



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

ANA CAROLINA SILVA TORRES

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE SOCIOLOGIA A PARTIR DE
METODOLOGIAS ATIVAS

FORTALEZA

2020

ANA CAROLINA SILVA TORRES

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE SOCIOLOGIA A PARTIR DE
METODOLOGIAS ATIVAS

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional da Universidade Federal do Ceará como requisito para a obtenção do título de Mestra em Sociologia. Área de concentração: Práticas de ensino e conteúdos curriculares.

Orientadora: Dra. Danyelle Nilin Gonçalves.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

T643a Torres, Ana Carolina Silva.

A aprendizagem significativa de sociologia a partir de metodologias ativas / Ana Carolina Silva Torres. – 2020.

99 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, Fortaleza, 2020.

Orientação: Prof. Dr. Danyelle Nilin Gonçalves.

1. Aprendizagem Significativa. 2. Metodologias Ativas. 3. Ensino de Sociologia. I. Título.

CDD 301

ANA CAROLINA SILVA TORRES

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE SOCIOLOGIA A PARTIR DE
METODOLOGIAS ATIVAS

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional da Universidade Federal do Ceará como requisito para a obtenção do título de Mestra em Sociologia. Área de concentração: Práticas de ensino e conteúdos curriculares.

Aprovada em: 02 / 10 / 2020.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Danyelle Nilin Gonçalves (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professor Dr. Irapuan Peixoto Lima Filho
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professora Dra. Viviane Toraci Alonso de Andrade
Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ)

Ao meu pequenino sobrinho tão amado e querido: Anderson Fernandes Torres.

AGRADECIMENTOS

Não seria possível a concretização deste trabalho de conclusão de curso sem a inestimável contribuição da Universidade Pública e de todas as garantias e políticas de permanência na universidade. Agradeço à Universidade Federal do Ceará por me proporcionar essa oportunidade de cursar um mestrado profissional.

Agradeço à minha orientadora, Danyelle Nilin Gonçalves, por me acompanhar nesse processo com muita paciência, zelo e dedicação, possibilitando um enriquecimento único na produção deste trabalho.

Agradeço a todos os professores e às professoras do PROFSOCIO da UFC, pela maestria com que possibilitaram a cada aula o desenvolvimento do meu olhar sociológico.

Aos estudantes da Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra, pelo gentil acolhimento em nossos espaços de sala de aula: aprendo muito com vocês todos os dias; vocês são os protagonistas disso tudo. É por vocês que busco melhorar e aprender a cada dia.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro ao longo do curso de mestrado.

A Milena, Fernanda, Newton, Alaíde, Romário, Willians, Josenira, Iara, Daniel, Lucas, Júnior, Sarita e Alane, grandes amigos que o mestrado me proporcionou. Agradeço pela união nessa trajetória e pelo constante apoio em todos os momentos.

Aos amigos e amigas Amanda Souza, Yuki Chikushi, Vanessa de Oliveira, Priscila Ribeiro, Leda Gimbo, Márcio Pessoa, Marcos Kelson e Sérgio Sampaio: agradeço pela amizade e por toda a estrutura de apoio que me proporcionaram durante o mestrado, uma verdadeira ponte significativa de empatia e conhecimento.

Aos colegas professores da área de Humanas da escola Governador Adauto Bezerra, agradeço pelos nossos preciosos momentos de planejamento, em que sempre debatemos muito sobre a educação como um todo.

Ao PIBID Sociologia 2017, projeto que fortaleceu ainda mais o meu gosto pelo aprender e pelo ensinar.

À minha família agradeço pelo amor e pelo apoio incondicional: Rita de Cássia, George, André, Rebeca, Jamylly, Clarice e Anderson Torres.

A Deus e ao Padre Cícero, pela proteção nas idas e vindas de Juazeiro do Norte a Fortaleza, nunca me senti desamparada.

RESUMO

A Sociologia, mais do que uma disciplina que compõe o Currículo do Ensino Médio, é um instrumento necessário para compreender nossa sociedade multifacetada: seu ensino deve ser encarado como uma busca pela emancipação dos indivíduos a partir da formação do seu senso crítico, desnaturalizando os fenômenos sociais e transformando a sua realidade. O presente estudo trata-se de uma intervenção pedagógica que investigou o processo ensino-aprendizagem da disciplina de Sociologia no Ensino Médio de uma escola em Juazeiro do Norte, Brasil. Buscou-se compreender melhor metodologias de ensino de Sociologia que facilitem, priorizem ou colaborem para uma aprendizagem significativa. Reflete-se acerca da realização de metodologias ativas de aulas, entre elas a “Roda de Conversa Sociológica” e “Sala de Aula Invertida”. A primeira compreende em gerar um ambiente mais dialógico na turma sem deixar de balizar questões importantes do conhecimento das Ciências Sociais e a última consiste em “inverter” o processo de aprendizagem, fazendo com que os alunos pesquisem e estudem antes das aulas, chegando a elas já com as informações necessárias, sendo o momento do encontro destinado a tirar as dúvidas e acompanhar a aprendizagem. Ambas consistem em tornar o estudante mais ativo no seu processo de aprendizagem. A metodologia utilizada para essa intervenção pedagógica 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. A roda de Conversa desenvolvida como metodologia de aula diferenciada de Sociologia mostrou ser um locus privilegiado de escuta, diálogo e atenção ampla aos conteúdos discutidos: a participação dos estudantes se deu de forma mais efetiva do que na aula tradicional, especialmente no que tange ao desenvolvimento da argumentação e do questionamento, propiciando uma aprendizagem significativa. A sala de aula invertida, mesmo com todos seus desafios de reestruturar os espaços de aprendizagem, possibilitou uma maior personalização do ensino, ampliando meu conhecimento acerca das necessidades individuais dos estudantes. Por fim, o que uniu a operacionalização dessas duas metodologias ativas foi o uso da pesquisa sociológica como aparato facilitador para aproximação dos estudantes com conceitos, linguagem e métodos da Sociologia.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Ensino de Sociologia. Educação.

ABSTRACT

Sociology, more than a discipline that makes up the High School Curriculum, is a necessary instrument to understand our multifaceted society: its teaching must be seen as a search for the emancipation of individuals, from the formation of their critical sense, denaturalizing the social phenomena and transforming their reality. The present study is a pedagogical intervention that investigated the teaching-learning process of the discipline of Sociology in high school at a school in Juazeiro do Norte, Brazil. We sought to better understand sociology teaching methodologies that facilitate, prioritize or collaborate for meaningful learning. It reflects on the realization of active methodologies of classes, among them the “Wheel of Sociological Conversation” and “Inverted Classroom”. The first comprises generating a more dialogical environment in the class without neglecting important issues in the knowledge of Social Sciences, and the last consists of “inverting” the learning process, making students research and study before classes, reaching they already have the necessary information, being the moment of the meeting destined to clear doubts and accompany the learning. Both consist of making the student more active in their learning process. The methodology used for this pedagogical intervention was action research, which consists of producing knowledge for a more effective use, promoting self-reflection and transformation about the pedagogical practices developed at school. The Conversation Wheel developed as a differentiated Sociology class methodology proved to be a privileged locus of listening, dialogue and broad attention to the contents discussed: the students' participation took place more effectively than in the traditional class, especially with regard to development argumentation and questioning, providing meaningful learning. The inverted classroom, despite all its challenges of restructuring the learning spaces, allowed for greater personalization of teaching, expanding my knowledge about the individual needs of students. Finally, what brought the operationalization of these two active methodologies together was the use of sociological research as a facilitating apparatus for bringing students closer to the concepts, language, and methods of Sociology.

Keywords: Active methodologies. Sociology teaching. Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico1 – Renda média dos estudantes da Escola Governador Aduino Bezerra.....	14
Gráfico 2 – Etnia dos estudantes da Escola Governador Aduino Bezerra	28
Gráfico 3 – Gênero dos estudantes da Escola Aduino Bezerra.	28
Gráfico 4 – Idades dos estudantes da Escola Governador Aduino Bezerra.....	29
Gráfico 5 – Qual o seu gênero?	43
Gráfico 6 – Qual sua idade?.....	43
Gráfico 7 – Em qual rede de ensino você leciona?	43
Gráfico 8 – Em qual modalidade de ensino você leciona?.....	44
Gráfico 9 – Há quantos anos você leciona a disciplina Sociologia?.....	44
Gráfico 10 – Qual sua formação?.....	44
Gráfico 11 – Você costuma inovar em suas metodologias de aulas?.....	45
Gráfico 12 – Com que frequência você inova nas metodologias de suas aulas? Se marcou sim na última pergunta.....	45
Gráfico 13 – Quais fatores mais influenciam nessa frequência?.....	45
Gráfico 14 – Você conhece o termo “metodologias ativas”?	46
Gráfico 15 – Dados de estudantes do Aduino Bezerra: "Você exerce atualmente algum trabalho remunerado?" – pesquisa realizada com 180 alunos do 2º e 3º ano dos turnos manhã e tarde, em 2018.....	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quadro funcional da escola	14
Tabela 2 – Rendimento dos alunos	29
Tabela 3 – Matrículas	29
Tabela 4 – Tipos de Metodologias utilizadas pelos Professores de Sociologia ...	46
Tabela 5 – Respostas dos professores que alegam apenas conhecer o termo “Metodologias ativas” e aqueles que responderam que não conhecem o termo. E como isso afeta a resposta à pergunta seguinte.....	47
Tabela 6 – Quais fatores mais influenciam na frequência de operacionalização de metodologias ativas para os professores de Escola de Tempo Integral	48
Tabela 7 – Quais fatores mais influenciam na frequência de operacionalização de metodologias ativas para os professores de Escola de ensino técnico e profissionalizante.	49
Tabela 8 – Quais fatores mais influenciam na frequência de operacionalização de metodologias ativas, entre os professores que menos aplicam inovações, considerando o gênero dos professores	50
Tabela 9 – Frequência de aplicação de metodologias inovadoras pelos professores que conhecem o termo “metodologias ativas” e já aplicaram em suas aulas.....	51

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem da EEM GAB vista de cima	14
Figura 2 – Alguns ambientes da escola: corredores, pátios, etc.	24
Figura 3 – Imagens da sala da Rádio escolar, que também funciona como sede do Grêmio Estudantil Edson Luís, com os estudantes em reunião	25
Figura 4 – Imagens de outros ambientes da escola, como a Biblioteca e o Laboratório de Informática.....	26
Figura 5 – Uma das primeiras rodas de conversa que realizei, no pátio de entrada da escola, com uma dinâmica sobre o olhar sociológico	57
Figura 6 – Roda de conversa com o 3º ano B da manhã, em 2018.	64
Figura 7 – Alguns exemplos dos gráficos produzidos nessa pesquisa	67
Figura 8 – Após a roda de conversa, algumas alunas que apresentaram sobre os direitos das mulheres e luta contra a violência, posaram para esta foto, mostrando alguns cartazes de conscientização que elas quiseram trazer para o debate.	69
Figura 9 – Exemplos de momentos de orientações e tira-dúvidas, quando eu vou passando de equipe por equipe na sala de aula.	70
Figura 10 – Após uma apresentação de dança de Trap music, uma espécie de mistura de funk com hip hop, na comemoração do aniversário da escola, em 2018, na quadra coberta	78
Figura 11 – Exemplo de apresentação de pesquisa na sala de Vídeo	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVGAB	Avaliação Governador Adauto Bezerra
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
EEM	Escola de Ensino Médio
EPI	Equipamento de Proteção Individual
GAB	Escola Governador Adauto Bezerra
OMS	Organização Mundial da Saúde
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PROFSOCIO	Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional
SEFAZ	Secretaria da Fazenda
URCA	Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	Do meu lugar de fala: anseios e reflexões.....	18
1.2	Caracterização do contexto escolar: o cenário da pesquisa-ação.....	21
1.2.1	<i>O entorno da escola e características estruturais e funcionais.....</i>	22
1.3	Currículo: ensino e aprendizagem.....	29
2	A SOCIOLOGIA E O APRENDER.....	32
2.1	Sobre a Aprendizagem Significativa.....	32
2.2	Juventudes e suas relações com o aprender.....	34
2.3	Sobre as estratégias de ensino-aprendizagem: por um ensino motivador e rigoroso.....	36
3	ENTRE O TRADICIONAL E O NOVO: REPENSANDO AS METODOLOGIAS DE AULAS.....	40
3.1	Problematizando as aulas tradicionais.....	40
3.2	Os Professores de Sociologia e suas metodologias de aulas.....	42
4	AS METODOLOGIAS ATIVAS: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR.....	53
4.1	As Rodas de Conversas Sociológicas.....	53
4.1.1	<i>Relatos de experiências em Rodas de conversas sociológicas: A Roda Prescritiva.....</i>	57
4.1.2	<i>O tipo espontâneo de roda de conversa: os imponderáveis e imprevisíveis do processo de aprendizagem.....</i>	71
4.2	A sala de aula invertida: alcances e possibilidades.....	76
4.3	A pesquisa sociológica como meio e como fim: a aprendizagem a partir da descoberta.....	83
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
	REFERÊNCIAS.....	92
	APÊNDICE A – PLANOS DE AULAS COMPLETOS DAS RODAS DE CONVERSA PRESCRITIVAS APLICADAS.....	94

1 INTRODUÇÃO

O ponto de partida desse estudo é o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Sociologia no Ensino Médio em uma escola regular na cidade de Juazeiro do Norte – Ceará. Busquei pesquisar e compreender melhor metodologias de ensino de Sociologia que facilitem, priorizem ou colaborem para uma aprendizagem significativa, além de desenvolvê-las no cotidiano escolar, operacionalizando uma Intervenção Pedagógica.

Utilizo o conceito “aprendizagem significativa” criado por David Ausubel (2000 *apud* MOREIRA, 2011), 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 conhecimento, conteúdo ou informação – necessita de uma ancoragem nos conhecimentos prévios do sujeito para que se estabeleça uma aprendizagem de forma mais significativa. Esse conceito se contrapõe à aprendizagem mecânica, na 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 já sabe com aquilo que precisa aprender.

Destarte, duas perguntas norteadoras surgiram na minha investigação: o ensino de Sociologia na escola pesquisada está conseguindo proporcionar aos seus alunos uma aprendizagem significativa dos conceitos, teorias e temas dessa disciplina curricular? Se não, como conseguir os esperados resultados educacionais mais qualitativos?

Apesar de serem questionamentos sobre uma realidade local na qual estou inserida, essas perguntas 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. 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.

Os estados, em todas as partes do mundo, sublinham a necessidade de formar para a cidadania, e visam geralmente responder a essa exigência pelo ensino moral ou da educação cívica. Ora, as ciências do mundo social poderiam e até mesmo deveriam estar no centro dessa formação: o relativismo antropológico (que não tem nada a ver com um indiferentismo ético), a tomada de consciência da existência de uma multiplicidade de “pontos de vista” ligada às diferenças sociais, culturais, geográficas, etc., o conhecimento de certos “mecanismos” e processos sociais etc., tudo isso poderia utilmente contribuir para formar cidadãos que seriam um pouco mais sujeitos de suas ações em um mundo social desnaturalizado, um pouco menos opaco, um pouco menos estranho e um pouco menos indomável (LAHIRE, 2014, p. 59).

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 a experimentar a imaginação sociológica (MILLS, 1982). Para isso, é necessário 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, que as possibilidades de construção do conhecimento são diversas e que pode levar à superação de problemas sociais a partir da melhor compreensão desses problemas.

Há uma tendência, no ensino escolar, de reproduzir os conteúdos de forma quase sempre expositiva, na qual o foco da aprendizagem encontra-se na figura do professor, aquele que professa os conhecimentos, cabendo aos alunos acompanhar a matéria ali exposta para ser testado em avaliações – também

tradicionais, de perguntas e respostas. Cria-se uma cultura escolar em que ensinar significa apresentar aulas sempre dessa forma vertical, partindo do professor. Quase nunca, enquanto educadores, nos questionamos sobre esse momento do *aprender*: de como esse conhecimento chega ao estudante e, se chega, como ele está compreendendo, como pensa e reflete sobre o que aprende. A sala de aula, com aulas sempre expositivas, torna-se, a meu ver, um lugar engessado onde existe dificuldade até de se pensar o processo ensino-aprendizagem. Há de se pensar os espaços de aprendizagem como *lugares-momentos*, compreendendo os processos de ensino, reavaliando as aulas expositivas e considerando outras formas do fazer-aprender, outras metodologias de aulas de Sociologia.

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 voltou 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 e nas avaliações diagnósticas¹.

Por conseguinte, foi importante que o delinear dessa pesquisa se aproximasse dos olhares e locais de fala dos professores de Sociologia e dos estudantes acerca das metodologias empregadas no cotidiano escolar, buscando compreender as tensões, os discursos e possibilidades de aprendizado nas práticas pedagógicas já desenvolvidas.

Outro objetivo dessa Intervenção pedagógica foi aprofundar a compreensão acerca de metodologias consideradas recentes ou inovadoras dentro dos contextos escolares e adequar essas técnicas/metodologias ao ensino de Sociologia, procurando compreender os limites e alcance dessas abordagens;

Portanto, optei pelas seguintes estratégias de metodologias ativas para um melhor desenvolvimento da aprendizagem significativa de Sociologia: as *Rodas de Conversa* e a *Sala de Aula Invertida*, tendo como eixo norteador o uso das

1 Aproximo-me do conceito de avaliação diagnóstica cunhado por Veiga (2009): “um meio investigativo da aprendizagem para redimensionar o processo tendo em vista garantir a qualidade de ensino para todos.” (p. 161).

Pesquisas sociológicas como aparato facilitador da aprendizagem dos conceitos sociológicos.

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, alcançando 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).

A tensão entre ser pesquisadora e ser educadora – que, a princípio, é 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 dessa Intervenção pedagógica. Portanto utilizei como metodologia o que Brandão e Streck (2006) chamam 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; STRECK, 2006, p. 12-13, grifo meu).

Para esses autores, 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, este aprendizado não se dá de maneira desnivelada: “todos aprendem uns com os outros, e uns através dos outros” (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 13).

Brandão e Streck (2006) nos alertam de que é necessário, na pesquisa-participante, 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 à aplicação de instrumentos e ao controle de variáveis; significa saber se localizar e movimentar-se entre os diversos saberes.

David Tripp (2005) também colabora com nosso entendimento sobre a pesquisa-participante:

[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 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, tracei as seguintes estratégias de metodologias ativas para um melhor desenvolvimento da aprendizagem significativa de Sociologia:

1. As *rodas de conversa*, recurso metodológico que transforma a aula num ambiente propício para o diálogo, partilha de ideias e aprofundamento de conteúdos sociológicos;
2. A *sala de aula invertida*, que se fundamenta em “inverter” o processo de aprendizagem, fazendo com que os alunos pesquisem e estudem antes das aulas, chegando a elas já com as informações dos materiais didáticos, ao contrário do que tradicionalmente se realiza;
3. O uso contínuo da *pesquisa sociológica* como estratégia de aproximação dos alunos a método, conceitos e linguagens sociológicos, tornando o estudante um pesquisador e questionador de sua própria realidade social.

Paralelamente a isso, busquei apreender as representações acerca das aulas ditas tradicionais e as aulas tidas como “diferenciadas” – ou metodologias ativas – segundo professores de Sociologia, a partir de questionários que levantaram as seguintes questões: Os professores de sociologia da escola conseguem desenvolver os objetivos previamente propostos nas aulas como um

todo? Existem/Quais dificuldades enfrentadas pelos professores para utilizar metodologias variadas² no desenvolvimento de suas aulas ao longo no ano letivo?

Entendo que entrevistas e questionários podem ser considerados formas de comunicação, que por vezes pode se tornar violentas, com um caráter de “intrusão”, como nos ensina Bourdieu. Assim, dentro do processo de negociações de aceitação da pesquisa com os sujeitos pesquisados, esclareci:

[...] o sentido que o pesquisado se faz da situação, da pesquisa em geral, da relação particular na qual ela se estabelece, dos fins que ela busca e explicar as razões que o levam a aceitar de participar da troca. É efetivamente sob a condição de medir a amplitude e a natureza da distância entre a finalidade da pesquisa tal como é percebida e interpretada pelo pesquisado, e a finalidade que o pesquisador tem em mente, que este pode tentar reduzir as distorções que dela resultam, ou, pelo menos, de compreender o que pode ser dito e o que não pode, as censuras que o impedem de dizer certas coisas e as incitações que encorajam a acentuar outras (BOURDIEU, 1998, p. 528).

Portanto, busquei ao máximo salientar, para os sujeitos pesquisados, que eu não ocupei uma posição de avaliadora ou me coloquei numa posição de julgá-los e às suas respostas, mas como uma pesquisadora que busca compreender melhor as relações no contexto escolar.

1.1 Do meu lugar de fala: anseios e reflexões

Ministrar a disciplina de Sociologia sempre foi um desafio para mim, desde a realização dos estágios supervisionados durante a licenciatura. Estando pouco tempo no Ensino Médio, tanto para os alunos, como para os colegas professores, havia uma necessidade intrínseca de estabelecer uma espécie de modo de operacionalizar que fosse próprio da disciplina, que fosse reconhecido pelos aprendizes e que estes conseguissem vislumbrar, desde o primeiro ano do Ensino Médio, suas características específicas, como o despertar para um olhar mais aprofundado acerca de sua própria realidade social.

