização do saber.

O primeiro tipo de roda de conversa é mais espontâneo: guiado por perguntas norteadoras e motivadoras – *“você já pensou nisto?”* – dentro de algum eixo temático sociológico. É capaz de desenvolver a escuta, o *esperar sua vez de falar*, tão importante em um ambiente democrático. Em minhas observações durante a testagem dessa categoria de roda de conversa, percebi, entre muitos alunos, o desenvolvimento da argumentação, do pensar/refletir antes de argumentar.

Conversar, nessa acepção significa compreender com mais profundidade, refletir mais e ponderar, no sentido de compartilhar. Assim, compreendemos que as rodas de conversa promovem a ressonância coletiva, a construção e reconstrução de conceitos e de argumentos através da escuta e do diálogo com os pares e consigo mesmo. [...] As rodas de conversa constituem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio de exercício reflexivo. (WARSCHAUER, 2001, apud MOURA, 2014, P. 100-101).

Após ouvir outras falas, os estudantes se permitem “mudar de ideia”: após tomar conhecimento de vivências e exemplos dos colegas, é comum ouvir discursos como: “eu não tinha pensado nisso”, “vendo por esse lado, eu entendo”. O exercício de empatia é construído coletivamente, bem como se percebe, nesses momentos, alguns exercícios de desnaturalização, de saída do senso comum, quando os aprendizes são interpelados a outro olhar além de seus horizontes de compreensão e vivência de suas realidades sociais. E muitos alunos que jamais haviam falado em sala de aula – durante minha atuação como professora da turma durante um ano, em algumas turmas, durante dois anos – se sentiram à vontade para expor suas ideias, dúvidas, exemplos ou vivências na roda de conversa. Percebo um resgate do sentido da linguagem, do falar livre, da negação ao silenciamento mecânico que tanto impregna as relações tradicionais de sala de aula.¹

O professor, nesse momento tão frutífero de debate, tem o papel de mediar a conversa, não apenas num sentido de organizá-las, de dar voz a cada um que pede a fala, na ordem – mas também de impregná-las de sentido sociológico, retomando os conceitos, citando dados científicos, estatísticos, para que a roda de conversa sociológica não caia num esvaziamento teórico, e que exista um equilíbrio entre a espontaneidade, movida pelo ritmo dos estudantes e a rigorosidade² do mediador (seja o professor, seja o aprendiz).

Portanto, mesmo a roda de conversa do tipo espontâneo ainda necessita de um planejamento, com objetivos pré-estruturados, para que os estudantes consigam visualizar a proposta daquele momento como mais um lócus de aprendizado: as regras – que necessitam ser consentidas livremente – devem ser sempre evidenciadas antes do momento da roda, em especial, o respeito à fala do outro; o entendimento e respeito a essa regra fundamental é um sinal de reciprocidade, já que os estudantes compreendem a necessidade de ouvir para ser ouvido.

O diálogo não é uma situação na qual podemos fazer tudo o que queremos. Isto é, ele tem limites e contradições que condicionam o que podemos fazer... Para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica em responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos. (FREIRE, SHOR, 2003, p.124).

1. Diferencio o silenciamento mecânico ao direito ao silêncio numa aula dialógica ou mesmo numa roda de conversa. Segundo Barbieri, apud Warschauer, 1993, existe o direito de permanecer em silêncio, e esse fato não significa que não se esteja participando da roda.

2. Compreendo o conceito de rigor no sentido ensinado por Freire e Shor (2003), um método crítico de saber, uma busca de repostas, no qual existe uma preocupação em propiciar incertezas, em sair do senso-comum, em provocar a busca ativa do aprender.

O segundo tipo de roda de conversa é mais prescritivo, pois necessita de organização prévia de atividades de pesquisa, divisão de equipes, temas e momentos de orientação com o professor, para que o momento da roda se efetue. Os integrantes das equipes se situam próximos uns dos outros, e dão encaminhamento às suas apresentações utilizando o máximo de recursos que eles possuem ou que se sentem a vontade em utilizar. Percebo um momento de maior leveza do que os seminários convencionais, pois os estudantes se sentem mais descontruídos para apresentar os resultados de suas pesquisas. A roda de conversa evoca a necessidade do escutar e não apenas do falar: os alunos que expõem suas investigações sociológicas, também tornam-se mediadores, pois provocam questionamentos e reflexões entre os colegas da turma; em alguns momentos, as equipes utilizaram dinâmicas de grupos como recurso metodológico de apresentação dentro da roda de conversa, sendo esta um espaço aberto no pátio, propiciou a utilização desse recurso, que dificilmente seria utilizado dentro da sala de aula, em uma ocasião de seminário tradicional.

Nos dois tipos de rodas de conversa é notável, assim como nos ensina Warschauer (1993), o desenvolvimento não apenas da argumentação lógica, mas também das capacidades relacionais e emoções. As experiências de vida³ são evocadas, de maneira muito emocional constantemente dentro das rodas, e acredito que o envolvimento emocional ajuda à dar um sentido para a disciplina de Sociologia entre os alunos:

[os diálogos] são, às vezes atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante. Este momento significa estar ainda na periferia de uma espiral onde as diferenças individuais e as subjetividades excedem as aproximações. A constância dos encontros propicia um maior entrelaçamento dos significados individuais, a interação aumenta e criam-se significados comuns, às vezes até uma linguagem própria. (WARSCHAUER 1993, p. 46).

Até o presente momento de realização de rodas de conversas⁴, obtive um ótimo retorno e elogios por parte dos estudantes para o uso dessa metodologia na escola; o sentimento de protagonismo e pertencimento são compartilhados e

3. As experiências de vida evocadas durante as Rodas de conversa são pontes cognitivas importantes para ligar o novo conhecimento ou conceito com aquilo que o estudante já sabe.