Sendo uma disciplina nova para os recém-ingressos no Ensino Médio, o esforço metodológico é duplo: tanto no sentido de facilitar a compreensão dos mesmos para uma ciência que trata das relações sociais, de suas permanências e

2 Não quero com essa pergunta hierarquizar e afirmar que aulas tradicionais são inferiores às aulas diferenciadas, nem as tratar como dicotomias, mas parto da hipótese de que, ao variar metodologias de ensino, o professor pode enriquecer suas aulas e propiciar um melhor aprendizado.

mudanças; como para uma forma de ir além da estrutura cotidiana à qual os alunos estavam familiarizados em toda a sua vida escolar, pois a Sociologia no Ensino Médio se propõe, dentro de sua vasta essência, a desnaturalizar visões de mundo e realizar pesquisas científicas. Isso exige um ambiente de estudo que proporcione minimamente o falar e o escutar, a reflexão (ou organização dos pensamentos e exposição deles), a construção de debates e discussões, a escrita e a leitura de todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Entretanto, nem sempre se consegue criar o ambiente mais propício para a realização de todos os objetivos de aprendizado da disciplina e colocar em prática abordagens aprendidas e vivenciadas tão frequentemente na Universidade, como os debates ocorridos sempre em rodas de conversa, os laboratórios de pesquisa e idas a campo, os seminários temáticos e momentos de trocas de ideias e experiências de pesquisa e de atuação nos estágios supervisionados.

Diversas vezes, o professor no Ensino Médio se depara com uma estrutura rígida dentro da escola que o impede de inovar nas suas metodologias de ensino: seja pela ausência de recursos audiovisuais, salas de aula pequenas e lotadas que dificultam uma reorganização, ausência de outros ambientes como pátio, sala de vídeo, auditório, espaço adequado para planejamento das aulas, dentre outros, o que pode acarretar na mecanização do trabalho docente, que restringe o ensino à mera aula expositiva. Isso não significa necessariamente que o trabalho do professor depende unicamente da estrutura física de sua escola, mas que a precariedade de recursos torna o seu trabalho bem mais cansativo e limitado, especialmente no que tange à operacionalização de metodologias ativas. Por muito tempo de atuação docente, restringi a grande maioria das minhas aulas ao conteúdo expositivo, sem muitas inovações quanto à forma de ministrar as aulas, refletindo muito pouco sobre minha própria prática e sobre os resultados educacionais decorrentes dela: na maior parte do ano letivo, eu exercia um trabalho de docência mecanizado, imerso em naturalizações muito frequentes entre os professores, como, por exemplo, o pensamento de que “se alguns alunos aprendem, talvez seja porque aqueles que não estão aprendendo não estão estudando e se dedicando o suficiente”.

No ano de 2017, tive a oportunidade de iniciar minha atuação como supervisora do PIBID de Sociologia (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – CAPES/URCA). Entrar em contato com estudantes da graduação e

futuros professores, a partir de inúmeras atividades planejadas em conjunto e desenvolvidas no turno e no contraturno do dia a dia escolar, me fez despertar ainda mais sobre a necessidade de me inserir novamente em uma vivência acadêmica, atrelada a pesquisa e participação em eventos de iniciação científica. Com o PIBID, desenvolvemos planejamento didático para realização de minicursos, rodas de conversa, palestras e oficinas; proporcionamos debates com alunos e bolsistas a partir de filmes, curtas-metragens e documentários, com temáticas trabalhadas em sala de aula; desenvolvemos links entre a arte e conteúdos sociológicos, por meio de colagem e produção de material para exposição nos murais da escola, assim como também músicas e poemas. Além disso, as formações mensais junto à coordenação do programa de iniciação à docência reaproximaram-me das leituras pedagógicas, passo importante na minha formação continuada.

A presença do PIBID na escola teve um impacto muito positivo, não apenas com suas intervenções que fugiam da rotina escolar, mas também na minha forma de pensar, gerir e operacionalizar minhas aulas. A disciplina de Sociologia passou a ser vista de uma forma diferente dentro da escola, tanto pelos estudantes como pelos professores, e a ser muito mais participativa na construção dos projetos transdisciplinares.

A partir daí, cotidianamente, ao realizar meus planejamentos, busquei inserir metodologias diferenciadas quando discutia alguns conteúdos de Sociologia, e passei a problematizar muito mais sobre minha atuação docente. Alguns anseios voltaram definitivamente a fazer parte do meu dia a dia: “eu ensino; mas será que eles realmente estão aprendendo?” – pergunta fundamental para que os professores e professoras saiam da rotina mecanizada de suas práticas de ensino e busquem um aperfeiçoamento de suas metodologias, encarando e pensando todos os dias sobre sua atuação na escola e na sala de aula.

Segundo Lima (2001), nem a escola, nem a sala de aula são ilhas, ou seja, não podem ser encaradas como independentes de um contexto histórico e social ou como uma realidade neutra. A partir desses questionamentos rotineiros, pude constatar, na prática, que a sala de aula não é um lugar fechado em si mesmo, e está constantemente interagindo com as demais realidades, o que ocorre justamente porque ela é formada por sujeitos – os professores e os alunos – que pensam, agem, refletem e trazem consigo uma série de subjetividades e distintas visões de mundo.

Em uma palavra: a sala de aula não é um espaço cristalizado, pois é formada por sujeitos: ela é um palco de conflitos de ideias, de relações sociais e de formação de conhecimento. E quanto à atuação do professor, essa ideia fica ainda mais clara, pois essa profissão está localizada no intercâmbio entre o conhecimento sistematizado e o aluno, se colocando, pois, num lugar de mediação entre o aluno e o saber. Com a minha atuação junto ao PIBID, percebi que, fugindo um pouco mais dos modelos tradicionais de aula – que são sempre restritos ao espaço físico da sala e, por vezes, tolhem a expressão da criatividade e autonomia do discente –, consegui facilitar uma ampla participação dos estudantes, bem como consegui observar resultados educacionais melhores.

Foi dessa forma que minha maior reflexão acerca da profissão foi justamente como conseguir mediar uma aprendizagem significativa por parte dos meus alunos. Portanto, busquei compreender melhor o conceito de “aprendizagem significativa” sob o âmbito das teorias da educação e atrelá-las ao contexto específico do ensino de Sociologia no Ensino Médio.

1.2 Caracterização do contexto escolar: o cenário da pesquisa-ação

Meu primeiro momento de aproximação com o objeto de pesquisa foi justamente refletir sobre a escola em questão – seu histórico, sua estrutura física, o contexto externo e interno, o seu currículo – buscando localizá-la dentro das discussões acerca de educação, processo de ensino e aprendizagem. Mas antes de delinear esse primeiro contato com o terreno da pesquisa, cabe salientar a necessidade de também se pensar a escola como um campo no qual a pesquisadora atua também como professora e quais os limites e as possibilidades dessa atuação.

Utilizo a ideia cunhada por Ruth Benedict (1997 *apud* LEITÃO, 2007) de que cada sociedade possui o seu par de lentes próprio e que é necessário que se troque de lentes para poder enxergar o outro (a outra sociedade, a outra cultura) e entendê-lo melhor. Essa expressão denota bem a minha primeira inserção no campo, sendo eu professora da escola em que aprofundi minha investigação sociológica e intervenção pedagógica: dada minha proximidade com a vivência da educação, do ensino e do cotidiano escolar, houve uma dificuldade de desnaturalizar

alguns fatos, apontando para a necessidade de olhar de outro ponto de vista: o de uma pesquisadora.

Portanto, no meu primeiro contato com a escola enquanto uma pesquisadora, e não apenas mais como professora, tive o esforço de vigiar o meu olhar: atentando-me mais a tudo que via, buscando o estranhamento, por mais difícil que fosse, buscando técnicas de ruptura das pré-noções, buscando *olhar além das fachadas sociais* (BERGER, 1986).

1.2.1 O entorno da escola e características estruturais e funcionais

Busco traçar, a partir desse momento, um relato diagnóstico da referida escola, compreendendo alguns de seus aspectos estruturais e funcionais; para isso, a observação contínua e sistemática do cotidiano e dos aspectos físicos e humanos da escola foi minha estratégia, juntamente com a adição de dados fornecidos pela secretaria e do acesso a documentos da escola como o Projeto Político Pedagógico. As observações se deram entre abril e junho de 2018.

A Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra, localizada em Juazeiro do Norte, na região do Cariri³ cearense, atende atualmente cerca de 1750 alunos⁴ nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo, sob esse âmbito, considerada a maior escola da CREDE 19. Possuía uma clientela advinda de vários bairros da cidade e dos sítios circunvizinhos, como também das cidades do Crato, Barbalha, Caririçu e demais cidade do Cariri, inclusive de Pernambuco, que fazem divisa com o Estado do Ceará.

A EEM GAB ou Segundo Grau – como é mais conhecida – iniciou suas atividades em 1978. Está localizada na Avenida Castelo Branco, S/N, no bairro Santa Tereza. Esse bairro pode ser caracterizado como uma mancha⁵ de instituições e órgãos públicos: nele se encontram as delegacias Regional e Especializada (Delegacia da Mulher), a Cadeia Pública, o Batalhão de Polícia Militar e também a

3 A região chamada Cariri situa-se ao sul do Estado do Ceará, sendo formada por 28 municípios, dentre os quais destacam-se as cidades de Barbalha, Crato e Juazeiro do Norte.

4 Dados de 2018. Em 2019, com algumas observações mais recentes, esse número aumentou para 2000 alunos.

5 Magnani (2002) desenvolve, em seu trabalho de etnografia urbana, as noções de pedaço, trajeto, mancha e circuito justamente para pensar alguns processos da atual dinâmica cultural urbana. Por “mancha”, o autor entende áreas claramente demarcadas pela oferta de determinados bens ou serviços; são áreas contíguas do espaço urbano, dotadas de equipamentos que marcam seus limites e viabilizam, competindo ou complementando-se, uma atividade ou prática predominante.

grande maioria das secretarias municipais, estaduais, como a Secretaria de Saúde, o Conselho Tutelar, a CREDE 19 (Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação), SEFAZ, Procuradoria Seccional da Fazenda, Ministério do Trabalho e Emprego. As pessoas vão para essa parte da cidade para, por assim dizer, resolver seus “trâmites burocráticos”. É comum observarmos filas de pessoas em frente ao ministério do trabalho, portando pastas com documentos, observarmos viaturas de polícia, que transitam a todo instante por entre as ruas. É grande a movimentação de pessoas nas manhãs dos dias úteis, sendo, portanto, um espaço privilegiado em relação a serviços e segurança. Essa localização privilegiada, em uma das mais movimentadas avenidas da cidade, com grande fluxo de transporte coletivo, dá à EEM GAB um status de escola central, atraindo estudantes de todos os bairros. Além disso, ela é uma escola de Ensino Regular, que funciona nos três turnos, sendo muito procurada por pais de alunos⁶ e estudantes que precisam conciliar o estudo e o trabalho.

Figura 1 – Imagem da EEM GAB vista de cima



Fonte: Página “Cariri de Cima” no Instagram (Acesso em: 16 jan. 2019).

Em relação às características estruturais, observamos que a escola EEM GAB se constitui de um espaço muito amplo no que diz respeito à quantidade de

⁶ Nos períodos de matrícula, as filas de pais e alunos que procuram a escola por vagas é imensa, por vezes, causando alguns transtornos. Mesmo com a liberação de senhas para matrícula, observei que alguns pais madrugam em frente à escola. O atual diretor acabou precisando criar uma estrutura para os responsáveis pelos alunos não se arriscarem nas filas à noite, por diversas ocasiões ele abriu as dependências da escola para receber os pais que não queriam perder a chance de conseguirem uma senha e garantiram a vaga de seus filhos.

salas e pátios. Possui um total de 20 salas de aula e, devido à grande demanda de matrículas todos os anos, a escola oferta os três turnos a fim de tentar contemplar uma melhor utilização dos espaços.

As salas de aula são, de uma maneira geral, bem conservadas, sendo algumas um tanto pequenas para o número de alunos por turma – cerca de 40 a 45. Cada sala possui uma grande lousa branca côncava, duas centrais de ar, e as turmas do terceiro e segundo ano são equipadas com material de projeção de imagens (datashow fixado ao teto⁷).

Figura 2 – Alguns ambientes da escola: corredores, pátios, etc.



Fonte: Imagens da autora.

⁷ Algumas salas recentemente tiveram alguns aparelhos danificados por conta de infiltrações causadas pela chuva.

As demais dependências que compõem o espaço físico da escola são: 01 sala de multimeios (composta pela biblioteca e armários com recursos audiovisuais como datashows e notebooks); 01 sala de professores (equipada com banheiros, geladeira, micro-ondas, televisão, sofás, mesas, cadeira e armários); 01 sala de direção; 01 sala de coordenação escolar; 01 sala voltada para o Projeto Diretor de Turma (equipada com 3 computadores, armários e mesas para atendimento aos alunos); 01 sala de planejamento (composta por mesas, armários, computadores e quadro de avisos); 01 sala de Secretaria; 03 Laboratórios de informática⁸; 01 sala de Vídeo – que possui uma lousa digital, datashow, notebook e equipamento de som; 01 sala de Troféus; 02 salas de Laboratórios: Ciências e Matemática.

Figura 3 – Imagens da sala da Rádio escolar, que também funciona como sede do Grêmio Estudantil Edson Luís, com os estudantes em reunião



Fonte: Imagens da autora.

A escola também contém: 01 Rádio Escola (que também funciona com a sede do Grêmio escolar); 01 sala de instrumentos musicais para a BAMAB (banda da escola); 01 Academia Escolar; 01 Cantina; 03 depósitos; 01 Almoarifado; 01 sala para vigilância; 10 banheiros femininos e 10 banheiros masculinos; 01 pátio interno coberto e 01 descoberto; 02 quadras esportivas, uma coberta e uma descoberta; e um estacionamento para carros e motos.

⁸ Apenas 01 laboratório de Informática funciona diariamente. Os outros são abertos quando existem demandas maiores, como períodos de inscrição em Olimpíadas, vestibulares e, principalmente, para o ENEM.

Figura 4 – Imagens de outros ambientes da escola, como a Biblioteca e o Laboratório de Informática



Fonte: Imagens da autora.

Traçarei agora um quadro com as características funcionais da escola, ou seja, quais os profissionais que compõem os recursos humanos e a quantidade de cada um:

Tabela 1 – Quadro funcional da escola

PROFISSIONAIS	QUANTIDADE	OBSERVAÇÕES
Direção	1	Efetivo
Secretaria	1	Temporário
Professores	61	52 Efetivos / 09 Temporários
Educação especial – Intérprete	1	Temporário
Coordenadores pedagógicos	3	02 Efetivos / 01 Temporário
Aux. de Secretaria	5	03 Efetivos / 02 Terceirizados
Agente Administrativo	3	02 Efetivos / 01 Terceirizado
Aux. de Serviços Gerais	6	Terceirizados
Porteiros	2	Terceirizados
Vigias	4	Terceirizados
Merendeira	3	Terceirizados

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola.

Acerca da clientela da escola, em minha observação, constatei que a grande maioria dos estudantes pertence, por assim dizer, a uma classe “baixa”. Especialmente nos períodos da noite, cuja maioria dos alunos trabalha. Entretanto não se pretende com isso homogeneizar essa análise: a escola em questão é um cenário de múltiplos atores sociais, advindos dos mais diversos bairros de Juazeiro do Norte. Pode-se encontrar do estudante que vai à escola com seu carro àquele que não tem dinheiro para comprar cadernos. Mas, de uma maneira geral, a classe econômica dos estudantes se classificaria como baixa e que, em sua maioria, dependem e utilizam os serviços do transporte público gratuito, oferecido pela prefeitura da cidade.

Em pesquisa realizada durante a disciplina de Metodologia de Ensino, cursada no PROFSOCIO, buscamos compreender melhor nosso público na escola, no que diz respeito a questões mais gerais, dentre elas renda, etnia, gênero e idade. Dos 1.750 alunos matriculados em 2018, apliquei questionários para 180 alunos do turno diurno, entre homens e mulheres dos 2º e 3º anos do Ensino Médio. Coletei os seguintes dados, organizados em gráficos:

Gráfico 1 – Renda média dos estudantes da Escola Governador Adauto Bezerra

Fonte: Dados coletados pela autora, 2018.

Como podemos ver no Gráfico 1 acima, 87% dos alunos desta escola vivem com até 2 salários mínimos por mês em seus domicílios, sendo 41% com $\frac{1}{2}$ a 1 salário mínimo mensal, o que denota que boa parte dos estudantes sobrevive com poucos recursos, especialmente, levando em consideração que a média de habitantes por domicílio em Juazeiro do Norte é de 3,60 moradores por domicílio

ocupado (IBGE, 2010)⁹. Sabemos que muitos alunos convivem com mais parentes do que a média da cidade, portanto, é notável que a maioria dos alunos vêm de realidades muito carentes do ponto de vista econômico.

Gráfico 2 – Etnia dos estudantes da Escola Governador Aduato Bezerra

Fonte: Dados coletados pela autora, 2018.

Se considerarmos o Gráfico 2, da configuração étnica da escola, 77% dos estudantes são pardos ou pretos e 22% são brancos, podemos inferir que boa parte dos estudantes pretos e pardos possuem menor renda mensal.

Gráfico 3 – Gênero dos estudantes da Escola Aduato Bezerra.

Fonte: Dados coletados pela autora, 2018.

Em relação ao gênero, 57% são mulheres e 43%, homens. Sobre as idades dos estudantes, a maioria (48%) possui 17 anos; 17% dos estudantes possuem 16 anos e os demais 35% responderam que suas idades são iguais ou maiores que 18 anos, como observamos no Gráfico 4 a seguir:

⁹ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/juazeiro-do-norte/panorama>. Acesso em: 20 fev. 2020.

Gráfico 4 – Idades dos estudantes da Escola Governador Adauto Bezerra.

Fonte: Dados coletados pela autora, 2018.

Observamos uma maioria de estudantes mulheres na escola e uma configuração bem diversificada em relação às idades dos estudantes, com alunos entre 16 e mais de 20 anos. Considerando que o questionário foi aplicado nas turmas de 2º e 3º anos do turno diurno, considere uma quantidade alta de estudantes maiores de idade, o que demonstra que o turno diurno possui uma multiplicidade de atores sociais. Em seguida, traço alguns quadros contendo índices de matrícula e reprovação dessa escola:

Tabela 2 – Rendimento dos alunos

RENDIMENTO – DADOS DE 2017¹⁰			
Nível/Modalidade	Aprovação	Reprovação	Taxa de Abandono
Geral	87,47%	4,4%	8,13

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola.

Tabela 3 – Matrículas

ÍNDICES DE MATRÍCULAS – DADOS DE 2018	
Ensino Médio Regular/Manhã	774
Ensino Médio Regular/Tarde	737
Ensino Médio Regular/Noite	231
Total	1742

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola.

1.3 Currículo: ensino e aprendizagem

A escola possui um currículo articulado e organizado de acordo com as seguintes áreas: Humanas, Linguagem e Códigos, Matemática e Ciências da Natureza. A partir dele, pode-se notar que as práticas de avaliação das

¹⁰ Não encontrei dados referentes ao rendimento por turno.

aprendizagens são divididas em três principais níveis: uma estratégia de avaliação Diagnóstica, uma Formativa e uma Somativa.

1. Diagnóstica: Retrospectiva de conteúdos anteriores necessários à compreensão no bimestre letivo; Debates e participação dos educandos nas aulas; Avaliação do professor por parte dos alunos.
2. Formativa: Processo contínuo de atividades, exercícios, trabalhos individuais ou coletivos; Avaliações escritas: Testes e provas; Através de análise subjetiva do professor; Discussões com os alunos sobre o processo de ensino.
3. Somativa: Avaliações escritas, testes e provas finais do período; Avaliação qualitativa, assiduidade, participação, organização, disciplina; Relação com os colegas, união com a turma.

Acerca dos recursos e estratégias didáticas, a escola prevê aulas expositivas; debates; aplicação de exercícios e atividades individuais, em dupla ou em grupos; atividades com textos e leituras de artigos e reportagens; trabalho de pesquisa; trabalhos com filmes e recursos de áudio; aulas de campo; formação de Seminários; autoavaliação.

Assim, podemos observar que a relação ensino e aprendizagem nesta escola, pelo menos em tese, prevê uma interação entre professor e aluno, conferindo papéis essenciais a cada um deles. Isso fica claro nos processos de autoavaliação e em estratégias de sala de aula baseadas em debates e diálogo, o que não exclui, digamos assim, estratégias mais tradicionais de avaliação e de relação pedagógica professor-aluno.

Essa intervenção pedagógica trata de um esforço em compreender novas formas de se pensar as relações de ensino e aprendizagem da disciplina de Sociologia, buscando me aprofundar nas práticas de metodologias ativas no ambiente escolar, com o intuito de alcançar resultados educacionais mais positivos e possibilitar, com isso, uma aprendizagem mais significativa da disciplina sociológica entre os estudantes. O delineamento de todos os passos dessa trajetória, por vezes como um árduo caminho das testagens de metodologias de aulas, se estendeu entre junho de 2018 e dezembro de 2019. Esses caminhos, aqui descritos em forma de reflexões teóricas e relatos de experiência, refletem o amadurecimento acadêmico e profissional que pude vivenciar em torno desses dois anos de mestrado e trazem ponderações necessárias que tangem a educação.

Este texto se divide em três eixos primordiais, nos quais irei explorar e refletir sobre diversos conceitos relacionados às metodologias ativas, bem como pensá-las no ensino de Sociologia. Na seção 2 (*A sociologia e o aprender*), apresento a importância de pensar o ensino de Sociologia dentro de um contexto que compreenda os estudantes como sujeitos, dentro de uma miscelânea de vivências, formas de ser, pensar e agir. Além disso, pensar esse ensino de forma não mecanizada e que proporcione uma aprendizagem significativa, que desperte participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

Na seção 3 (*Entre o tradicional e o novo: repensando as metodologias de aulas*), problematizo as aulas expositivas tradicionais, muito frequentes no cotidiano escolar, e busco apresentar alguns dados coletados acerca das metodologias utilizadas por professores de Sociologia, refletindo sobre eles e compreendendo um pouco os fatores que os influenciam ao modo como irão gerir suas aulas.

E, por fim, a seção 4 (*As metodologias ativas: relatos de experiências no ambiente escolar*) é permeada por relatos de experiências das metodologias ativas testadas e vivenciadas no chão da escola: as Rodas de Conversas Sociológicas, a Sala de Aula Invertida e o Uso da Pesquisa no ensino de Sociologia refletindo e pensando sobre o alcance e as limitações dessas metodologias ativas.

2 A SOCIOLOGIA E O APRENDER

2.1 Sobre a Aprendizagem Significativa

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 (2011), 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” (MOREIRA, 2011, p. 13). Ou seja, os novos conhecimentos só adquirem significados se houver uma interação com os conhecimentos prévios dos sujeitos, isto é, com conteúdo relevante já existente na estrutura cognitiva do aprendiz.

Essa teoria se diferencia, assim, da aprendizagem mecânica, na 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”, em que 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.

Não houve, no entanto, uma apropriação da teoria ou da filosofia subjacente a ela (aprendizagem significativa). A escola continua fomentando a aprendizagem mecânica, o modelo clássico em que o professor expõe (no quadro de giz ou com *slides PowerPoint*), o aluno copia (ou recebe eletronicamente os *slides*), memoriza na véspera das provas, nelas reproduz conhecimentos memorizados sem significado, ou os aplica mecanicamente a situações conhecidas, e os esquece rapidamente, prossegue predominando na escola, aceito sem questionamento por professores, pais e alunos, fomentado pelos exames de ingresso às universidades e exaltado pelos cursinhos preparatórios. Uma enorme perda de tempo. Os alunos passam anos de sua vida estudando, segundo esse modelo, informações que serão esquecidas rapidamente (MOREIRA, 2011, p. 53).

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).

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 (2000 *apud* MOREIRA, 2011), 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 (MOREIRA, 2011, p. 30).

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.

2.2 Juventudes e suas relações com o aprender

De acordo com Bourdieu (1983), as divisões entre as idades são arbitrárias e, ao longo do tempo, muitas ideologias e estereótipos acerca de juventude foram veiculados, criando classificações e atribuindo papéis sociais que necessitam de uma maior investigação para compreensão e análise das diferenças entre as juventudes.

Lima Filho (2015) desnaturaliza a categoria juventude e a compreende como um conceito moderno que envolve quatro dimensões ou “eixos de fenômenos sociais”. O primeiro eixo caracteriza-se pela faixa-etária, recorte utilizado pela OMS, no qual a juventude é considerada entre as idades de 15 e 29 anos; o segundo eixo a ser considerado é o biológico, no qual o corpo jovem é sentido, particularmente, quando comparado com o envelhecimento que se segue; a dimensão cronológica (ou biográfica) é o terceiro eixo, que compreende aspectos simbólicos ligados aos marcadores temporais associados às nossas narrativas biográficas – “quando eu era jovem” etc.; e, por fim, o eixo simbólico, que compreende um aspecto *estético*, que está diretamente associado à valorização da aparência juvenil e com estilos de vida: são práticas de identificação e normas de comportamento que colaboram para a formação de agrupamentos sociais, fundamental nas sociabilidades dos sujeitos.

Carrano (2000) também problematiza essa noção de juventude arraigada a estereótipos e nos lembra da importância de compreender a identidade juvenil no jogo de experiências múltiplas, considerando o caráter heterogêneo das sociedades complexas e suas ambiguidades.

Dayrell (2003) coaduna com Carrano quando aponta a necessidade de fugir das análises arraigadas a respeito da juventude e indica algumas dessas análises em seus estudos: a primeira delas é uma visão muito comum e presente nas escolas, do jovem como “vir a ser”, nos remetendo ao jovem sempre como imagem projetada no futuro (em potência) e nunca no presente (em ato); além disso, existe outra imagem negativa que associa o jovem “a uma fase problemática”, reduzindo a complexidade desse momento de sua vida. Os autores também situam o lugar dos jovens para pensar a construção de sua condição juvenil e apresentam alguns dados importantes do censo de 2010: 85% dos jovens (recorte de faixa etária localizada entre 15-29 anos) vivem na área urbana e se inserem em famílias com renda *per capita* de um salário mínimo. Infelizmente, muitos adolescentes dos setores populares não são beneficiados por políticas públicas que lhes garantam o mínimo acesso a bens culturais e materiais.

Diante da situação brasileira, em que a maioria das juventudes é desprivilegiada economicamente, é essencial que a escola considere a realidade social do seu público-alvo, pensando nas relações, experiências e contextos sociais vivenciados e atualizados pelos adolescentes e jovens, encarando-os como *sujeitos de direitos*.

É uma tendência de a escola não considerar o jovem como interlocutor válido na hora da tomada de decisões importantes para instituição. Muitas vezes ele não é chamado para emitir opiniões e interferir até mesmo nas questões que dizem respeito a ele diretamente. E isso, sem dúvida, pode ser considerado um desestímulo à participação e ao protagonismo (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 106).

Lima Filho (2017) também nos faz um alerta sobre os conteúdos das disciplinas ministradas na escola, que são dissociados da 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” (LIMA FILHO, 2017, p. 107).

Diante das inúmeras pesquisas e literaturas que apontam a categoria juventude como multiplicidade, como nossa prática docente pode ainda estar dissociada 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, sem considerar seu lugar de fala, sua realidade social e econômica?

É justamente nesse 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 caso 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).

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

Há muito se fala sobre a necessidade de deslocar o enfoque apenas dos 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. 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 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 vezes a 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 (FREIRE; SHOR, 2003, p. 15, grifo meu).

Para alcançar os objetivos do ensino motivador e rigoroso, as metodologias ativas, em forma de aulas diferenciadas, podem auxiliar imensamente, pois há um potencial de despertar a curiosidade, à medida em 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 delas. 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 nesse estudo foram as seguintes: Aprendizagem baseada em problemas; Pedagogia da problematização; Arco de Maguerez¹¹; 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 e desafios que essas estratégias enfrentam 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. Como desafios do uso dessas metodologias constatou-se a mudança do sistema tradicional, a necessidade de garantir a formação do profissional educador, a questão de abordar todos os conhecimentos essenciais esperados e a dificuldade de articulação com os profissionais do campo necessários em algumas modalidades de operacionalização (PAIVA *et al.*, 2016, p. 152).

¹¹ Arco de Maguerez é uma forma de metodologia ativa que utiliza a aprendizagem por resolução de problemas: o processo de ensino começa com a exposição dos alunos a um problema, parte da realidade social ou física, e segue o seguinte roteiro: 1 – Observação da realidade e definição de um problema; 2 – Pontos-chave; 3 – Teorização; 4 – Hipóteses de solução; 5 – Aplicação à realidade. (BORDENAVE; PEREIRA, 1986).

Como nos lembram Freire e Shor (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” (FREIRE; SHOR, 2003, p. 48). Portanto, a Sociologia deve estar atenta ao seu papel e o ensino a partir de métodos ativos é o primeiro passo para a transformação, por justamente levar em consideração a autonomia do sujeito jovem.

3 ENTRE O TRADICIONAL E O NOVO: REPENSANDO AS METODOLOGIAS DE AULAS

3.1 Problematizando as aulas tradicionais

Entrar na sala de aula, dizer “bom dia” ou “boa tarde” aos estudantes, sentar-se um pouco junto à mesa maior que se encontra no centro da sala de aula e que é destinada aos professores daquela turma. Fazer a chamada no aplicativo do celular (ou na frequência impressa no diário da turma, como em algumas escolas). Em outras vezes, dirigir-se diretamente ao quadro branco e apagar os escritos em pincéis das aulas anteriores, enquanto escreve logo em seguida a data do dia em questão e o nome da disciplina que vai ser estudada naqueles próximos 50 minutos: Sociologia. A turma, dividida em algumas filas de conjuntos de mesas menores e cadeiras, começa a revirar a mochila, alguns estudantes abrem o caderno ou o livro, outros questionam se é para escrever o que vai ser escrito no quadro, outros informam em tom lastimoso que esqueceram o livro da matéria e alguns mais avisam que trouxeram o livro, portanto pedem à professora, em tom jocoso, um ponto na média da disciplina.

É assim que começam, cotidianamente, muitas aulas em qualquer escola brasileira. Às vezes, os professores escrevem um resumo no quadro, outros colocam questões para serem respondidas em sala ou em casa. Alguns apenas começam a debater o tema do dia e escrevem pontualmente algumas ideias no quadro. Outros usam projeções de slides, com imagens, palavras-chave, conceitos. Existem várias formas de se ministrar uma aula expositiva, mas todas elas possuem a mesma essência: os professores falam e os alunos escutam e/ou anotam.

Obviamente, cada aula expositiva pode ter uma dinâmica diferente, que surte efeitos variados na forma como alguns alunos se interessam pela temática ou, como chamamos na linguagem escolar, se “eles prestam atenção nas aulas ou não”. Diversas variáveis podem influenciar no andamento da aula expositiva tradicional, dentre elas o nível de interesse com a temática, a abordagem do professor, que pode ser mais ou menos dinâmica, a afetividade ou mesmo gosto pelo conteúdo, o medo de ser reprovado na matéria, a necessidade de prestar atenção para não levar uma reprimenda, dentre outras. Entretanto, esta aula tradicional expositiva, especialmente essa aqui relatada e vivenciada cotidianamente em muitas escolas

brasileiras tem, repito, a mesma essência: o professor, comumente conhecido como “detentor do saber”, é o sujeito que fala e o estudante, ou aprendiz, é aquele que recebe as informações passivamente, anota e repete o que memorizou no momento da avaliação, isto é: a escola reproduz costumeiramente uma lógica bancária, de depositar conteúdos, que mecaniza todos os sujeitos envolvidos na educação escolar.

A escola – seu funcionamento e estrutura – também segue uma lógica mecanizada: dispõem de um horário rígido de entrada e saída, horários quebrados de disciplinas, que não prezam pela continuidade dos conteúdos, nem se preocupam com o ritmo dos alunos; há um currículo engessado, pensado longe da realidade escolar, há uma relação muitas vezes distante e fria entre os administradores, professores e estudantes, pautada no temor tanto das punições como das indisciplinas e das reações às regras impostas.

Além disso, as instalações escolares pouco se interessam pelo conforto dos sujeitos e pela qualidade da convivência democrática, lembrando muito as estruturas das fábricas e dos presídios: não existem lugares adequados para reuniões e reflexões, seja do colegiado de professores, seja dos estudantes; são poucas escolas que possuem lugares para assembleias ou plenárias, bem como praças arborizadas, pátios amplos e convidativos para a conversa, o debate, os momentos de lazer e socialização.

O foco da escola é unicamente a sala de aula, esse lugar com carteiras enfileiradas, por vezes bagunçadas, desenhadas por canetas e encerradas entre quatro paredes sem cores, sem cartazes, nem murais coloridos e explicativos que eram tão comuns no ensino infantil e fundamental. É lá que os sujeitos devem ficar a maior parte do tempo, em especial os estudantes, que têm suas saídas controladas a partir de cartões de “liberação permitida”, administrados pelos professores que, entre contabilizar as presenças, silenciar falas “não autorizadas” e gerenciar a disciplina, também precisam explicar conteúdo e “dar resultados” positivos de aprendizagem, registrando em instrumental burocrático aquilo que faz e o que deixa de fazer.

Ao final de cada bimestre, os “resultados” são medidos em forma de provas, em sua grande maioria, documentos de perguntas e respostas ou alternativas a serem marcadas. É comum que as avaliações aconteçam em eventos marcados no calendário escolar, num dia próprio para isso, simulando as avaliações

externas, como o Exame nacional do Ensino Médio, gerando apreensão por parte de todos: os alunos temem não acertar questões suficientes, as gestões temem as “trapaças” – mais conhecidas como “colas”. Os professores receiam que seus alunos não tenham se saído bem, “tremem com a quantidade imensa de notas baixas e se perguntam “onde erraram”, ou “por que os alunos não estudaram o suficiente?”, ou “como eles erraram essa questão se eu expliquei tão bem?”: anseios comuns que rodeiam as reflexões do corpo docente das escolas.

O soar estridente do toque final é esperado ao longo de todo o dia letivo e tem como resposta, por parte dos alunos, uma correria desmedida e atropelada para o portão de saída, quase que um suspiro de alívio por ir embora; por parte dos professores, um caminhar automático e lento, para guardar seus materiais e se preparar para um próximo turno de trabalho.

Há de se pensar em alternativas de desenvolvimento de aulas que possibilitem minimamente uma ruptura com essa estrutura tradicional, que possibilite tanto aos professores como aos estudantes um outro olhar acerca do ato de aprender: um aprender que ressignifique a escola como um espaço de conhecimento. A disciplina de Sociologia, que a todo tempo nos instiga a pensar sobre as estruturas sociais, pode desempenhar um papel importante nesse novo olhar.

Portanto busquei me aprofundar acerca das representações de alguns professores de Sociologia acerca das metodologias de aulas utilizadas em seus cotidianos escolares, com o intuito de compreender se a experiência de metodologias ativas já se encontra presente em suas práticas.

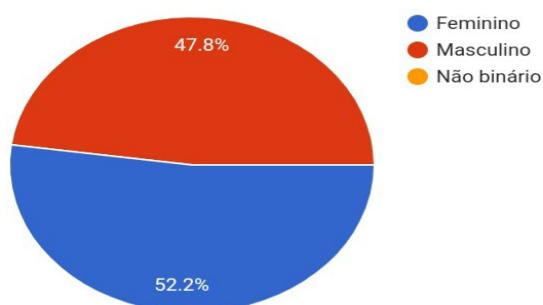
3.2 Os Professores de Sociologia e suas metodologias de aulas

Para compreender melhor as metodologias utilizadas entre os professores de Sociologia e o que favorece ou desestimula seus usos, apliquei um questionário destinado a professores de Sociologia do Ensino Médio, de qualquer rede, privada ou pública.

O questionário foi aplicado entre janeiro e fevereiro de 2020, por meio da plataforma de Formulários Google, e obtive a resposta de 23 professores de Sociologia. Coletei os seguintes resultados, como demonstrados nos gráficos a seguir:

Gráfico 5 – Qual o seu gênero?

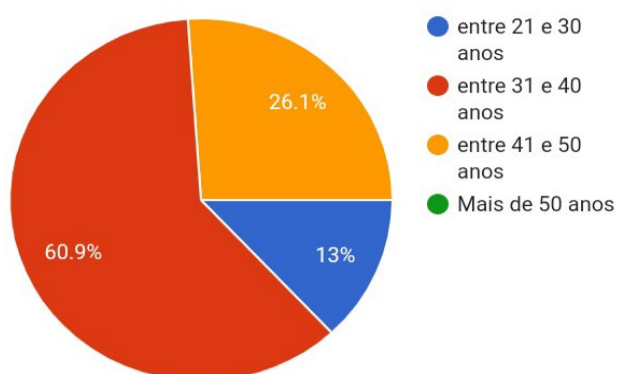
23 responses



Fonte: Dados coletados pela autora, 2020.

Gráfico 6 – Qual sua idade?

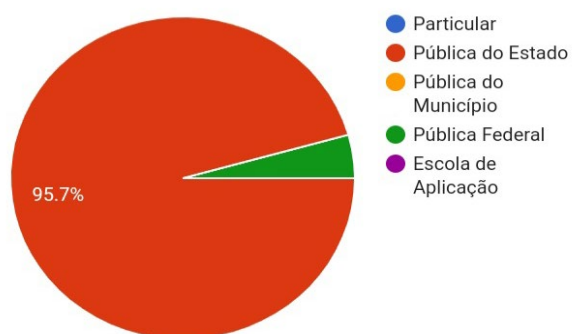
23 responses



Fonte: Dados coletados pela autora, 2020.

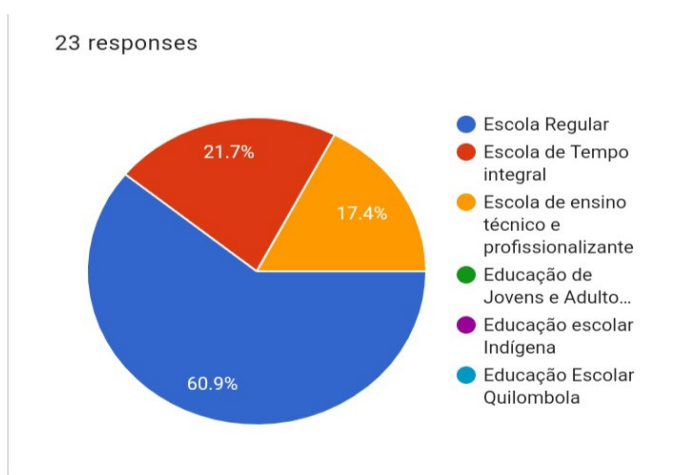
Gráfico 7 – Em qual rede de ensino você leciona?

23 responses



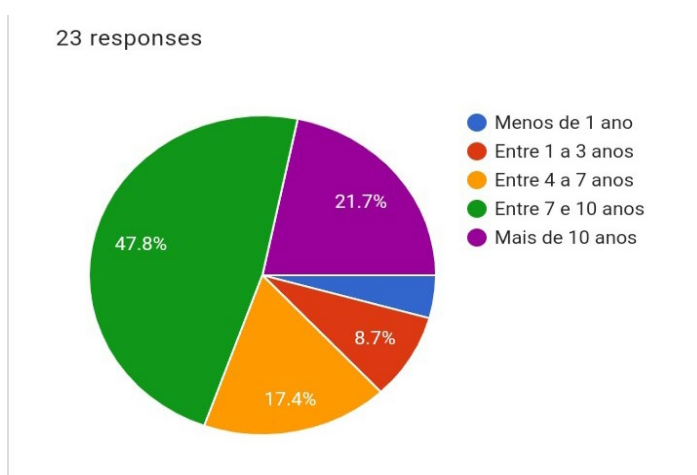
Fonte: Dados coletados pela autora, 2020.

Gráfico 8 – Em qual modalidade de ensino você leciona?



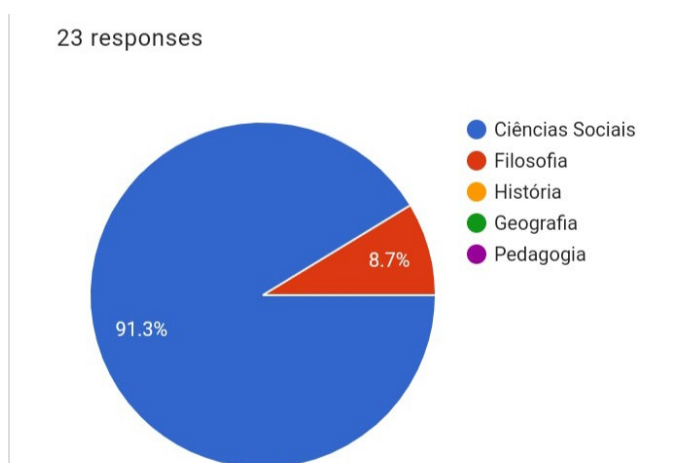
Fonte: Dados coletados pela autora, 2020.

Gráfico 9 – Há quantos anos você leciona a disciplina Sociologia?



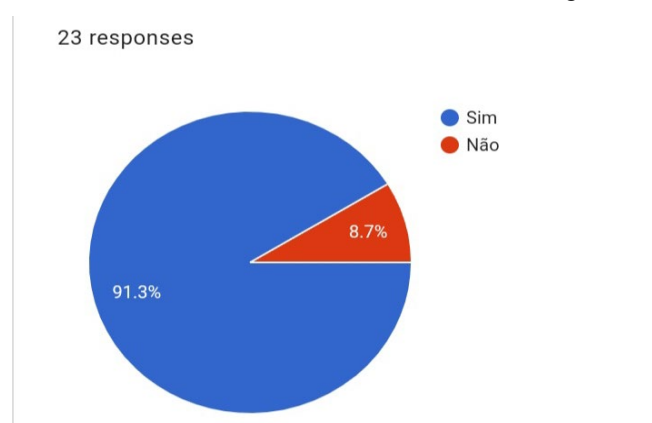
Fonte: Dados coletados pela autora, 2020.

Gráfico 10 – Qual sua formação?



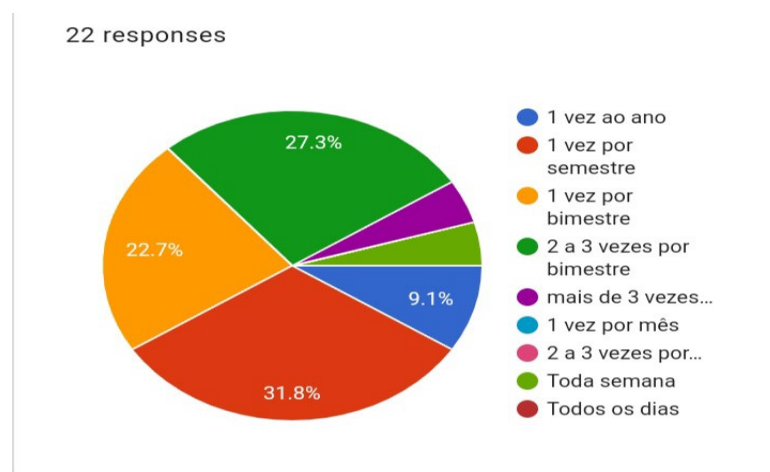
Fonte: Dados coletados pela autora, 2020.

Gráfico 11 – Você costuma inovar em suas metodologias de aulas?