4. Ocorreram numa média de uma vez por semestre, em todas as turmas (totalizando dez 3º anos e sete 2º anos) que lecionei durante o ano letivo de 2018, compreendendo especialmente os 2º e 3º bimestres, período que iniciei as testagens desta pesquisa-ação. Os eixos temáticos abordados no 2º ano foram *Cidadania e Direitos* e *Educação e Trabalho*; nos 3º anos, *Poder e Política* e *Movimentos Sociais*.

vivenciados. Essa “institucionalização” da roda de conversa acabou fazendo parte do conteúdo da disciplina de Sociologia, como algo que a representa: a disciplina acaba obtendo para os aprendizes, um sentido de diálogo, de lócus privilegiado de atuação democrática e de empatia com os colegas.

Mas o espírito da Roda não se restringe ao momento em que ocorre, ele contamina outros momentos da sala de aula, uma aula expositiva, por exemplo, pois define uma atitude diante do conhecimento e das pessoas. Sua dinâmica faz com que as diferentes “matérias escolares” também dialoguem, perdendo seu caráter disciplinar, ganhando interdisciplinaridade. Os assuntos “escolares” também interagem com os significados pessoais, da família, da sociedade, ganhando vida. Assim se processa a Aprendizagem Significativa. (WARSCHAUER 1993, p. 60).

No que diz respeito à estruturação, as rodas de conversa podem aproveitar ao máximo os espaços disponíveis na escola, levando em consideração a especificidade de cada turno ou turma: o ideal é que se afaste do tradicionalismo da sala de aula, experimente outros locais, possibilite outros olhares acerca da escola. Recriar a rotina escolar, atuando sobre os espaços e tempos, não se acomodar perante os planejamentos prontos e repetidos ano a ano (WARSCHAUER, 1993)

Conclusão

As rodas de conversa sociológicas, como um tipo de metodologia ativa, ainda necessitam ser aprimoradas e pensadas de uma forma melhor, no sentido de assimilar melhor as impressões dos estudantes, e examinar os efeitos na aprendizagem, não de uma maneira tradicional, a partir de provas e avaliações convencionais na escola, mas de algo mais complexo, que consiga colher não só as objetividades, mas também as subjetividades do aprendizado: as relações dos sujeitos cognoscentes não apenas com o conteúdo a ser dado, mas com seus conhecimentos prévios, suas relações interpessoais com a escola, com a disciplina de sociologia, com sua própria construção sobre o saber. Parto do pressuposto de que uma pesquisa-ação busca compreender a realidade social com a finalidade de intervir nela, buscando soluções para os problemas educacionais existentes. Sendo assim, penso que diversas variáveis e os diversos sentidos e subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem devem ser considerados, para um melhor entendimento dessa realidade.

Acredito que refletir sobre nossa própria prática pedagógica nos desenvolve enquanto sujeitos do conhecimento e ressignifica a nossa atuação como professor, e

o lugar dos aprendizes na esfera educacional, transformando a relação professor-aluno de sujeito-objeto ou opressor-oprimido, para uma relação mais dialógica, a partir da práxis que as rodas de conversas podem proporcionar. Segundo Paulo Freire, a práxis é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação dessa contradição opressor-oprimidos (1996, p.42). Ela é fundamental para a luta pela libertação dos oprimidos, pois permite que a realidade concreta de opressão seja identificada como passível de transformação: reconhecer a possibilidade de mudança é, pois, o motor para ação libertadora; e essa mudança só é possível a partir da práxis – isto é, da união entre a objetividade com a subjetividade (prática e teoria), para que a ação não se restrinja ao mero ativismo, mas que este seja associado a um sério empenho de reflexão.

Bibliografia

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. In: **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v.32, n. 1, p. 25-40, jan-jun. 2011.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de Ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

BRANDÃO, C. R., STRECK, D. R. A Pesquisa Participante e a partilha do saber: uma introdução. In: **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2006.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, nº 24, ste-dez, 2003, pp 40-52.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. São Paulo: Paz e Terra. 2003.

GONÇALVES, Danyelle Nilin e SILVA, Ileizi Fiorelli. Desafios e possibilidades para o futuro da Sociologia na Educação Básica. In: **A Sociologia na educação básica**. 1ª ed. São Paulo-SP: Annablume Editora, 2017.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de sociologia? In: **Revista de Ciências Sociais**. n.1 – Fortaleza, UFC, 2014.

LIMA FILHO, Irapuan P. Dilemas da juventude na escola: notas sobre a sociabilidade juvenil e o ensino médio. In: SILVA, Illeizi Fiorelli; GONÇALVES, Danyelle N. (orgs). **A Sociologia na Educação Básica**. São Paulo: AnnaBlume/ Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), 2017.

MILLS, Wright G. A promessa. **A imaginação sociológica**. 2^a ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1982.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Editora LF, 2011.

MOURA, Adriana Ferro, LIMA, Maria Glória. A reinvenção da Roda: Roda de Conversa: um instrumento metodológico possível. In: **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n.1, p. 98-106, jan-jun. 2014.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira et al. Metodologias Ativas de ensino-aprendizagem: Revisão Integrativa. In: **SANARE**, Sobral, V. 15, n. 2, p. 1445-153, jun/dez, 2016.

SAINT-ONGE, Michel. **O ensino na escola: como é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

THIOLLENT, Michel. A inserção da pesquisa-ação no contexto da extensão universitária. In: BRANDÃO, C. R., STRECK, D. R. (orgs.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2006.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez., 2005.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.