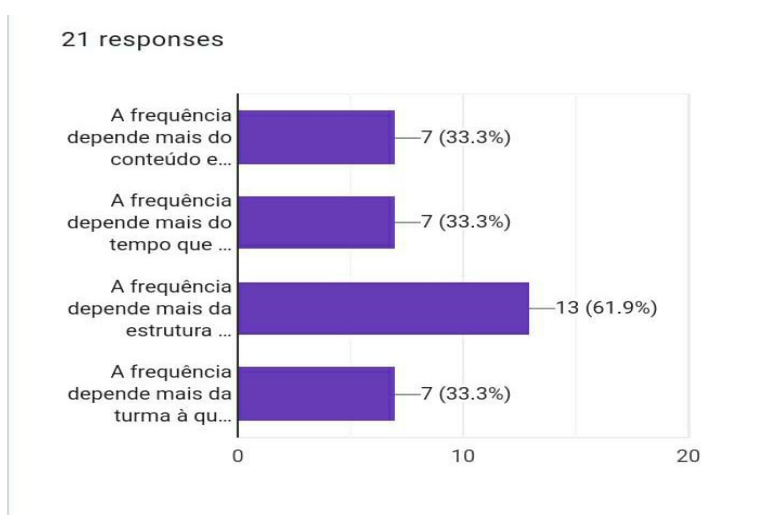
Fonte: Dados coletados pela autora, 2020.

Gráfico 12 – Com que frequência você inova nas metodologias de suas aulas? Se marcou sim na última pergunta



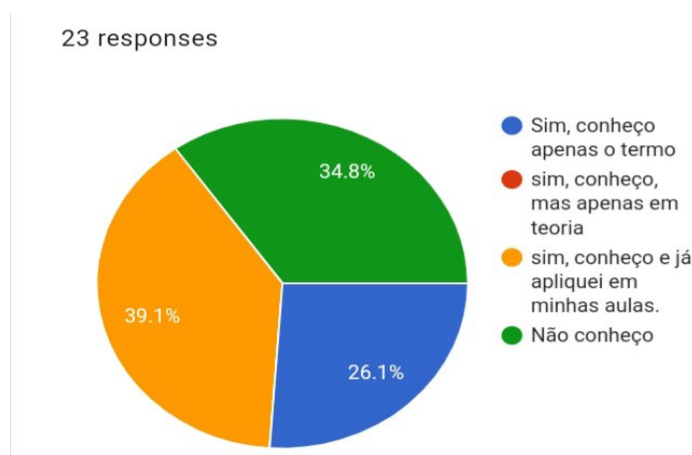
Fonte: Dados coletados pela autora, 2020.

Gráfico 13 – Quais fatores mais influenciam nessa frequência?



Fonte: Dados coletados pela autora, 2020.

Gráfico 14 – Você conhece o termo “metodologias ativas”?



Fonte: Dados coletados pela autora, 2020.

Na pergunta 12 – Quais metodologias no geral você já aplicou em sua aula? – obtive as seguintes respostas abertas dos professores:

Tabela 4 – Tipos de Metodologias utilizadas pelos Professores de Sociologia

TIPOS DE METODOLOGIAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA
Aula invertida, utilizo também audiovisuais e a partir deles, desenvolvo diversas estratégias para explorar o conteúdo, como dramatização, mapas conceituais, debates etc.
Rodas de improviso musicais, jogos musicais e rodas de conversa.
Aulas expositivas, rodas de debates, seminários, debate no modelo da ONU etc.
Tradicional, freiriana e construtivista.
Tradicional, principalmente.
Uso didático do celular em sala de aula. Debates. Dinâmicas. Aula expositiva e participativa.
Geralmente utilizo a metodologia tradicional, mas nos últimos anos tenho feito pequenas ações para mudar isso. Sinto falta de um apoio que me oriente nesse sentido
Sala invertida; Ensino híbrido; tempestade de ideias; mapa mental e infográfico; aprendizagem baseado em problemas.
Aula expositiva, debates, rodas de conversa.
Aula invertida, Filmes, documentários jogos
Sala de aula invertida e jogos.
Debates através de exposições de problemas elencados pelos alunos. Avaliações com a utilização de ferramentas da informática etc.
Aprendizagem Cooperativa.
Debates coletivos mais horizontais; propostas de trabalhos de pesquisa cujos resultados apresentados pelos alunos dão vazão a formas mais imaginativas e criativas utilizando diferentes linguagens (teatro, música, produções audiovisuais, etc.); teatro do oprimido; mapeamento de comunidades tradicionais utilizando ferramentas virtuais do Google Earth; produção de zines; passeios em locais de referência em produção cultural do município (academia de letras); diálogos coletivos com lideranças locais de movimentos sociais, promotor de justiça e defensores públicos.
Uso curtas metragem.... No semestre passado fiz uma ideia de construir uma máscara semelhante de carnaval, a ideia era a medida que fosse ministrando um conteúdo recortava um pedacinho da máscara para transformar em um óculos, cujo objetivo era apresentar que os conhecimentos sociológicos permite aguçar o olhar e nos tornamos mais críticos. Foi uma experiência fantástica.

Várias, pesquisas, aula com vídeos, seminários etc.
Ensino híbrido, metodologia vivencial, aulas em percurso e urbanos e naturais em parques ecológicos e atividades artísticas.
Situações problemas, ensino híbrido, produção e fomento à produção de conteúdo midiático, uso de tecnologias etc.
Debate, Júri Simulado, Seminário, Roda de conversa.
Participativa, leitura do livro didático, debate em grupo, pesquisa em grupo.
Normalmente, metodologias que reforcem o papel do aluno como "descobridor" do conhecimento e pensem o professor como um mediador do processo. Trabalhos e atividades individuais e coletivas que reforcem isso.

Fonte: Dados coletados pela autora, 2020.

Percebemos uma diversidade de tipos de metodologias ativas sendo utilizada entre os professores, dentre elas a roda de conversa, citada por dois professores, e também debates, protagonismo estudantil e aulas invertidas. É muito interessante notar nessas respostas uma espécie de sentimento de orgulho ao vivenciar junto com estudantes essas experiências de aulas tão diversas. Mesmo aqueles que responderam que apenas conheciam o termo “metodologia ativa”, conseguem ter uma ideia um pouco aproximada do que de fato ela é. Como vemos, na tabela abaixo, as perguntas 10 e 11 do questionário aplicado:

Tabela 5 – Respostas dos professores que alegam apenas conhecer o termo “Metodologias ativas” e aqueles que responderam que não conhecem o termo. E como isso afeta a resposta à pergunta seguinte.

10 – Você conhece o termo “metodologias ativas?”	11 – O que você considera ser uma metodologia ativa?
Não conheço	
Não conheço	Um tipo de metodologia não tradicional
Não conheço	
Não conheço	Uma metodologia que coloca o aluno e professor na ação (práxis) do que é ensinado na teoria
Sim, conheço apenas o termo	Metodologia de ensino aprendizagem onde o aluno é protagonista desse processo.
Sim, conheço apenas o termo	
Não conheço	Não sei
Sim, conheço apenas o termo	Uma metodologia que procura se adequar a realidade social da escola.
Sim, conheço apenas o termo	Uma metodologia que busque a desconstrução dos padrões de ensino tradicionais que consideram os alunos apenas como receptáculo de conteúdos e que proporcionem um maior engajamento prático no sentido da promoção de ações democráticas, que valorizem a diversidade e combatam as formas de desigualdade, seja nas próprias aulas ou além delas e que instituem rupturas com relações sociais autoritárias.

Não conheço	
Não conheço	
Sim, conheço apenas o termo	Com a participação ativa do aluno.
Não conheço	
Sim, conheço apenas o termo	

Fonte: Dados coletados pela autora, 2020.

Dos 23 entrevistados, apenas duas pessoas, ambas do gênero masculino e que atuam na Rede Pública estadual, em escolas regulares, responderam que não costumam inovar em suas respectivas metodologias de aulas. Já atuando entre quatro a sete anos de profissão, um dos entrevistados respondeu: “Geralmente utilizo a metodologia tradicional, mas nos últimos anos tenho feito pequenas ações para mudar isso. Sinto falta de um apoio que me oriente nesse sentido” (PROFESSOR A, 2020). Então percebe-se que são poucos os professores de Sociologia que não buscam minimamente refletir sobre suas técnicas de ensino.

Dos 14 professores que lecionam em escolas da rede estadual do tipo Regular de ensino, nove citaram, como um dos pontos que influencia na frequência de aulas inovadoras, a estrutura de que a escola dispõe, como espaço, material, recursos audiovisuais, dentre outros. Mas outros pontos também foram mencionados junto com esse fator, dentre eles o conteúdo a ser estudado, o tempo de planejamento de aulas e a turma à qual se está aplicando a metodologia.

Quando comparamos com professores de outros tipos de ensino, como o de Tempo integral, a estrutura da escola e condições materiais também são citadas por quase todos os professores como um fator que influencia na frequência de aulas inovadoras no conteúdo escolar, como vemos na Tabela 6 abaixo:

Tabela 6 – Quais fatores mais influenciam na frequência de operacionalização de metodologias ativas para os professores de Escola de Tempo Integral

4 – Em qual modalidade de ensino você leciona?	9 – Quais fatores mais influenciam nessa frequência? (Se marcou sim na pergunta 7)
Escola de Tempo integral	A frequência depende mais do tempo que dispõe para o planejamento de suas aulas. A frequência depende mais da estrutura que sua escola dispõe, como espaço, material, recursos audiovisuais, dentre outros.
Escola de Tempo integral	A frequência depende mais do tempo que dispõe para o planejamento de suas aulas. A frequência depende mais da estrutura que sua escola dispõe, como espaço, material, recursos audiovisuais, dentre outros, A frequência depende mais da turma à qual aplica suas metodologias.

Escola de Tempo integral	A frequência depende mais do tempo que dispõe para o planejamento de suas aulas.
Escola de Tempo integral	A frequência depende mais da estrutura que sua escola dispõe, como espaço, material, recursos audiovisuais, dentre outros.
Escola de Tempo integral	A frequência depende mais da estrutura que sua escola dispõe, como espaço, material, recursos audiovisuais, dentre outros.

Fonte: Dados coletados pela autora, 2020.

Já nas escolas de ensino técnico e profissionalizante, temos o fator “tempo para planejamento das aulas” como aquilo que mais exerce influência na frequência de aulas inovadoras. O fator da estrutura da escola não foi citado por nenhum dos professores, mas o conteúdo estudado e a turma destinada às metodologias também foram citados por alguns. São compreensíveis essas respostas, pois, comparadas às escolas de tipo regular e de tempo integral, as Escolas de ensino técnico e profissionalizantes possuem uma estrutura de melhor qualidade, algumas possuindo pátios amplos e até mesmo auditórios.

Tabela 7 – Quais fatores mais influenciam na frequência de operacionalização de metodologias ativas para os professores de Escola de ensino técnico e profissionalizante.

4 – Em qual modalidade de ensino você leciona?	9 – Quais fatores mais influenciam nessa frequência? (Se marcou sim na pergunta 7)
Escola de ensino técnico e profissionalizante	A frequência depende mais do tempo que dispõe para o planejamento de suas aulas. A frequência depende mais da turma à qual aplica suas metodologias.
Escola de ensino técnico e profissionalizante	A frequência depende mais do tempo que dispõe para o planejamento de suas aulas.
Escola de ensino técnico e profissionalizante	A frequência depende mais do conteúdo estudado. A frequência depende mais do tempo que dispõe para o planejamento de suas aulas.
Escola de ensino técnico e profissionalizante	A frequência depende mais do conteúdo estudado. A frequência depende mais da turma à qual aplica suas metodologias.

Fonte: Dados coletados pela autora, 2020.

Acerca da frequência de aulas inovadoras, coletei os seguintes dados dos respondentes: um único professor marcou a opção “toda semana” no quesito de quantas vezes o professor costuma inovar em suas metodologias de aulas: é um professor de gênero masculino que atua como professor de Sociologia há pelo menos entre 1 e 3 anos, numa escola pública Federal.

Dentre os sete (7) professores que responderam que inovam de duas a três vezes por bimestre ou mais de uma vez por bimestre, cinco (5) são mulheres

(três que atuam em escolas regulares e duas em escolas de tempo integral). Todos atuam entre sete e dez anos ou há mais de dez anos.

Já dentre os que responderam que inovam uma quantidade menor de vezes em suas metodologias de ensino (uma vez por ano e uma vez por semestre), temos a seguinte configuração, como mostra a tabela abaixo: dos nove respondentes, seis são homens e três são mulheres. Cinco citaram correlação com a estrutura física da escola e recursos materiais para a assiduidade de suas inovações em metodologias de ensino, dentre outros fatores:

Tabela 8 – Quais fatores mais influenciam na frequência de operacionalização de metodologias ativas, entre os professores que menos aplicam inovações, considerando o gênero dos professores

1 – Qual o seu gênero?	8 – Com que frequência você inova nas metodologias de suas aulas? Se marcou sim na última pergunta	9 – Quais fatores mais influenciam nessa frequência? (Se marcou sim na pergunta 7)
Feminino	1 vez por semestre	A frequência depende mais do tempo que dispõe para o planejamento de suas aulas. A frequência depende mais da estrutura que sua escola dispõe, como espaço, material, recursos audiovisuais, dentre outros.
Masculino	1 vez por semestre	A frequência depende mais da estrutura que sua escola dispõe, como espaço, material, recursos audiovisuais, dentre outros.
Masculino	1 vez por semestre	Não respondeu.
Feminino	1 vez ao ano	A frequência depende mais do tempo que dispõe para o planejamento de suas aulas. A frequência depende mais da estrutura que sua escola dispõe, como espaço, material, recursos audiovisuais, dentre outros. A frequência depende mais da turma à qual aplica suas metodologias.
Masculino	1 vez por semestre	A frequência depende mais do tempo que dispõe para o planejamento de suas aulas., A frequência depende mais da turma à qual aplica suas metodologias.
Masculino	1 vez por semestre	A frequência depende mais do conteúdo estudado. A frequência depende mais da estrutura que sua escola dispõe, como espaço, material, recursos audiovisuais, dentre outros.
Feminino	1 vez ao ano	A frequência depende mais da estrutura que sua escola dispõe, como espaço, material, recursos audiovisuais, dentre outros.
Masculino	1 vez por semestre	A frequência depende mais da turma à qual aplica suas metodologias.
Masculino	1 vez por semestre	A frequência depende mais do conteúdo estudado. A frequência depende mais da turma à qual aplica suas metodologias.

Fonte: Dados coletados pela autora, 2020.

Sobre conhecer o termo “metodologias ativas” e já ter aplicado em sala de aula, tive a seguinte configuração de dados:

Tabela 9 – Frequência de aplicação de metodologias inovadoras pelos professores que conhecem o termo “metodologias ativas” e já aplicaram em suas aulas

8 – Com que frequência você inova nas metodologias de suas aulas?	10 – Você conhece o termo “metodologias ativas?”
1 vez por semestre	sim, conheço e já apliquei em minhas aulas.
1 vez por semestre	sim, conheço e já apliquei em minhas aulas.
1 vez por semestre	sim, conheço e já apliquei em minhas aulas.
2 a 3 vezes por bimestre	sim, conheço e já apliquei em minhas aulas.
mais de 3 vezes por bimestre	sim, conheço e já apliquei em minhas aulas.
2 a 3 vezes por bimestre	sim, conheço e já apliquei em minhas aulas.
2 a 3 vezes por bimestre	sim, conheço e já apliquei em minhas aulas.
1 vez por semestre	sim, conheço e já apliquei em minhas aulas.
2 a 3 vezes por bimestre	sim, conheço e já apliquei em minhas aulas.

Fonte: Dados coletados pela autora, 2020.

Essa tabela denota que, por conhecerem as metodologias ativas, os professores tendem a inovar em suas metodologias de aulas com mais frequência do que aqueles que não conhecem. Não consegui observar discrepâncias na frequência da prática de aulas diferenciadas entre os que atuam há mais tempo e os que atuam há menos tempo como professores de Sociologia.

Foi muito importante conhecer algumas realidades de metodologias de ensino sendo aplicadas por professores de Sociologia em escolas diversas, compreender pontos de confluência e de distanciamento em nossas práxis cotidianas. Mesmo não sendo uma pesquisa tão aprofundada, já que me faltam dados de professores da rede privada de Ensino, já se consegue lançar luz a algumas reflexões importantes.

Com esses dados, consegue-se compreender a dificuldade que é colocar em prática com mais frequência aulas que fujam da estrutura tradicional de ensino, diante de tantas questões a serem contornadas, como trabalhar numa escola desprovida de uma estrutura física favorável. Mas existe uma imensa necessidade de os professores refletirem sobre a prática cotidiana. Não no sentido de romper

completamente com as aulas tradicionais, mas de se reinventar em sua atuação, pensando alternativas mais eficientes para uma aprendizagem significativa ou que proporcionem maior envolvimento dos estudantes.

Nesse sentido, ao realizar as testagens de metodologias ativas no ensino de Sociologia – que irei abordar no próximo tópico –, lancei-me num local onde o entendimento da Sociologia vai além dos conteúdos que aprendemos na universidade e encontra o chão da escola: as dificuldades de romper com o arcabouço tradicional das aulas expositivas, os fatores que influenciam a realização de metodologias inovadoras, como a da estrutura escolar, o horário da aula, a turma com que se trabalha ou o conteúdo a ser trabalhado. Assim, um novo olhar de professor se constrói: é necessário trazer, com cada vez mais frequência, a metodologia ativa para dentro da escola, pois ela permite reconfigurar não apenas o que entendíamos sobre aprendizagem, mas também o nosso papel enquanto educador. Por deslocarem o centro da aula para os estudantes, essas metodologias são desafiadoras para nós professores, mas também importantes para compreender o nosso principal papel: facilitar e mediar a aprendizagem.

4 AS METODOLOGIAS ATIVAS: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR

4.1 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 os 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. 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 aula¹².

O professor, nesse momento tão frutífero de debate, tem o papel de mediar a conversa, não apenas num sentido de organizá-la, 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 rigurosidade¹³ 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 locus 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 o 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).

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.

¹² 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.

¹³ 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.

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 à vontade para utilizar. Percebo um momento de maior leveza do que os seminários convencionais, pois os estudantes se sentem mais confortáveis 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 se tornam 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 ela um espaço aberto no pátio, propiciou a utilização desse recurso, que dificilmente seria utilizado na 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 vida¹⁴ são evocadas, de maneira muito emocional constantemente dentro das rodas, e acredito que o envolvimento emocional ajuda a 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 conversas¹⁵, obtive um ótimo retorno e elogios por parte dos estudantes para o uso dessa metodologia na escola; o sentimento de protagonismo e o pertencimento são compartilhados e 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.

¹⁴ As experiências de vida evocadas durante as Rodas de conversa são pontes cognitivas importantes para ligar o novo conhecimento ou conceito àquilo que o estudante já sabe.

¹⁵ 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.

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) nos desenvolve enquanto sujeitos do conhecimento e ressignifica a nossa atuação como professor, assim como o lugar dos aprendizes na esfera educacional, transformando a relação professor-aluno de sujeito-objeto ou opressor-oprimido em uma relação mais dialógica, a partir da práxis que as rodas de conversas podem proporcionar. Segundo Paulo Freire, a práxis é a reflexão e a 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.

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.

Figura 11 – Uma das primeiras rodas de conversa que realizei, no pátio de entrada da escola, com uma dinâmica sobre o olhar sociológico



Fonte: Imagens da autora.

4.1.1 Relatos de experiências em Rodas de conversas sociológicas: A Roda Prescritiva

Como leciono em turmas de 2º e 3º ano do Ensino Médio, optei por fazer as testagens das rodas de conversa Sociológicas em cada turma, sendo norteadas pelo conteúdo programático proposto em cada nível. Nas turmas de 2º ano, o conteúdo estudado foi uma discussão sobre Cidadania (Real e Formal) e Direitos (Civis, Sociais e Políticos, bem como os Direitos Humanos). Já nas turmas de 3º ano, o conteúdo a ser ministrado foi “Poder e Política” e “os Movimentos Sociais”.

As rodas de conversas prescritivas necessitam de um planejamento bem mais aprofundado e resultam em itinerários ricos de aprendizagem. O professor tem um papel norteador, mas pode e deve estar aberto a sugestões dos estudantes, o que enriquece ainda mais a relação entre professor e aluno, bem como desperta os educandos para um papel mais ativo em sala de aula.

Relatarei em seguida um pouco da experiência vivenciada nesse tipo de roda de conversa, a partir de testagens realizadas entre 2018 e 2019 em diversas

turmas de 2º e 3º anos do ensino médio, de forma a descrever as regularidades percebidas, os pontos que se destacaram e que me surpreenderam.

No eixo temático “Movimentos Sociais”, após ministrado conteúdo teórico e estudo de texto complementar em sala de aula, sugeri aos alunos que aprofundássemos nosso conhecimento sobre os tipos de preconceito e formas de discriminação existentes em nossa realidade social, já que em nossas discussões sobre Movimentos sociais, os termos machismo, racismo e homofobia se destacaram amplamente, gerando controvérsias, dúvidas e deixando alguns sentidos comuns no ar. Percebi a necessidade de trabalhar isso imediatamente nas turmas e sugeri uma pesquisa feita por eles para ser compartilhada em roda de conversa.

O primeiro passo foi dividir a turma em equipes, de maneira que eles se sentissem livres para trabalhar com os colegas mais próximos. A única regra que propus foi que nenhum colega fosse excluído e, ao final da divisão, todos estivessem engajados em alguma equipe.

Em seguida, é necessário dividir os temas a serem trabalhados. Propus inicialmente cinco temas, entre eles: 1. Racismo; 2. Machismo; 3. LGBTfobia (homofobia, lesbofobia, transfobia); 4. Xenofobia; 5. Intolerância Religiosa. Mas diante da sugestão de uma aluna, que consideramos ser muito importante, inseri também um sexto tema: Gordofobia. Após o sorteio dos temas, salientei que se houvesse desejo das equipes trocarem seus temas entre si, poderiam fazê-lo, contanto que houvesse mútuo consenso entre elas.

É importante salientar que foi necessário entregar um plano de pesquisa para os alunos, o que possibilitou um melhor uso do tempo, assim como facilitou o entendimento das instruções de pesquisa a serem realizadas. Isso ocorreu após uma aula em que eu escrevi todas essas instruções no quadro, mas percebi que demanda tempo, que é uma coisa muito preciosa para um professor de Sociologia que detém apenas 50 minutos por semana em cada turma.

Traçarei em seguida como é o plano de pesquisa utilizado nessa Roda de Conversa Prescritiva:

Roda de conversa: Preconceitos na Sociedade

Eixo Norteador: Movimentos Sociais

Subeixo: Os preconceitos contra os quais alguns movimentos sociais lutam

Tema de Pesquisa Sociológica: As consequências dos Preconceitos e Discriminações em nossa sociedade

Subtemas:

- Racismo
- Machismo
- LGBTfobia
- Xenofobia
- Intolerância Religiosa
- Gordofobia

O que a pesquisa deve abordar:

Definir o subtema: o que é esse preconceito? Como ele se mostra e se estrutura na nossa sociedade?

Dados: pesquise dados no Brasil e no mundo sobre as consequências desse tipo de preconceito.

Levando em consideração o que você aprendeu sobre a temática, discuta com sua equipe algumas possíveis saídas para desconstruir esses preconceitos, então escreva no seu trabalho.

Opcional: entreviste uma pessoa que você sabe que sofreu/sofre esse tipo de preconceito. Pode ser do seu ciclo de amizades ou não. Lembre-se de manter o sigilo do entrevistado, bem como o respeito ao mesmo. Tenha uma postura de pesquisador, com ética e empatia.

Como estruturar sua pesquisa:

Você deve colocar todos os dados recolhidos de forma escrita ou digitada em um trabalho com capa, contendo as informações da equipe, série, turno etc. Pode conter imagens, figuras, poesias, gráficos ou músicas relacionadas ao tema.

O trabalho será apresentado em formato de roda de conversa sociológica, fomentando o debate das temáticas. Nem todos da equipe precisam apresentar os dados, mas todos devem se engajar em pelo menos uma função. Lembrem-se de que o trabalho é em grupo, colaborem entre si, deleguem tarefas.

Na nossa próxima aula, vocês deverão trazer algumas pesquisas já realizadas ou leituras feitas sobre o assunto.

Observação: Em caso de dúvidas, mandem mensagem via Instagram ou e-mail.

O professor pode tirar diversas cópias para os alunos ou apenas uma para ser entregue a cada grupo. É de extrema importância que se debata eixo por eixo para que restem poucas dúvidas sobre a pesquisa a ser realizada.

O segundo dia de aula é o momento que eu denomino de orientação com as equipes. Peço para que se reúnam ou os levo para alguma sala propícia para reuniões, que é o caso da biblioteca da escola – lá existem mesas circulares que favorecem o debate entre a equipe e tomadas de decisão sobre o trabalho –, mas pode ser realizada em sala, apenas indicando que os alunos formem pequenos círculos entre si. Oriento que este momento é para eles compartilharem suas pesquisas e escreverem um pequeno relatório de divisão de tarefas: quem vai fazer o quê, como cada um pode ajudar ou ideias criativas que eles podem vir a ter.

Este é um momento bastante frutífero, pois percebo o quanto meus alunos conseguem ser criativos. Ao perceberem que não apresentarão sua pesquisa num formato em que tradicionalmente fazem em outras disciplinas, eles se engajam demasiadamente em fazer algo diferente do usual: alguns sugerem a utilização de músicas para gerar reflexão, de trazer a entrevista gravada para a sala, de fazer um esquete ou mesmo uma dinâmica sobre o assunto: situações que eu dificilmente vislumbrava no meu horizonte de possibilidades de aulas.

Meu trabalho, nessa ocasião, é tirar as dúvidas que restaram, olhar suas pesquisas, indicar leituras, vídeos ou autores que podem contribuir, explicar alguns dados, conceitos e, principalmente, indicar a melhor forma de realizar entrevistas, caso a equipe se proponha a isso: a postura do entrevistador, sempre ético, evitando ao máximo perguntas enviesadas, mas que busquem compreender um pouco o olhar do entrevistado sobre o assunto em questão. Cada equipe dispõe de pelo menos cinco minutos de orientação, é pouco tempo, mas com objetividade, consigo atender a todos os grupos, lembrando-se de apreciar o pequeno relatório de cada equipe enquanto converso com eles.

As duas aulas que se seguem, nas próximas duas semanas são as rodas de conversa. Elas podem ser nos pátios, debaixo das árvores, na quadra da escola ou mesmo na própria sala de aula. O importante é que seja um espaço amplo, em que o professor perceba que os estudantes estão atentos, conectados entre si. Uma boa roda de conversa é, a meu ver, quando se consegue atingir uma espécie de momento inicial solene, de atenção e respeito às falas. Isso pode ser conseguido após existir um consenso de todos acerca das regras sobre a roda: “enquanto um

está falando, os demais estão escutando; eu estou aqui para mediar, portanto, perguntem, questionem, compartilhem conhecimento e exemplos, pois a roda de conversa é para isso”.

Sempre ocorre de uma equipe não se sentir preparada para iniciar a apresentação de sua pesquisa na roda. O papel do professor nesse sentido não é impor, mas encorajar, dando espaço para outra equipe ir primeiro se necessário. Após isso, o gelo se quebra e, na grande maioria das vezes, as próprias equipes que pedem para ser as próximas a deter a fala. Ao final de uma apresentação, é essencial abrir um tempo para perguntas, comentários que enriquecem mais ainda o momento. É comum que algumas rodas de conversa se desenrolem com tanta facilidade que meu papel acaba sendo apenas o de organizar a ordem das falas, já que o diálogo, os conceitos evocados e a participação fluem demasiadamente bem.

É nesse fluir de ideias, comentários, dúvidas que se constrói uma aprendizagem mais significativa e o próprio conhecimento aprofundado do nosso objeto de estudo. Os estudantes se sentem à vontade para falar, especialmente quando observam que até o mais tímido dos colegas decidiu contribuir com alguma fala sobre o conteúdo. Fluem também as emoções, especialmente quando trabalhamos um tema tão sensível como os preconceitos em nossa sociedade. Recordo de vários exemplos nos quais os próprios alunos quiseram citar exemplos ocorridos em suas histórias vividas, de racismo lgbtfobia, machismo, dentre outros.

Hoje, no 3º ano B da tarde, a roda de conversa fluiu muito bem. Eles são uma turma que já tem uma facilidade de participar das aulas, sempre perguntando, citando exemplos, então não poderia ser diferente. No momento em que a equipe que estava responsável em apresentar sobre o racismo começou a expor a pesquisa, muitos estudantes, tanto homens como mulheres quiseram relatar casos ocorridos consigo mesmos. Um aluno em questão relatou um caso em que foi parado pela polícia e foi chamado de bandido, acusado de ter assaltado uma casa no dia antes. Ele começou a chorar enquanto relatava que teve que dizer que era só um estudante que morava ali perto e pediu a ajuda da mãe para ajudá-lo a esclarecer o “mal-entendido”. Ele disse que sabia que foi parado porque era negro, que foi confundido com bandido porque era negro. Eu não consegui conter as minhas lágrimas enquanto ouvia meu aluno e, quando olhei em volta, quase todos da sala estavam chorando. Levantamo-nos para abraçá-lo e pensei que um momento como esse é tão difícil e sensível, especialmente quando há pouco sua equipe falava sobre os dados de violência acerca de jovens negros no Brasil. As estatísticas revelam fatos que muitos ali vivenciavam, e isso é assustador e doloroso. Como professora, temi bastante que a roda de conversa tivesse magoado as feridas de muitos ali, mas ao mesmo tempo penso que momentos como esses são inevitáveis, imponderáveis e importantes para muitos entenderem a realidade social. Não consegui adivinhar que isso iria acontecer, mas conseguimos, coletivamente, um momento de empatia, de acalantar o

sofrimento e, acima de tudo, refletir sobre essa realidade. Após isso, minha relação com a turma só melhorou, sinto que os compreendo e o quanto é importante conhecermos a realidade dos nos nossos estudantes (CADERNO DE CAMPO DE PESQUISA, JUNHO/2018).

Entre Rodas de conversas mais fluidas, e outras um tanto mais tímidas, percebo um nível de participação muito maior nas aulas de sociologia desde então. Num espaço ressignificado de sala de aula, o diálogo não só é fomentado, mas também facilitado. Até mesmo nas aulas mais expositivas, a relação dialógica melhorou significativamente, já que os estudantes conseguiram atribuir esse sentido às aulas de sociologia: um espaço e tempo para ouvir e ser ouvido¹⁶. Paulo Freire assim nos ensina sobre o método dialógico:

O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da natureza histórica dos seres humanos. É parte do nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. [...] O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de *saber que sabemos*, que é algo *mais* do que só saber. [...] Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (FREIRE; SHOR, 2003, p. 122-123).

Além disso, Freire e Shor nos alertam de que esse diálogo não deve ser visto ou proposto como um gesto benevolente pelo professor para com seus alunos, pois o objeto de conhecimento medeia os dois sujeitos cognitivos. Obviamente o educador possui um contato prévio com o objeto a ser estudado, mas isso não esgota as possibilidades de aprofundamento acerca desse objeto, não renunciando o que ele sabe, mas compartilhando a partir de uma investigação conjunta. O educando é também um sujeito nesse processo.

¹⁶ Em 2019, nossa escola passou por um momento muito difícil relacionado a casos de depressão e suicídio entre os estudantes. Nós professores ficamos apreensivos, recebemos formações de psicólogos da Coordenadoria Regional de Educação para compreendermos melhor esse fenômeno tão complexo e sensível, fazer o devido encaminhamento, caso identificássemos algum possível caso de sofrimento ou transtornos de humor entre nosso alunado. Em muitas turmas em que eu era professora, alguns estudantes me pediram para fazermos rodas de conversa sobre o assunto, porque eles também gostariam de compreender melhor tudo isso, auxiliar amigos, desconstruir pré-noções entre seus pares. Fiquei feliz em saber que o espaço e o tempo da aula de sociologia adquiriram esse sentido de diálogo, pois pude possibilitar, junto a eles, algumas rodas de conversas necessárias sobre esse assunto.

[...] O educador refaz a sua “cognoscibilidade” através da “cognoscibilidade” dos educandos. Isto é, a capacidade do educador de conhecer o objeto refaz-se, a cada vez, através da própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de sua compreensão crítica. O que é o diálogo, nesta forma de conhecimento? Precisamente essa conexão, essa relação epistemológica. O objeto a ser conhecido, num dado lugar, vincula esses dois sujeitos cognitivos, levando-os a refletir juntos sobre o objeto. O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto (FREIRE; SHOR, 2003, p. 124).

Na roda de conversa sobre os preconceitos, pude compreender muito além do conhecimento teórico que eu detinha: deparei-me com lugares de fala, vivências dos estudantes e estes puderam atrelar suas experiências de vida a uma compreensão mais vasta sobre a sociedade em que vivemos. Esse elo com o conteúdo e com as vivências dos sujeitos aprendizes são ótimas pontes cognitivas, que facilitam a aprendizagem significativa.

Percebi, ao longo das testagens, que os alunos identificavam com muito mais facilidade o conteúdo estudado, bem como conseguiam tirar notas melhores nas avaliações tradicionais propostas no calendário escolar¹⁷. Antes, em minha atuação como professora utilizando somente de aulas tradicionais, era comum que a grande maioria dos alunos não soubesse o nome do conteúdo que estávamos estudando na aula anterior, quase como se não existisse uma ligação entre eles e o que estudávamos. Isso me gerava imensa frustração, junto com questionamento de em que eu teria errado nesse processo. Mas perceber um avanço quanto à continuidade do conteúdo, bem como uma aprendizagem mais qualitativa foi extremamente animador. Recebi *feedbacks* mais estimulantes: alguns estudantes que, logo assim que eu chegava em sala, já me questionavam se eu iria terminar a roda de conversa do dia anterior ou se continuaríamos a falar sobre o assunto; nos momentos pós-avaliação, ouvi algumas falas de estudantes que disseram ter reconhecido, nas questões da AVGAB, as discussões feitas em sala sobre o conteúdo: “eu lembro que a senhora falou sobre isso”, “lembro que discutimos sobre isso em sala”, “aquela prova foi mesmo que ouvir a senhora falando em sala”. Isso foi bastante animador pois senti que estávamos avançando em relação ao processo ensino-aprendizagem.

¹⁷A escola na qual leciono possui períodos de avaliações denominadas AVGAB, são três dias compostos apenas por avaliações de múltiplas escolhas divididas por áreas do conhecimento.

A roda de conversa sociológica é, pois, uma metodologia ativa importante e útil, pois, a partir da facilitação do diálogo, ela consegue não apenas despertar o olhar crítico do estudante, mas o redireciona a encontrar o seu papel como sujeito de busca ativa do conhecimento.

Figura 20 – Roda de conversa com o 3º ano B da manhã, em 2018.



Fonte: Imagem da autora.

Como essa roda aqui relatada, outras foram postas em prática, com temáticas diversas. Descreverei aqui os recursos e estratégias utilizadas para as testagens, bem como minhas impressões e análises sobre essas metodologias.

Roda de conversa Juventude e Eleições

Eixo Norteador: Poder, Política e Estado

Subeixo: Juventude e Eleições

Tema de Pesquisa Sociológica: O direito ao voto dos adolescentes: a participação dos jovens na vida política brasileira

Base teórica utilizada para a pesquisa: Eixo *Direito e Sociedade*, juntamente com o **roteiro de pesquisa** previsto e adaptado do Livro didático *Sociologia em Movimento* (SILVA et al., 2016, p.167).

Para compreender os motivos pelos quais muitos adolescentes não votam, realizem uma enquete entre os estudantes de sua escola ou ano. O universo da enquete pode ser limitado aos jovens entre 16 e 18 anos.

Desenvolva a atividade da seguinte forma:

1. Divisão da turma em duplas; **(optei por dividir em equipes)**
2. Elaboração do questionário, que pode conter, por exemplo, as seguintes perguntas:

– Você acredita que adolescentes entre 16 e 18 anos estão aptos a votar?

Sim. / Não. / Não sabe. / Não respondeu.

– Pretende votar nas próximas eleições?

Sim. / Não. / Não sabe. / Não respondeu.

– Se você não pretende votar nas próximas eleições, qual é o motivo?

Preguiça. / Falta de tempo. / Desconhecimento dos candidatos. Outro. Qual?

– Qual causa social te faria participar mais do debate político? **(Pergunta aberta adicionada por mim nesse questionário).**

– Cada dupla ficará responsável por entrevistar aproximadamente 20 pessoas **(eu adaptei para, no mínimo, 10 pessoas).**

3. Encerrada a etapa de aplicação dos questionários, será feita a tabulação das perguntas, ou seja, o levantamento dos percentuais de respostas.

4. Elaboração dos quadros de resultados que podem ser expressos por meio de gráficos, tabelas, relatórios etc.

5. Debate dos resultados.

Vale lembrar que as redes sociais são espaços muito interessantes para a realização de enquetes. Quem desejar conhecer mais sobre as enquetes virtuais pode acessar o seguinte site: www.enquetes.com.br. **(Nesse caso, eu propus que os estudantes usassem a ferramenta de enquetes presente na rede social Instagram, pois percebi muito o uso deles em relação a essa nova ferramenta. Isso proporcionou um engajamento imediato dos alunos, que gostaram bastante da ideia de usar suas próprias redes sociais para fazer a pesquisa, bem como ter a facilidade da enquete no Instagram já calcular a porcentagem de acordo com o número de respondentes. Outros gostaram mais da ideia de colher os dados pessoalmente entre colegas da escola).**

Nessa roda – que segue também toda a estruturação de aulas, 1) a explicação, 2) a orientação e tira dúvidas e 3) duas aulas seguintes de apresentação e debate –, percebi o quão importante é adaptar a estruturação de uma pesquisa presente no livro didático à realidade dos estudantes e da própria turma. O professor é conhecedor da realidade na qual está inserido, portanto deve sempre flexibilizar, seja prazos, estruturação dos relatórios (alguns alunos sequer possuem computador, utilizam como fonte de pesquisa a internet em seu *smartphone* e, para alguns, até a impressão em papel é complicada). Assim, abri um leque de possibilidades de entrega das pesquisas, salientando que o mais importante não é a forma, mas o conteúdo. Outra questão, que sempre procuro salientar entre eles, é que o processo de aprendizagem, de pesquisa, o esforço e caminhos percorridos são tão importantes quanto os resultados a serem apresentados: a seriedade na pesquisa,

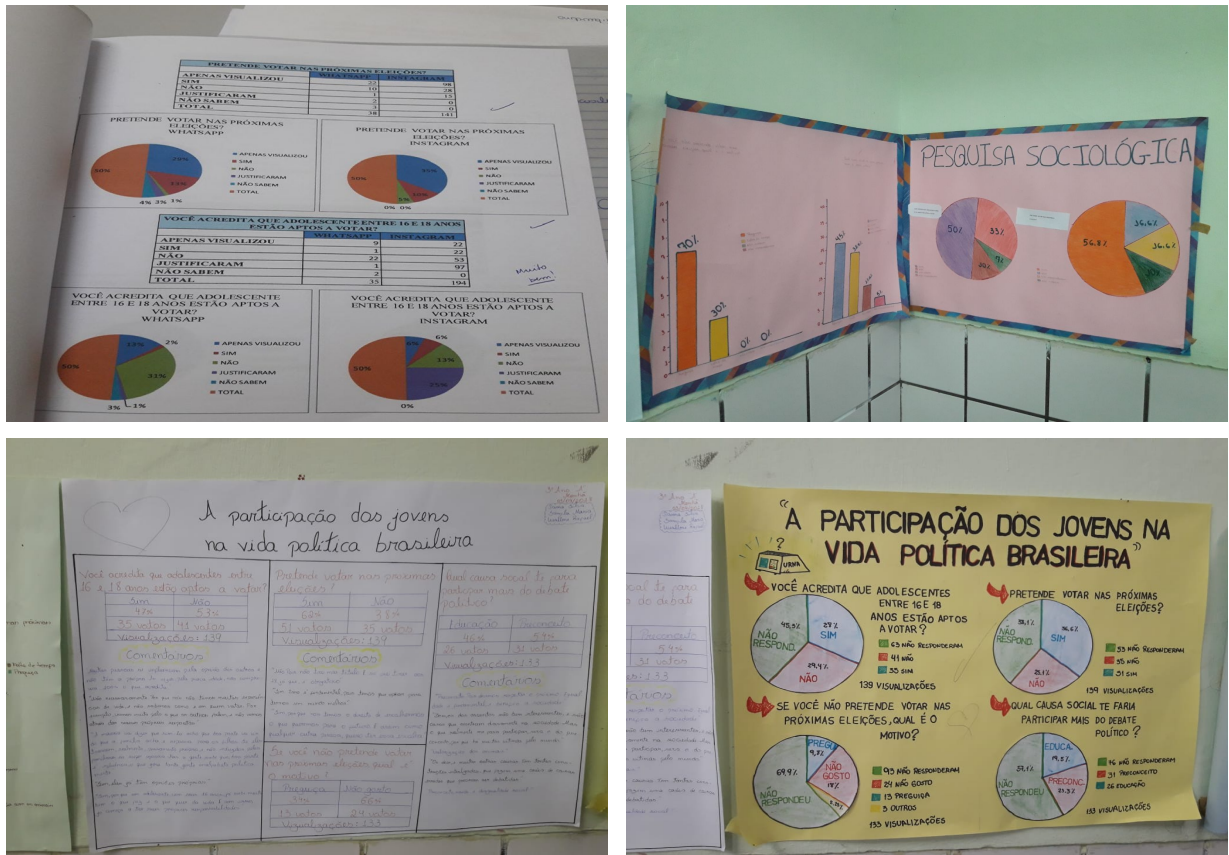
sem inventar dados, demonstrando que houve um empenho em realizar e aprender sobre o que foi proposto.

Percebi, nas rodas de conversa e apresentação dessa pesquisa, que não era hábito dos estudantes realizarem pesquisas desse modelo. Muitos tiveram dificuldades em fazer gráficos e pediram meu auxílio e orientação ou de colegas que sabiam calcular porcentagens. Foi interessante notar que, posteriormente no mesmo ano, durante a Feira de ciências da escola, muitos dos mesmos estudantes fizeram pesquisas de cunho quantitativo, passando de sala em sala para colher dados sobre seus projetos de pesquisa, indo além do que tradicionalmente era usual: pegar pesquisas na internet sem se ater à própria realidade. O resultado foi bastante favorável e as discussões sobre os dados enriquecedoras.

Houve uma intensa participação, protagonismo, desenvolvimento da fala, da linguagem sociológica nos debates, bem como o amadurecimento do sentido de equipe. O que mais me chamou atenção foi o fortalecimento do poder de análise dos estudantes: após mostrar os dados, algumas equipes criaram hipóteses sobre o fenômeno de participação dos jovens na política; amadurecimento também do olhar sociológico, com diversas naturalizações sendo questionadas em sala de aula, em especial à pré-noção de uma suposta imaturidade do jovem e sua falta de preocupação acerca de temas políticos e sociais. Chamou muito a atenção dos alunos o fato da grande maioria dos respondentes acreditar que os jovens não estão aptos a votar nas eleições, levando em consideração que a faixa etária dos respondentes era de 16 a 18 anos. Questionei se eles achavam que alguns jovens responderam baseados no que pensam sobre si ou no que a sociedade diz sobre eles.

Então a roda, além de pensar sobre a política, delineou, em todas as turmas, o sentido da ideia de juventude, sempre atrelada a uma imagem de consequência e imaturidade, mas que nem sempre é assim: a pergunta 4 do questionário – “Qual causa social te faria participar mais do debate político?” – obteve respostas relacionadas especialmente a educação, saúde e preconceitos. Alguns estudantes concluíram que se quase todos os jovens entrevistados responderam à questão 4, significa que sim, eles se sentem aptos a participar da vida política como conclusão.

Figura 28 – Alguns exemplos dos gráficos produzidos nessa pesquisa



Fonte: Imagens da autora.

Portanto, constatei que o uso da pesquisa sociológica aliada à estruturação da roda de conversa possibilitou um salto qualitativo na aprendizagem significativa dos estudantes acerca da disciplina sociológica e muitos de seus conceitos.

Roda de conversa Cidadania

Eixo Norteador: Cidadania e Direitos

Subeixo: Aprofundamento dos direitos humanos e exercício da cidadania

Tema de Pesquisa Sociológica: Compreender melhor, na realidade da nossa região, se alguns direitos essenciais estão sendo vivenciados.

Base teórica utilizada para a pesquisa:

- Trechos da Declaração Universal dos Direitos Humanos;
- Eixo *Direito e Sociedade*, juntamente com o **roteiro de pesquisa** previsto e adaptado do Livro didático *Sociologia em Movimento* (SILVA et al., 2016, p. 191).

Na comunidade em que você vive, como os direitos humanos são efetivados? Há violação de direitos? De quais grupos? Realize a seguinte atividade para medir o grau de efetivação dos direitos humanos no lugar onde você mora.

Para a elaboração da atividade, proceda da seguinte maneira:

- Formem grupo, cada um composto de um quarto dos alunos da turma. **(Decidi dividir em mais grupos, pois a quantidade de estudantes por sala é entre 45 e 48 alunos, as equipes ficariam muito numerosas).**
- Cada grupo escolherá dois direitos previstos na Constituição Federal **(Optei por apenas um direito por equipe).**
- Consultando jornais impressos e a internet, façam um levantamento, no município ou no bairro em que residem, de violações dos direitos que escolheram.
- Caso exista uma secretaria Municipal e/ou estadual de direitos humanos, uma comissão de direitos humanos na Câmara dos Vereadores ou na Assembleia Legislativa, ou movimentos sociais ou Ongs de defesa dos direitos humanos na região pesquisada, entrevistem seus integrantes a fim de obter material informativo e saber quais providências estão sendo tomadas para que estas violações cessem. **(Deixei esse ponto facultativo para a equipe que se sentisse à vontade fazer essa incursão a campo).**
- Exponham o material elaborado **(Em roda de conversa sociológica).**

Debater sobre Cidadania e Direitos é sempre muito frutífero e engaja amplamente os estudantes. Evocar problemáticas sociais na roda possibilita que os estudantes reflitam profundamente sobre seus papéis sociais, identidades e, dentro de um contexto de escola pública, falar sobre Cidadania necessariamente implica em abordar desigualdades sociais que muitos estudantes vivenciam e se reconhecem inseridos.

Ao propor essa pesquisa, percebi em cada sala do 2º ano uma abordagem específica. Algumas turmas propuseram pesquisar sobre a declaração dos Direitos Humanos em si e se a população tinha conhecimento de seus direitos. Em outra turma, várias equipes quiseram falar sobre os direitos das mulheres e a luta contra a violência e o feminicídio¹⁸.

¹⁸ Na mesma época em que essa roda de conversa foi desenvolvida, houve algumas ocorrências de feminicídio na região do Cariri, em especial um caso ocorrido em agosto de 2018: uma professora de uma escola particular do Crato foi assassinada pelo ex-companheiro em plena praça pública, na frente do próprio filho do casal. Foi um caso que chocou bastante a população caririense e, obviamente, esses temas vêm à tona em sala de aula com bastante frequência.

Algumas turmas diferentes tiveram equipes que optaram por dar ênfase aos direitos das pessoas idosas, pois residiam próximo a um asilo local, o que facilitava a ida a campo e a imersão na realidade destes. Mas foi maior a quantidade de equipes que quiseram abordar o direito à educação e à saúde, suponho eu, por serem temas sensíveis às suas vivências, com maior tranquilidade de se obter dados sobre estes temas.

Figura 29 – Após a roda de conversa, algumas alunas que apresentaram sobre os direitos das mulheres e luta contra a violência posaram para esta foto mostrando alguns cartazes de conscientização que elas quiseram trazer para o debate.



Fonte: Imagem da autora.

Quanto à forma, esta, assim como as demais rodas de conversa, também seguiu a estruturação: 1. Explicação; 2. Orientação e Tira-dúvidas; e culminou no 3. Encontro dialógico em roda.

Como foram diversas turmas de 2º ano, com temáticas bem diversas, já que as equipes puderam escolher seus objetos de pesquisa, relatarei aqui apenas alguns momentos mais importantes que me fizeram refletir sobre o método, o ensino de Sociologia e a apreensão de conhecimento por parte dos adolescentes.

Mais uma vez, a negociação das temáticas é importante: deve-se dar a liberdade ao estudante, contanto que este não fuja do objetivo do trabalho que é se aprofundar sobre determinada realidade social. Um exemplo a ser citado foi a equipe que quis compreender se a população da cidade de Juazeiro do Norte conhecia os seus direitos humanos. Mesmo fugindo um pouco do que foi exatamente proposto no trabalho, conseguia se ater à proposta geral da pesquisa.

Essa equipe em questão, entrevistou, segundo me relatou, algumas pessoas que transitavam no centro da cidade. Os jovens pediram autorização para gravar as entrevistas e apresentaram em diálogo na roda sociológica os dados coletados: a grande maioria dos entrevistados relatou uma ideia de direitos humanos pautada no senso comum, na qual os direitos humanos servem apenas para “defender direitos de bandidos nas cadeias”.

Figura 34 – Exemplos de momentos de orientações e tira-dúvidas, quando eu vou passando de equipe por equipe na sala de aula.



Fonte: imagens da autora

Fiquei muito satisfeita por perceber que os alunos conseguiram captar que a fala da população acerca dos direitos humanos são percepções de uma

determinada realidade social, imersa em senso comum e naturalizações. O resultado dos trabalhos foi importante, pois sempre senti dificuldades de ministrar o conteúdo sobre direitos humanos, devido à resistência de alguns estudantes, sendo que muitos destes reproduziam esses discursos punitivistas.

Possibilitar essa roda de conversa pensando os direitos humanos e como estes perpassam diversas demandas da população na busca por justiça e igualdade foi muito engrandecedor para aprendizagem significativa: desnaturalizar ideias, desconstruir pré-noções não é fácil. Tornar o estudante protagonista nas pesquisas sociológicas, possibilitando que ele encontre na prática de campo, os conceitos estudados é um caminho para efetivar as pontes cognitivas. Entender, por exemplo, que a ignorância de seus próprios direitos pode inferir em mais injustiças sociais foi um objetivo que considerei alcançado em boa parte dos estudantes nessa aula.

4.1.2 O tipo espontâneo de roda de conversa: os imponderáveis e imprevisíveis do processo de aprendizagem

Aulas dialogadas muito auxiliam no desenrolar das aulas de sociologia e são bastante comuns no cotidiano escolar, especialmente nas disciplinas de humanas.

O processo da roda de conversa que denominei como Roda espontânea, que se dá a partir de uma busca em aprofundar algum eixo temático, sem o mesmo planejamento prévio que ocorre nas rodas prescritivas, tem um diferencial das aulas dialogadas porque envolve um conectar-se aos outros: todas as características anteriormente faladas, como o desenvolvimento da fala, da escuta, motivam uma participação muito mais ampla do que jamais eu consigo desenvolver na aula tida como tradicional. O “olhar para quem fala”, a fuga do espaço fechado da sala favorece uma ruptura com o cotidiano. E quando a temática é de escolha dos estudantes ou mesmo quando estes levam o assunto para outro olhar e posicionamento que não havia sido previsto na aula, o momento da roda fica mais enriquecedor.

Em um momento inicial, numa aula anterior, havíamos trabalhado a leitura conjunta do texto do livro didático, bem como fichamento das partes mais importantes. Esse texto – “Escola: um lugar de controle ou de aquisição do

conhecimento?” – problematiza o papel da escola a partir das ideias do Bourdieu e Passeron, como podemos ver em seguida:

A escola foi sempre um dos temas mais polêmicos na Sociologia, justamente por ter se tornado ao longo do século XX uma das instituições centrais no processo de socialização dos indivíduos. A sociologia contemporânea, porém, observará outras conexões entre escola, educação e sociedade. Uma das teorias mais importantes do século XX, a de Pierre Bourdieu, aponta a escola como um espaço que reproduz as desigualdades sociais, culturais e econômicas. No livro *A reprodução*, Bourdieu e Passeron apontam que, em uma sociedade de classes, as distinções não são apenas econômicas, mas também culturais. Assim, as classes dominantes possuem determinadas características culturais que se distinguem das classes trabalhadoras pelos gostos, modos de se vestir e de falar, entre outros aspectos. Para os autores, a escola seleciona os conhecimentos e valores das classes dominantes como os de maior valor, frequentemente menosprezando os elementos culturais das classes trabalhadoras e auxiliando na reprodução das desigualdades sociais. Dessa forma, os filhos das classes dominantes, que já possuem do patrimônio cultural considerado o mais "importante" pelas escolas, tendem a ter maior sucesso escolar do que das classes trabalhadoras, reproduzindo as respectivas posições sociais das famílias de origem e mantendo a mesma configuração das classes sociais por muitas gerações. Essa teoria teve amplo impacto da sociologia, pois enfatiza os aspectos de reprodução das desigualdades de controle social com base em uma instituição fundamental das sociedades que se intitulam democráticas. Uma vez que a escola é apontada como espaço de socialização e de manutenção da ordem sem recurso à violência, a teoria de Bourdieu e Passeron leva a refletir sobre o papel da escola e da "violência simbólica" promovida por ela no contexto das sociedades ocidentais. Diversos sociólogos passaram a repensar a escola com base nas questões levantadas por Bourdieu e Passeron. Alguns criticaram severamente essa visão, pois apontaram que nas instituições existem movimentos contrários que podem mudá-las "por dentro". O sociólogo brasileiro Décio Saes, por exemplo, aponta que no Brasil as classes dominantes também temem que os trabalhadores adquiram "educação demais", pelos possíveis efeitos politizadores a que isso pode levar. Para os jovens brasileiros, a escola representa uma trajetória obrigatória para realizar algum tipo de mobilidade social. O "diploma" é reconhecidamente importante para todas as famílias de classes populares e médias, pois confere aos indivíduos a possibilidade de receber um salário mais alto e, assim, ter maior mobilidade e reconhecimento sociais. Assim, os jovens procuram, de diversos modos, estar na escola, mesmo tendo de conciliá-la com atividades de trabalho e de ajuda em casa. O controle social e violência simbólica que a escola lhes impinge são sentidos de maneira ainda mais intensa, por causa da distância entre os conhecimentos teóricos considerados relevantes e as necessidades práticas diárias de sua vida. Isso cria neles uma grande frustração em relação à escola e a uma atitude pragmática que se distancia do potencial de reflexão que ela poderia promover o mais importante para esses estudantes-trabalhadores é o diploma, que terá para eles algum uso prático na vida social (SILVA *et al.*, 2016, p. 104).

Na aula seguinte, sugeri que fizéssemos uma Roda de conversa no pátio que fica em frente à sala do 2º ano, logo embaixo de uma árvore. É interessante como uma discussão sobre o papel da escola obteve seu foco especialmente na questão do trabalho. Comecei debatendo com eles a teoria do Bourdieu e do

Passeron após a leitura do texto. Em seguida, fiz um questionamento bem amplo: “afinal, a escola é um lugar de controle ou de aquisição do conhecimento?”.

Após rodadas de estudantes pedindo a fala, argumentando, contrapondo pensamentos, a parte final do texto, voltada para a ideia do diploma como possibilidade de ascensão social, diversos estudantes relataram na roda seus receios de não conseguirem arrumar um emprego depois de formados. A partir disso, outros já mencionaram como eram os seus cotidianos no trabalho, a grande maioria no comércio local ou shopping, mas alguns também na indústria e na agricultura familiar. A escola em si, suas limitações, suas possibilidades de aprender (ou não) foi deixada de lado por um instante e nossa atenção se voltou para esses relatos. O trabalho estressante, o salário pequeno, o medo de se formar na escola e não conseguir algo melhor. As entrevistas de emprego, relatos de racismo em algumas entrevistas de empregos. Lágrimas, desabafos.

Como nos ensina Corrochano (2014), o espaço escolar pode e deve ser um lócus de abordagem acerca dos sentidos do trabalho para a juventude. A escola deve também colaborar para a construção de projetos profissionais dos jovens, seja auxiliando-os a se inserirem em empregos mais dignos, seja em dar continuidade aos estudos no nível superior de ensino:

Para além das experiências concretas, considerar os sentidos atribuídos pelos jovens ao trabalho também é uma maneira de aproximação de suas realidades. Entre os jovens mais pobres, por exemplo a necessidade de apoiar a família é um dos principais sentidos do trabalho, mas não é único. O trabalho como possibilidade de independência também constitui em um sentido importante, sendo dos motivos para a busca de trabalho entre jovens com níveis de renda mais elevada. A independência como um dos sentidos do trabalho pode ser considerada um mínimo múltiplo comum para jovens gerações de diferentes grupos sociais. Essa independência, que permite a eles a chance de se identificarem e de serem identificados como os jovens, não é conquistado apenas pelo dinheiro e pelas maiores chances de consumo, mas pela possibilidade de circular pelos espaços, de não ficar apenas em casa, de ganhar o mundo da rua, especialmente entre as jovens mulheres. O trabalho também pode significar realização pessoal, mas para muitos jovens, a possibilidade de encontrar esse *trabalho dos sonhos* é posta no futuro. De fato, dada a baixa qualidade das opções disponíveis, o trabalho também pode ser considerado uma espécie de servidão. [...]. Para além da chamada falta de experiência, frequentemente associada a idade, outros mecanismos de discriminação estão presentes na busca por trabalho: sexo, cor/raça, ausência de cursos fortes realizados em escolas de renome, aparência física e local de moradia. Nem todos esses aspectos têm o mesmo peso, pois, dependendo do perfil (ser homem ou mulher, branco ou negro, com mais ou menos tempo de procura), a ênfase pode recair em um ou outro fator, mas todos sinalizam para os difíceis percursos juvenis na busca por um trabalho decente. Em muitos, casos resta inserção por meio da rede de contatos, que muitas vezes, para os jovens das camadas

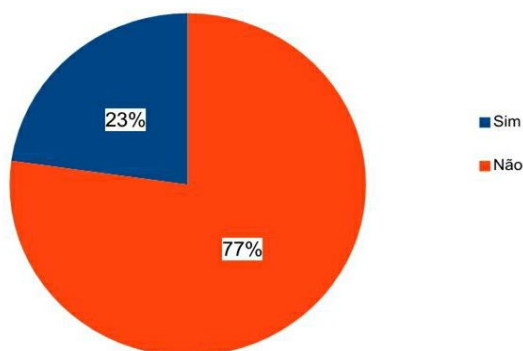
populares, pode levar a empregos precários ao invés de conduzi-los para os empregos mais protegidos que desejam acessar (CORROCHANO, 2014, p. 216).

A roda de conversa espontânea nos leva a lugares de fala, realidades importantes acerca dos nossos alunos, que torna a nossa (minha e do estudante) relação com a sociologia ainda mais importante: reconhecer nesses momentos imprevisíveis e até mesmo imponderáveis, a leitura sociológica da realidade social. Compreender direitos e privilégios, refletir-se como agente histórico diante da realidade, projetar-se no futuro. Sentir muitas vezes o gosto amargo de uma forma de viver imersa em desigualdades, mas também querer transformações para estas mesmas desigualdades. A roda de conversa sociológica possibilitou justamente a compreensão do impacto dessas desigualdades sociais nas trajetórias da juventude, especialmente essa juventude, esses atores sociais: os estudantes de nossa escola.

Em pesquisa realizada durante a disciplina de Metodologia de Ensino, cursada no PROFSOCIO, buscamos compreender melhor nosso público na escola no que diz respeito a questões mais gerais como etnia, gênero, religião, faixa etária, e também a questões mais específicas, como uso do tempo livre, uso da internet e, um dado que muito me chamou atenção na escola Adauto Bezerra, se os estudantes trabalhavam.

Como eu leciono apenas nos turnos da manhã e da tarde, em turmas de 2º e 3º anos do Ensino Médio, consegui visualizar, a partir dos números, que boa parte dos meus alunos trabalhavam: realidade que eu imaginava – antes de lecionar nessa escola – estar presente apenas no turno noturno.

Gráfico 15 – Dados de estudantes do Adauto Bezerra: "Você exerce atualmente algum trabalho remunerado?" – pesquisa realizada com 180 alunos de 2º e 3º ano dos turnos manhã e tarde em 2018.



Fonte: Dados coletados pela autora, 2018.

No Gráfico 15, observa-se que 23% dos estudantes, entre homens e mulheres, exercem algum tipo de trabalho remunerado – seja assalariado, trabalho informal ou estágios como aprendizes. Mas acredito que esse número deve ser bem maior entre estudantes do turno matutino e vespertino,¹⁹ dado que muitos – especialmente mulheres – exercem atividades domésticas em casa, como faxineiras, cozinheiras, como cuidadora dos irmãos mais jovens ou dos avós. Alguns estudantes também trabalham auxiliando seus pais ou parentes, seja em comércio, bares, bancas de frutas, agricultura e outros, mas não recebem remuneração.

Não é de se admirar que essa roda de conversa saiu do assunto *escola* e foi para o assunto *trabalho*, porque essas duas categorias estão intimamente relacionadas na vida dos jovens: a escola ainda é, para a grande maioria, uma ponte para um mercado de trabalho mais promissor.

Naquele momento de roda de conversa espontânea, eu não era apenas uma professora de sociologia, ouvindo falas, discursos dos meus estudantes acerca de suas próprias realidades. Eu era uma socióloga, compreendendo mais a fundo uma realidade que, muitas vezes, nós professores deixamos passar despercebida. Naquele momento, eu consegui encaixar uma lente mais crítica que me possibilitou olhar além das fachadas sociais: aqueles discursos, aquelas vivências estudantis eu já tinha ouvido em outros lugares, lido em textos, que descreviam muito bem realidades de jovens equilibrando o trabalho e a escola. Mas, nesse caso, aquelas realidades estavam bem ali, na minha frente.

Pode parecer óbvia para alguns estudiosos da educação a necessidade desse olhar aprofundado para a realidade social em que se encontram os alunos, mas em tantas vezes o meu trabalho como professora acabou se mecanizando, se repetindo, aula após aula, turma após turma, engessado em uma aula tradicional, que acabava não percebendo, por exemplo, que aquele meu aluno – que nunca falava nada nas aulas – trabalha numa fábrica de joias, num ambiente quente e hostil, nem sempre com os EPI's necessários, e que às vezes pega o turno da madrugada, por isso ele nunca entrega ou faz os trabalhos. Percebi que aquela minha aluna, que se senta à frente da sala, mas sempre dorme nas aulas, é, na verdade, mãe de um garoto de 3 anos e trabalha numa rede de *fast food* no shopping da cidade, que quase sempre se sente cansada naquela semana porque o

¹⁹ Esta pesquisa não englobou os estudantes do turno noturno.

filho não dormiu direito, e, por isso, constantemente me pede para estender os prazos de entrega das minhas atividades.

Esses dois alunos permanecem na escola porque precisam de um diploma de conclusão de Ensino Médio para tentar uma ocupação melhor, mais decente, que lhe renda um salário maior.

Como isso pode me ajudar como professora? Eu vou conseguir mudar a realidade do meu estudante? Muito provável que não. Mas posso ser mais paciente, compreensiva e isso pode me ajudar na relação com meus alunos e propiciar, junto a eles, momentos de menor inércia em suas vidas escolares. Ou, ao menos, que esse estudante sinta que a escola não é mais outro espaço a subjugá-lo, a praticar com ele violências simbólicas. Ou ainda, fazer com que a escola seja mais acolhedora para esse estudante e que ele possa levar consigo aprendizados importantes sobre a sociedade. Talvez, conhecer mais sobre seus direitos trabalhistas, por exemplo, ou compreender melhor seu lugar no mundo e buscar – individualmente ou coletivamente – lugares melhores e mais humanos.

4.2 A sala de aula invertida: alcances e possibilidades

A sala de aula invertida é considerada uma metodologia ativa por também redimensionar o foco da aprendizagem para o aluno: este deve estar em constante busca pela autonomia do aprender, tendo o conhecimento como sua maior finalidade.

Segundo Bergmann e Sams (2016), “basicamente o conceito de sala de aula invertida é o seguinte: o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que é feito em casa, agora é realizado em sala de aula, porém há mais que isso a ser invertido” (p. 11).

Muito mais do que reestruturar a forma como a aula é dada na escola, o que mais me chama a atenção no método da aula invertida é justamente criar uma “cultura da aprendizagem”, um esforço que – adicionado ao ensino de Sociologia pode proporcionar um alcance bem mais amplo dos reais sentidos a que se propõe nossa disciplina: questionar, desnaturalizar, estranhar. Mas o que é a cultura da aprendizagem?

Alguém poderia nos perguntar como é que se desenvolve uma cultura da aprendizagem. Acreditamos que a chave consiste em alunos que se comprometem com objetivos da aprendizagem, em vez de apenas se esforçarem para cumprir as obrigações acadêmicas. Tentamos deliberadamente transformar nossas salas de aulas em lugares onde os alunos se dediquem a atividades que consideram importantes, em vez de apenas se livrarem de obrigações. Quando demonstramos esse respeito aos alunos, eles geralmente respondem de maneira positiva. Começam a perceber – o que para alguns demora algum tempo – que estamos lá para orientá-los na aprendizagem e não para exercer autoritarismo pedagógico. Nosso objetivo é o de que os alunos aprendam tanto o quanto possível e que realmente compreendam o conteúdo de nossas aulas. Quando os alunos percebem que estamos ao seu lado, eles respondem dando o melhor de si (BERGMANN; SAMS, 2016, p. 25).

É esse valor da aprendizagem que deve estar no centro da relação ensino-aprendizagem na aula invertida. Uma grande maioria dos estudantes, segundo esses autores, tendem a ser melhores no “jogo da escola” do que em aprender com qualidade: estudam para provas – já que o sistema educacional muitas vezes os molda numa estrutura em que se sai bem aquele capaz de reter mais informações e passar nos exames e provas, mesmo se, no futuro, eles não se recordem mais do que aprenderam. Mas aprender Sociologia não é sobre decorar conteúdos e mais conteúdos de forma enciclopédica: é sobre refletir sobre questões mais profundas, sobre o mundo à sua volta, é sobre olhar além do que se vê.

Voltando ao cerne desse tipo de metodologia, inverter a sala de aula está mais relacionado com uma mentalidade, uma forma de deslocar a atenção do professor para o aprendiz e para a aprendizagem (BERGMANN; SAMS, 2016, p.10). Apesar de esses autores citarem a utilização de videoaulas produzidas por eles mesmos como uma ótima estratégia de inverter a aula, essa não é a única forma de se organizar.

A sala de aula invertida não se organiza em torno de vídeos, mas a maioria das pessoas que invertem as aulas usam vídeos como meio de oferecer instruções diretas. A única característica em comum de todas as salas de aulas invertidas é a do desejo de redirecionar a atenção na sala de aula, afastando-a do professor e concentrando-a nos aprendizes e na aprendizagem, para tanto, a maioria dos professores em sala de aula invertida fazem a seguinte pergunta: quais atividades que não exigem minha presença física podem ser retiradas da sala de aula para dar mais tempo em sala de aula às atividades que são reforçadas pela minha presença física? A maioria dos professores (mas nem todos) que invertem a sala de aula respondem a essa pergunta, identificando “preleções” ou “instruções diretas”. Sem dúvida, você realmente precisa inverter a sala de aula para redirecionar a atenção até então concentrada no professor, e muitos são os modelos e métodos educacionais valiosos que ajudam o professor a conseguir esse resultado. A sala de aula é uma dessas ferramentas, mas não é o único meio disponível (BERGMANN; SAMS, 2016, p. 89-90).

Foi partindo do pressuposto de deslocar o centro da aprendizagem para o aprendiz que iniciei algumas testagens de sala de aula invertida na minha escola. Compreendendo que nem todos os meus alunos possuem internet, mesmo computadores em casa ou *smartphones* próprios, sugeri alguns vídeos que aqueles que podem acessar os assistam, mas utilizei o livro didático – instrumento que todos possuem – como a forma de instruções diretas para eles iniciarem em casa. E, como elemento essencial, o uso da pesquisa sociológica para ponto de partida da aprendizagem a partir da descoberta. Sabia desde o início que não seria fácil, por isso pensei em um tema e conceito do interesse dos alunos para motivá-los a mover o foco da aprendizagem para eles mesmos – junto comigo.

Depois de apresentar o conteúdo sobre o conceito de cultura – um dos meus conteúdos favoritos de ministrar, enquanto professora de Sociologia –, senti certa apatia dos estudantes, o que, para mim, era contraditório, pois eu sempre me empolgava na explicação, trazia músicas, imagens, especialmente quando adentrava o conteúdo sobre os conceitos de Relativismo Cultural e Etnocentrismo.

Então, pensei em iniciar o novo conteúdo – Cultura popular, Cultura Erudita e Cultura de Massa – de uma forma diferente. Nos anos anteriores, eu sempre começava a discussão partindo da análise dos *grupos de reisados*, muito comuns em Juazeiro do Norte, especialmente em bairros periféricos, como o João Cabral. Alguns estudantes de séries anteriores faziam parte de cortejos de brincantes de reisado e todos conhecem ou já viram apresentações desses grupos de cultura popular.

Figura 40 – Após uma apresentação de dança de Trap music, uma espécie de mistura de funk com hip hop, na comemoração do aniversário da escola, em 2018, na quadra coberta



Fonte: Imagens da autora.

Mas decidi abordar temáticas mais próximas dessas juventudes e, em constantes observações, percebia que uma série de alunas e alunos gostavam bastante do ritmo do Hip Hop, Rap, Funk dentre outros, tendo se popularizado entre eles as batalhas de rimas e danças em apresentações em eventos culturais da nossa escola.

Além dessas observações no cotidiano escolar, vários alunos me sugeriram músicas atuais para trabalhar temas na disciplina de Formação Cidadã, como desigualdade social e racismo, presentes especialmente em cantores e compositores de Hip Hop, como Djonga, Baco Exu do Blues e Mano Brown.

Estudar as diversas faces da cultura a partir da reflexão sobre o funk e o hip hop é uma ideia que surge da partilha, de escutar o meu estudante, o que eles apreciam, vivenciam. Dayrell e Carrano (2014) nos lembram sempre que é necessário conhecer, compreender e dialogar com os sujeitos do processo educativo – os estudantes: reconhecer suas experiências, saberes e identidades culturais.

Além disso, o livro didático contém uma infinidade de temas propostos para pesquisa e debate e consegue ser um valioso instrumento para o professor e para o aluno do curso de Sociologia. A partir desses diversos motes: o livro, as dicas dos jovens, busquei construir uma proposta de aula invertida para compreender mais profundamente a Cultura a partir do estudo do Funk e do Hip Hop:

A cultura nunca é estática. Isso significa que passa por reconfigurações constantes, assimilando elementos de outras culturas e ideologias. Com o funk não é diferente. Ele nasce, no Brasil, nas comunidades cariocas e, como todo elemento cultural, absorve traços e as preocupações daquele grupo social. Por isso, durante um bom tempo, esteve sempre associado a um gênero musical ruim, com letras sem conteúdo que exaltam a sexualidade. Nos últimos anos a sociedade tem presenciado uma mudança nesse padrão funk tem figurado em espaços em que antes não entrava, como, por exemplo, propagandas, novelas e até mesmo em festas de classes médias. Um elemento novo que ajudou nessa mudança foi o surgimento do funk ostentação, seguindo o padrão do hip-hop estadunidense, essa nova fase do funk que remete às situações de consumo e ostentação (SILVA *et al.*, 2016, p. 87).

Esclareci que o foco seria o conceito de cultura popular e de cultura de massa, especialmente porque, para responder à segunda pergunta da pesquisa, eles teriam que ler sobre esses conceitos e tentar relacioná-los com o objeto de pesquisa.

Eixo Norteador: Cultura**Subeixo: Cultura Popular, Erudita e Cultura de Massa**

Tema de Pesquisa Sociológica: Fazer uma pesquisa sobre a origem do Funk e as diversas variações que ele ganha no Brasil (**Ampliei para que abordassem o Hip Hop também**)

Base teórica utilizada para a leitura, aprofundamento e pesquisa:

– Eixo *Cultura e Ideologia*, juntamente com o **roteiro de pesquisa** previsto e adaptado do Livro didático *Sociologia em Movimento* (SILVA *et al.*, 2016, p. 79-87):

- 1 – O funk e o hip hop são ritmos musicais praticados pelos jovens de sua região?
- 2 – Identifique, no funk e no hip hop, os elementos da cultura popular e da cultura de massa.

Vídeos indicados para assistir e compreender melhor alguns dos conceitos:

- Paraisópolis: Cultura Popular & Dominação, do Canal Meteoro Brasil (<https://www.youtube.com/watch?v=xdz-h9kSs4M&t=31s>).
- Djonga e as cuecas da classe média, do Canal Meteoro Brasil (<https://www.youtube.com/watch?v=Rtttu9AC-Dk>).
- Racionais: Por um Brasil menos ignorante, do Canal Meteoro Brasil (<https://www.youtube.com/watch?v=Hp-zkcj9n38&t=183s>).

Após a pesquisa, traga suas dúvidas, conhecimentos e dados coletados para debatermos em roda de conversa.

Após explicar sobre essa pesquisa, reparei um engajamento muito bom dos estudantes: isso foi percebido já que vários alunos – da turma de 3º ano – me procuraram para perguntar se podiam apresentar também músicas de funk e de hip hop em sala, como meio para exemplificar suas explicações acerca da pesquisa; outros já vieram me pedir para reservar a sala de vídeo para apresentar clips musicais: sendo a roda de conversa um lugar de aprendizagem implicado na espontaneidade, percebo que quando a apresentação de qualquer proposta de aula é nesse formato, os estudantes já se sentem mais à vontade para inovar, apresentar os conhecimentos adquiridos em outros formatos, com meios diversos.

Figura 48 – Exemplo de apresentação de pesquisa na sala de Vídeo



Fonte: Imagem da autora.

A aluna²⁰ que aparece falando na foto anterior (Figura 11) preparou uma apresentação sobre o Trap Music, uma mistura de funk e hip hop com que ela se identifica. Ela simplesmente tomou de conta da aula, falou especialmente sobre os estigmas que os jovens que apreciam esse tipo de música sofrem, numa associação com a marginalização e a delinquência juvenil, apresentou alguns clipes musicais de grupos de Trap famosos, sua origem, dentre outras coisas. Percebi que o interesse pelo tema, associado à inversão da sala de aula – com os estudantes fazendo em casa o aprofundamento teórico necessário e trazendo para os espaços de aprendizagem seus questionamentos e informações –, fortaleceu o deslocamento do foco da aprendizagem nos alunos. Os colegas prestaram muita atenção, faziam perguntas e eu apenas mediava as falas.

Em outras turmas, foi mais enriquecedor ainda: cada equipe levou sua caixinha de som JBL – bem popular entre eles na hora dos intervalos – e explicou um pouco do que era o funk, o hip hop: percebi que o foco deles foi falar mais sobre o tom de denúncia social que esses ritmos musicais trazem em suas letras e clipes.

²⁰ Após essa aula, a aluna em questão procurou a coordenação da escola, junto com outros colegas de outras turmas para pedirem apoio a um projeto deles sobre a cultura do hip hop e incentivar batalhas de rimas na escola, pedindo auxílio ao grêmio escolar. Fiquei feliz quando ela veio me informar que foi por conta da aula sobre cultura do funk e hip hop que ela teve essa ideia de se articular com colegas e promover espaços de sociabilidade a partir da cultura. Infelizmente o projeto não caminhou muito pois já estávamos no final do ano, alguns decidiram se recolher para estudar para as provas de vestibulares das faculdades.

Algumas meninas também problematizaram a representação da mulher em algumas músicas, criticando a objetificação e a sexualização.

O que mais me surpreendeu foi novamente uma ampla participação dos estudantes considerados “mais problemáticos” ou mais “apáticos”: essas meninas e meninos – que participam pouco das minhas aulas tomaram a frente: falaram, tiveram atenção, se organizaram e, com a maestria da argumentação, defenderam a importância da cultura do hip hop e do funk para nosso país: focaram mais especialmente no debate sobre desigualdade social e racismo. O ponto cultura popular e cultura de massa ficou um pouco de lado e, ao final da aula, apesar de ter me sentido muito satisfeita com a movimentação e envolvimento dos estudantes, me senti preocupada se os objetivos iniciais da aula invertida foram cumpridos. Mas, em seguida, refleti que o envolvimento deles foi essencial. Não é sempre que nós professores conseguimos alcançar engajamento e participação, mas ao vê-los ali, literalmente, tomando de conta da aula, se apropriando do tempo e do espaço de aprendizagem, percebi que o objetivo de operacionalizar uma metodologia mais ativa se concretizou: a *participação*, o *fazer parte de*, *tomar sua parte* em algo, movimenta e possibilita uma aprendizagem significativa. Como nos ensinam Dayrell e Carrano (2014):

A dimensão educativa e formativa da participação pode propiciar aos jovens o desenvolvimento de habilidades discursivas, de convivência, de respeito às diferenças, dentre outras capacidades relacionadas com o convívio na esfera pública [...]. O *engajamento participativo* pode aumentar seu estímulo para novas aprendizagens, melhorar a escrita e provocar o desenvolvimento da capacidade de argumentação para a defesa de pontos de vista. Nesse sentido, a participação pode ser entendida como um processo educativo que potencializa os processos de aprendizagem no interior da escola. E, da mesma forma, pode contribuir para a constituição de amplos processos formativos (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 121-122).

Portanto, essa experiência de sala de aula invertida ainda poderá ser melhorada, especialmente no que tange ao momento de aprofundamento do conteúdo por parte dos alunos de forma autônoma, para que o papel do professor seja o de mediador, de acompanhar o ritmo de cada aluno no que diz respeito à apreensão ou não dos conhecimentos. Percebi que boa parte dos estudantes gostaram e se identificaram com a temática, o que pode ser um facilitador dessa autonomia no aprendizado e uma forma de gerar pontes cognitivas para proporcionar uma aprendizagem mais significativa de Sociologia: quando o estudante se implica naquilo que será aprendido, quando ele vê sentido naquilo que

ele deve aprender, a escola e a aprendizagem conseguem ocupar um lugar mais privilegiado na vida desse jovem. Cabe a nós, professores, ir testando e possibilitando esse movimento.

4.3 A pesquisa sociológica como meio e como fim: a aprendizagem a partir da descoberta

A pesquisa sociológica permeou todo o desenvolvimento das testagens das metodologias ativas e foi um instrumento único para possibilitar o que é de mais valioso para nós professores de Sociologia: o exercício da desnaturalização e do estranhamento pelos nossos aprendizes. Logo no primeiro dia de aula, em todas as turmas, gosto de trabalhar em sala a diferença entre o senso comum e o conhecimento científico. Especialmente nesses últimos quatro anos, essa discussão se tornou extremamente importante, diante de um cenário de aceleração de informações nos meios de comunicação, principalmente o aumento das chamadas *fake news*. E o constante olhar atento para a diferença entre esses dois tipos de conhecimento – senso comum e ciência – nos acompanha ao longo de todo o ano letivo.

É essencial que os aprendizes compreendam as Ciências Sociais como detentoras de métodos rigorosos, que incluem observação, análises, levantamento de dados estatísticos, entrevistas – tudo isso para ir além do que o senso comum nos fala. A necessidade de fazer questionamentos sobre a realidade que nos cerca, de se desfazer de pré-noções para, só assim, conseguir compreender a sociedade, tudo isso é necessário que o estudante aprenda sobre a Sociologia, tanto quanto as teorias e os conceitos. E “fazer Sociologia para aprender Sociologia” é uma ótima estratégia de aprendizagem. Segundo Fraga e Lage (2010):

Como o ensino de Sociologia nos parece ter, acima de tudo, o objetivo de desenvolver o pensamento sociológico no aluno, e como pesquisar é exercitar esse pensamento, a pesquisa constitui um elemento importante para o ensino de Sociologia. Tal importância vem do fato de que “criar no aluno uma atitude investigativa que busque a compreensão da sociedade em que vive é finalidade da disciplina de sociologia, independente do grau de ensino em que é ministrada”. A realização de pesquisas pelos alunos auxilia-os a vivenciar na prática os caminhos de construção da imaginação sociológica, que é um diferencial que a Sociologia pode trazer na educação básica. As atividades que promovem a problematização e a investigação têm o potencial de tornar determinados saberes efetivamente assimiláveis pelos alunos, além de contar com o seu interesse e participação, pois

rompem os limites da sala de aula e transbordam para outros espaços sociais. [...] o potencial da pesquisa para o ensino de Sociologia e para a escola é, respectivamente, dar materialidade ao conhecimento sociológico e demonstrar que a educação básica não é lugar apenas para a transmissão de conhecimentos, mas também para a sua produção (FRAGA; LAGE, 2010, p. 3-6).

Além de possibilitar, dar materialidade ao conhecimento sociológico, o uso de pesquisa sociológica como metodologia de aprendizagem também facilita a compreensão de teorias e como elas foram pensadas pelos teóricos; portanto, entender como um conhecimento é construído é uma ponte cognitiva para aprender sobre esse conhecimento.

Partindo disso, decidi fazer uma testagem mais ampla utilizando a pesquisa sociológica como meio para compreender o conteúdo em questão: *Estrutura e Estratificação social*. Sugeri aos meus alunos que abordássemos a desigualdade social a partir da análise das realidades de emprego e do mundo do trabalho no nosso país: o nosso ponto de partida foi uma questão motivadora proposta no nosso livro didático: “qual é o impacto da desigualdade social na trajetória da juventude brasileira?” Eu pensei em abordarmos as desigualdades no mundo do trabalho pois quis dar continuidade à roda de conversa espontânea ocorrida naquelas turmas no ano passado: a temática do emprego e dos projetos de futuro são muito latentes na minha escola e – acredito eu – em vários outros espaços que as juventudes frequentam. Além disso, pensar as desigualdades sociais a partir das trajetórias das pessoas – jovens ou não, nos faz refletir sobre um senso comum muito complexo de ser desconstruído.

Inicialmente, a ideia da pesquisa partiu de uma proposta do livro didático acerca da PEC das domésticas. Essa proposta discorre sobre a questão da desigualdade de acesso a seus direitos que esta categoria de trabalhadores – em sua grande maioria mulheres trabalhadoras –, que só recentemente conseguiu alcançar direitos trabalhistas básicos que outras categorias já possuíam.

Falar sobre trabalhadoras domésticas é, a meu ver, um tema bastante sensível e importante, já que constatei que muitas mães de alunos, irmãs, avós ou até mesmo algumas alunas minhas são ou foram domésticas. Então, considerei importante, ao pensarmos nas desigualdades sociais, ressaltar as questões de gênero, de raça e de acesso aos direitos (SILVA *et al.*, 2016).

Mas pensei em abordarmos, além das domésticas – a realidade de trabalhadores de várias categorias, dentre elas a dos trabalhadores do comércio, da indústria, dos transportes, da saúde e dos trabalhadores da educação.

Dividi a turma em equipes e segui a mesma estrutura de organização de sorteio de temáticas, momentos de orientação e tira-dúvidas sobre as pesquisas sociológicas.

Eixo Norteador: Estrutura e Estratificação social

Subeixo: Desigualdades Sociais

Tema de Pesquisa Sociológica: Desigualdades de oportunidades e de acesso a direitos: uma análise das categorias de trabalhadores.

Subtemas:

- Trabalhadores(as) domésticos(as)
- Trabalhadores(as) do comércio
- Trabalhadores(as) da indústria
- Trabalhadores(as) da saúde
- Trabalhadores(as) da educação
- Trabalhadores(as) dos transportes

Como a pesquisa pode ser realizada (escolher uma opção)

– 1ª opção: pesquisa Qualitativa

Entrevistar 5 trabalhadores da categoria pela qual sua equipe ficou responsável por pesquisar:

Roteiro de Entrevista:

Essa pesquisa tem como objetivo compreender melhor algumas profissões, suas características, relações com os direitos trabalhistas e a existência de desigualdades sociais dentro de uma mesma profissão ou entre outras profissões. Agradecemos desde já sua contribuição para a pesquisa. Salientamos que a pesquisa preza pelo sigilo dos entrevistados, não importando a identificação dos sujeitos nem de seus respectivos locais de trabalho.

Peço a gentileza de permitir a gravação via áudio dessa entrevista para que possamos transcrever as suas respostas, facilitando assim a coleta dos dados.

1. Informações iniciais: (Não precisa de nome para manter o sigilo do entrevistado); Gênero (Masculino, feminino ou prefere não responder); Etnia com que se identifica (Branco, Negro ou Pardo); Qual sua profissão atual? (Não precisa identificar a empresa ou local de trabalho para não expor o trabalhador). Há quanto tempo atua nessa profissão? Já atuou em outra profissão? Qual?

2. Fale um pouco sobre sua história profissional: com qual idade começou a trabalhar? Nessa profissão que desempenha atualmente, você trabalha mais por necessidade ou por que se identifica com ela? É a profissão que você planejou para a sua vida? O que levou você a estar nessa profissão em que atua hoje?

3. Fale um pouco sobre sua relação com sua profissão: dificuldades/facilidades; pontos positivos e pontos negativos. Você conhece seus direitos enquanto trabalhador(a) nessa área? Você considera que recebe todos os direitos Trabalhistas que possui?

4. Como a sociedade – as pessoas no geral – percebem sua profissão? E como você se sente com isso? Você acha que a sociedade valoriza sua profissão? Fale um pouco sobre isso.

2ª opção: pesquisa Quantitativa:

Aplicar questionários com 10 trabalhadores da categoria pela qual sua equipe ficou responsável por pesquisar:

Questionário:

Essa pesquisa tem como objetivo compreender melhor algumas profissões, suas características, relações com os direitos trabalhistas e a existência de desigualdades sociais dentro de uma mesma profissão ou entre outras profissões. Agradecemos desde já sua contribuição para a pesquisa. Salientamos que a pesquisa preza pelo sigilo dos entrevistados, não importando a identificação dos sujeitos nem de seus respectivos locais de trabalho.

1. Sua Idade atual: _____

2. Gênero

() masculino () feminino () prefiro não responder

3. Etnia

() negro () branco () pardo

4. Idade em que começou a trabalhar: _____

5. Idade em que começou a trabalhar nessa profissão em específico: _____

6. Salário

() menos de um salário mínimo

() 1 salário mínimo

() entre 2 e 3 salários mínimos

() entre 4 e 5 salários mínimos

() mais de 6 salários mínimos

7. Você considera que sua profissão é valorizada pela sociedade?

() sim () não

8. Essa é a profissão que você sempre desejou exercer?

sim não

9. Carga horária semanal

menos de 20 horas/semanais

20 horas/semanais

entre 21 e 30 horas/semanais

entre 31 e 40 horas/semanais

mais de 40 horas/semanais

10. Exerce essa profissão atualmente por:

necessidade financeira

gostar da profissão que exerce (era o que sempre buscou para si)

outro: _____

11. Você conhece seus direitos trabalhistas na profissão que exerce hoje?

sim não

12. Você considera que recebe todos seus direitos trabalhistas?

sim não

13. Quais os elementos que você considera negativo na sua profissão? (pode marcar mais de um)

salário baixo

falta de respeito aos seus direitos trabalhistas

falta de respeito pela sociedade

carga horária elevada

trabalho cansativo ou exaustivo demais

trabalho perigoso ou sujeito a acidentes

não tenho tempo para minha vida pessoal

outro: _____

14. Quais os elementos que você considera positivo na sua profissão? (pode marcar mais de um)

salário adequado

respeito pleno aos seus direitos trabalhistas

a sociedade valoriza minha profissão

a carga horaria é justa

o ambiente de trabalho é muito bom

os colegas de trabalho ou pessoas que convivo no trabalho são muito amigáveis

tenho tempo para realizar outros projetos pessoais

outro: qual? _____

Como estruturar sua pesquisa:

Você deve colocar todos os dados recolhidos de forma escrita ou digitada em um trabalho com capa, contendo as informações da equipe, série, turno etc. Pode conter imagens, figuras, poesias, gráficos ou músicas relacionadas ao tema e relacionar com as leituras e pesquisas bibliográficas sobre sua temática.

Base teórica utilizada para a leitura, aprofundamento e pesquisa:

Livro didático – páginas 245 a 251

O trabalho será apresentado em formato de roda de conversa sociológica, fomentando o debate das temáticas. Nem todos da equipe precisam apresentar os dados, mas todos devem se engajar em pelo menos uma função. Lembrem-se de que o trabalho é em grupo, colaborem entre si, deleguem tarefas. Na nossa próxima aula, vocês deverão trazer algumas pesquisas já realizadas ou leituras feitas sobre o assunto.

Obs.: Em caso de dúvidas, mandem mensagem via Instagram ou e-mail.

Dei a opção para que cada equipe, de acordo com o seu tema, escolhesse entre a pesquisa qualitativa ou quantitativa – o que fosse melhor, mais cômodo para eles operacionalizarem. Por exemplo, para alguns estudantes, seria mais fácil entrevistar cinco pessoas a partir de um roteiro semiestruturado e, para outras equipes, o ideal seria aplicar questionários com 10 pessoas.

Em relação à imersão no campo e a procura por sujeitos a serem pesquisados, pedi que os estudantes utilizassem a sua própria rede de relações para tornar mais tranquila essa imersão, sem exigir maiores deslocamentos ou mesmo uma maior demora para encontrar os trabalhadores a serem entrevistados. Por exemplo: orientei que, se uma equipe vai falar sobre os trabalhadores do transporte, os membros desta equipe podem conhecer alguém próximo, mesmo um familiar que trabalhe com mototáxi ou como motorista de aplicativo, e assim por diante. Foi uma ótima estratégia, pois facilitou a aproximação com o campo de pesquisa e possibilitou que utilizássemos três semanas para concluir os trabalhos.²¹

O momento mais fértil foi a roda de conversa no qual cada equipe apresentou a sua pesquisa. A turma como um todo conseguiu observar nitidamente as diferenças de gênero, de raça, de renda, dentre outros, e como estas também se perpetuam nas relações de trabalho. Foi unânime um olhar especial para um dado que se destacou: o contraste, o abismo social entre as trabalhadoras domésticas – que os alunos logo perceberam que eram, em sua maioria, mulheres negras, que mergulhavam no mundo do trabalho desde muito cedo – e os trabalhadores da saúde, por exemplo. A maioria dos entrevistados que ganhava os maiores salários

²¹ Foi muito interessante o desenvolvimento dessa pesquisa, pois eu consegui ter um contato muito maior com os meus alunos. Possibilitei que eles tirassem dúvidas comigo via redes sociais, mais especificamente para os alunos que escolheram aplicar questionários: passei alguns vídeos de tutoriais do YouTube ensinando como trabalhar com o Google formulários. Aqueles que aprenderam, acabaram ajudando e orientando seus colegas de outras equipes.

era justamente homens brancos, que trabalhava na área da saúde. Mas também eles perceberam que havia desigualdades dentro das próprias profissões, como, por exemplo, mulheres que trabalhavam como técnicas de enfermagem e/ou enfermeiras ganhavam um salário bem inferior.

O debate a partir dessa pesquisa sociológica foi engrandecedor e conseguimos cumprir os objetivos propostos neste tópico: os estudantes compreenderam as desigualdades entre os sujeitos e como isso interfere nas suas trajetórias de vida; perceberam a existência de abismos sociais imensos, bem como oportunidades desiguais entre as pessoas, o que colabora para a permanência de uma estrutura social cada vez mais desigual; da importância de ampliar direitos para romper com esses ciclos de desigualdades.

Desconstruímos, com a ajuda da pesquisa que eles mesmos desenvolveram com tanto afincio, o termo “meritocracia”, conceito que permeia amplamente as redes sociais que os estudantes frequentam, que afirma que todos podem e conseguem prosperar, obter sucesso pelos seus próprios méritos, pelo seu esforço unicamente individual. Ao compreender as desigualdades de oportunidades, ao refletir sobre as condições históricas e sociais que nossa sociedade brasileira possui, a meritocracia se mostra como um mito a ser refletido e combatido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, mais do que uma intervenção pedagógica que buscou aprimorar as minhas práticas cotidianas em sala de aula, possibilitou uma reflexão mais ampla sobre os estudantes, suas vivências, experiências e saberes.

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.

A disciplina de Sociologia, tendo uma característica bastante marcante que é a de ser muito teórica, pode, por vezes, acabar sendo utilizada de forma mecanizada ou conteudista pelos professores, o que torna sua aprendizagem mais cansativa, gerando obstáculos para uma aprendizagem significativa. Para que ocorra a aprendizagem significativa na disciplina de Sociologia, é necessário que o educando encontre sentido no que está aprendendo, e esse é o nosso maior desafio como professores de Sociologia: construir, junto aos nossos educandos, esse sentido, essa importância.

As metodologias ativas são, pois, extremamente relevantes para se pensar uma nova forma de ensinar Sociologia, que vá além de formas conteudistas e tradicionais de aprender, incorporando a participação dos estudantes, a interação, a curiosidade. E todos esses elementos possibilitam que a Sociologia seja apreciada e vivenciada inteiramente como uma disciplina que se propõe pensar a sociedade, compreender suas complexidades, desenvolver o olhar para as estruturas sociais e compreender-se dentro dessas estruturas.

O primeiro passo dessa intervenção pedagógica foi justamente desconstruir a aula tradicional como eu conhecia: me permitir buscar formas mais diversas, nas quais eu pudesse escutar meu aluno e este soubesse que pode falar, somar, caminhar por si mesmo e construir interesse pelo que está aprendendo. E os resultados dessa desconstrução se deram não apenas em mim, mas no contexto relacional do *lugar-momento* de aprendizagem: um novo “fazer-sociologia” fez parte do nosso cotidiano: uma disciplina participativa, engajadora e importante para o cotidiano de todos nós.

Primeiramente, a roda de Conversa desenvolvida como metodologia de aula diferenciada de Sociologia mostrou ser um lócus privilegiado de escuta, diálogo e atenção ampla aos conteúdos discutidos: a participação dos estudantes se deu de forma mais efetiva do que na aula tradicional, especialmente no que tange ao desenvolvimento da argumentação e do questionamento, propiciando uma aprendizagem significativa.

A sala de aula invertida, mesmo com todos os seus desafios de reestruturar os espaços de aprendizagem, possibilitou uma maior personalização do ensino, ampliando meu conhecimento acerca das necessidades individuais dos estudantes.

Por fim, o uso da pesquisa sociológica como aparato facilitador para aproximação dos estudantes com conceitos, linguagem e métodos da Sociologia possibilitou, diante da construção conjunta da pesquisa e do levantamento de dados, desconstruir mitos arraigados como o da meritocracia.

As metodologias ativas e as reflexões geradas a partir de suas testagens demonstram o quão importante é olhar para outras formas de gerir nossas aulas, de possibilitar um conhecimento mais significativo. E como nós, professores, temos que nos dispor a questionar, inovar e experimentar as potencialidades que as metodologias ativas oferecem.

REFERÊNCIAS

- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BERGER, Peter. **Perspectivas sociológicas**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino e aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.
- CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Juventudes: as identidades são múltiplas. Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, n. 01, p.11-27, maio de 2000.
- CORROCHANO, Maria Carla. Jovens no Ensino Médio: qual o lugar do trabalho? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.
- DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 101-133.
- FRAGA, A. B; LAGE, G. C. Tornando os alunos pesquisadores: o recurso da pesquisa nas aulas de Sociologia. In: HANDFAS, A.; MAÇAIRA, J. P. (org.). **Dilemas e perspectivas da Sociologia na educação básica**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012. p. 1-15.
- 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; SILVA, Ileizi Fiorelli. Desafios e possibilidades para o futuro da Sociologia na Educação Básica. *In*: SILVA, Ileizi Fiorelli; GONÇALVES, Danyelle N. (org.). **A Sociologia na educação básica**. 1. ed. São Paulo: Annablume Editora, 2017. p. 387-396.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de sociologia? **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 45-61, jan./jun. 2014.

LEITÃO, Débora Krischke. **A arte de sensibilizar o olhar ou por que ensinar Antropologia?** São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.geocities.com/deborakrischkeleitao/artigo.html?200727>. Acesso em: 5 maio de 2018.

LIMA FILHO, Irapuan P. A juventude como estética. **Revista Coletiva (On-Line)**, Recife, n. 17, p. 1-10, set./dez. 2015. Disponível em <http://coletiva.labjor.unicamp.br/index.php/artigo/a-juventude-como-estetica/>. Acesso em 6 de junho de 2018.

LIMA FILHO, Irapuan P. Dilemas da juventude na escola: notas sobre a sociabilidade juvenil e o ensino médio. *In*: SILVA, Ileizi Fiorelli; GONÇALVES, Danyelle N. (org.). **A Sociologia na educação básica**. São Paulo: AnnaBlume/, 2017. p. 347-364

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexão sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 11-29, jun. 2002.

MILLS, Wright G. **A imaginação sociológica**. 2. 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. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, p. 98-106, v. 23, n. 1, jan./jun. 2014.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE**, Sobral, v. 15, n. 2, p. 145-153, jun./dez. 2016.

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

SILVA, A. *et al.* **Sociologia em movimento**. São Paulo: Moderna, 2016.

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

VEIGA, Ilma. P. A. Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. *In*: VEIGA, Ilma. P. A. (org.). **O ensino e suas relações**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2009. p. 143-155.

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

APÊNDICE A – PLANOS DE AULAS COMPLETOS DAS RODAS DE CONVERSA PRESCRITIVAS APLICADAS

RODA DE CONVERSA PRESCRITIVA 1: PRECONCEITOS NA SOCIEDADE – 4 HORAS/AULA

Eixo Norteador: Movimentos Sociais

Subeixo: Os preconceitos contra os quais alguns movimentos sociais lutam

Objetivo geral: Compreender os Novos Movimentos Sociais e seus objetivos de mudança social, cuja atuação se dá a partir de pautas identitárias.

Objetivos específicos:

- Compreender alguns preconceitos existentes em nossa sociedade, sua origem, causas e consequências e a atuação de alguns movimentos sociais para desnaturalizar esses preconceitos.
- Propor para os alunos uma pesquisa sociológica para se aprofundar na temática.
- Apresentar os dados em forma de Roda de Conversa Sociológica para aprofundar e avaliar conhecimentos apreendidos pelos alunos.

Competências:

- Competência 4: compreender a realidade econômica, social e política da sociedade brasileira.
- Competência 2: construir elementos de análise que possibilitem a leitura crítica das situações da vida cotidiana.
- Competência 3: compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de gênero, etnias e segmentos sociais, de modo a preservar o direito à diversidade.

Recursos Metodológicos: Pesquisa Sociológica para coleta de dados e Roda de Conversa para compartilhar, debater e compreender melhor os dados coletados.

Desenvolvimento – Roteiro

Aula 1: Explicação do Roteiro de Pesquisa na turma, falando sobre todos os pontos abaixo e tirando dúvidas:

Tema de Pesquisa Sociológica: As consequências dos Preconceitos e Discriminações em nossa sociedade

Subtemas:

- Racismo
- Machismo
- LGBTfobia
- Xenofobia
- Intolerância Religiosa
- Gordofobia

O que a pesquisa deve abordar:

Definir o subtema: o que é esse preconceito? Como ele se mostra e se estrutura na nossa sociedade?

Dados: pesquise dados, no Brasil e no mundo, sobre as consequências desse tipo de preconceito.

Levando em consideração o que você aprendeu sobre a temática, discuta com sua equipe algumas possíveis saídas para desconstruir esses preconceitos e escreva no seu trabalho.

Opcional: entreviste uma pessoa que você sabe que sofreu/sofre esse tipo de preconceito. Pode ser do seu círculo de amizades ou não. Lembre-se de manter o sigilo do entrevistado, bem como o respeito ao mesmo. Tenha uma postura de pesquisador, com ética e empatia.

Como estruturar sua pesquisa:

Você deve colocar todos os dados recolhidos de forma escrita ou digitada em um trabalho com capa, contendo as informações da equipe, série, turno etc. Pode conter imagens, figuras, poesias, gráficos ou músicas relacionadas ao tema.

O trabalho será apresentado em formato de roda de conversa sociológica, fomentando o debate das temáticas. Nem todos da equipe precisam apresentar os dados, mas todos devem se engajar em pelo menos uma função. Lembrem-se de que o trabalho é em grupo, colaborem entre si, deleguem tarefas.

Na nossa próxima aula, vocês deverão trazer algumas pesquisas já realizadas ou leituras feitas sobre o assunto.

Observação: Em caso de dúvidas, mandem mensagem via Instagram ou e-mail.

Aula 2: Momento de orientação e tira dúvidas: passar em cada equipe que foi formada, por divisão dos temas e ver o andamento de suas pesquisas. Dar dicas de pesquisas, tirar dúvidas que ainda restarem sobre o conteúdo, as metodologias e a apresentação.

Aulas 3 E 4: Apresentação e Debate em forma de roda de Conversa

Avaliação: participação dos alunos da Roda de Conversa de forma ativa e no envolvimento da pesquisa.

RODA DE CONVERSA PRESCRITIVA 2 – Juventude e Eleições

Eixo Norteador: Poder, Política e Estado

Subeixo: Juventude e Eleições

Objetivo geral: Compreender e aprofundar o conceito de política e participação política a partir da importância do direito ao voto.

Objetivos específicos:

- Compreender a atuação da juventude na política por meio do voto, desnaturalizando questões referentes à própria ideia de “Juventudes” atuantes ou não na política.
- Propor para os alunos uma pesquisa sociológica para se aprofundar na temática.
- Apresentar os dados em forma de Roda de Conversa Sociológica para aprofundar e avaliar conhecimentos apreendidos pelos alunos.

Competências:

- Competência 4: compreender a realidade econômica, social e política da sociedade brasileira.
- Competência 2: construir elementos de análise que possibilitem a leitura crítica das situações da vida cotidiana.

Recursos Metodológicos: Pesquisa Sociológica para coleta de dados e Roda de Conversa para compartilhar, debater e compreender melhor os dados coletados.

Desenvolvimento – Roteiro

Aula 1: Explicação do Roteiro de Pesquisa na turma, falando sobre todos os pontos abaixo e tirando dúvidas:

Tema de Pesquisa Sociológica: O direito a voto dos adolescentes: a participação dos jovens na vida política brasileira

Base teórica utilizada para a pesquisa: Eixo *Direito e Sociedade*, juntamente com o **roteiro de pesquisa** previsto e adaptado do Livro didático *Sociologia em movimento* (SILVA *et al.*, 2016, p. 167). Para compreender os motivos pelos quais muitos adolescentes não votam, realizem uma enquete entre os estudantes de sua escola ou ano. O universo da enquete pode ser limitado aos jovens entre 16 e 18 anos.

Desenvolva a atividade da seguinte forma:

1. Divisão da turma em duplas; **(optei por dividir em equipes)**

2. Elaboração do questionário, que pode conter, por exemplo, as seguintes perguntas:

– Você acredita que adolescentes entre 16 e 18 anos estão aptos a votar?

Sim. / Não. / Não sabe. / Não respondeu.

– Pretende votar nas próximas eleições?

Sim. / Não. / Não sabe. / Não respondeu.

– Se você não pretende votar nas próximas eleições, qual é o motivo?

Preguiça. / Falta de tempo. / Desconhecimento dos candidatos. Outro. Qual?

– Qual causa social te faria participar mais do debate político? **(Pergunta aberta adicionada por mim nesse questionário).**

– Cada dupla ficará responsável por entrevistar aproximadamente 20 pessoas **(eu adaptei para, no mínimo, 10 pessoas).**

3. Encerrada a etapa de aplicação dos questionários, será feita a tabulação das perguntas, ou seja, o levantamento dos percentuais de respostas.

4. Elaboração dos quadros de resultados que podem ser expressos por meio de gráficos, tabelas, relatórios etc.

5. Debate dos resultados.

Vale lembrar que as redes sociais são espaços muito interessantes para a realização de enquetes. Quem desejar conhecer mais sobre as enquetes virtuais pode acessar o seguinte site: www.enquetes.com.br.

Aula 2: Momento de orientação e tira-dúvidas: passar em cada equipe que foi formada por divisão dos temas e ver o andamento de suas pesquisas. Dar dicas de pesquisas, tirar dúvidas que ainda restarem sobre o conteúdo, as metodologias e a apresentação.

Aulas 3 e 4: Apresentação e Debate em forma de roda de Conversa.

Avaliação: Participação dos alunos da Roda de Conversa de forma ativa e no envolvimento da pesquisa.

RODA DE CONVERSA PRESCRITIVA 3 – CIDADANIA

Eixo Norteador: Cidadania e Direitos

Subeixo: Aprofundamento dos direitos humanos e exercício da cidadania

Objetivo geral: Compreender que os direitos são conquistas históricas e que a participação política e cidadã é importante para atualizar e efetivar direitos.

Objetivos específicos:

- Compreender se há efetivação dos direitos humanos em nossa cidade.
- Propor para os alunos uma pesquisa sociológica para se aprofundar na temática.
- Apresentar os dados em forma de Roda de Conversa Sociológica para aprofundar e avaliar conhecimentos apreendidos pelos alunos.

Competências:

- Competência 4: compreender a realidade econômica, social e política da sociedade brasileira.
- Competência 2: construir elementos de análise que possibilitem a leitura crítica das situações da vida cotidiana.

Recursos Metodológicos: Pesquisa Sociológica para coleta de dados e Roda de Conversa para compartilhar, debater e compreender melhor os dados coletados.

Desenvolvimento – Roteiro

Aula 1: Explicação do Roteiro de Pesquisa na turma, falando sobre todos os pontos abaixo e tirando dúvidas:

Tema de Pesquisa Sociológica: Compreender melhor, na realidade da nossa região, se alguns direitos essenciais estão sendo vivenciados.

Base teórica utilizada para a pesquisa:

- Trechos da Declaração Universal dos Direitos Humanos;
- Eixo *Direito e Sociedade*, juntamente com o **roteiro de pesquisa** previsto e adaptado do Livro didático *Sociologia em movimento* (SILVA *et al.*, 2016, p. 191).

Na comunidade em que você vive, como os direitos humanos são efetivados? Há violação de direitos? De quais grupos? Realize a seguinte atividade para medir o grau de efetivação dos direitos humanos no lugar onde você mora.

Para a elaboração da atividade, proceda da seguinte maneira:

- Formem grupos, cada um composto de um quarto dos alunos da turma. **(Decidi dividir em mais grupos, pois a quantidade de estudantes por sala é entre 45 e 48 alunos, as equipes ficarão muito numerosas).**
- Cada grupo escolherá dois direitos previstos na Constituição Federal **(Optei por apenas um direito por equipe).**
- Consultando jornais impressos e a internet, façam um levantamento, no município ou no bairro em que residem, de violações dos direitos que escolheram.
- Caso exista uma secretaria Municipal e/ou estadual de direitos humanos, uma comissão de direitos humanos na Câmara dos Vereadores ou na Assembleia Legislativa, ou movimentos sociais ou Ongs de defesa dos direitos humanos na região pesquisada, entrevistem seus integrantes a fim de obter material informativo e saber quais providências estão sendo tomadas para que estas violações cessem. **(Deixe esse ponto facultativo para a equipe que se sentisse à vontade fazer essa incursão a campo).**
- Exponham o material elaborado **(Em roda de conversa sociológica).**

Aula 2: Momento de orientação e tira-dúvidas: passar em cada equipe que foi formada por divisão dos temas e ver o andamento de suas pesquisas. Dar dicas de pesquisas, tirar dúvidas que ainda restarem sobre o conteúdo, as metodologias e a apresentação.

Aulas 3 e 4: Apresentação e Debate em forma de roda de Conversa

Avaliação: participação dos alunos da Roda de Conversa de forma ativa e no envolvimento da pesquisa.