

**Aprendizagem e Liberdade na Prática Educativa: Uma Experiência na Disciplina
Sociologia da Educação.**

Bianca Elis de Oliveira Soares¹

Gustavo Affonso Marinho²

Emmanuelle Messias Moritz³

Helena de Oliveira Lima⁴

Tatiane Figueredo dos Santos⁵

Resumo: O presente artigo pretende promover uma reflexão acerca da abordagem educativa proposta por Héléne Cecile Petry, professora da Universidade Federal Fluminense, na disciplina Sociologia da Educação. Iniciaremos com a exposição das principais críticas ao sistema educacional convencional, formuladas pela Sociologia da Educação. Em um segundo momento, apresentaremos a abordagem filosófica utilizada por Héléne e logo depois passaremos às considerações do corpo discente em relação às experiências vividas durante os encontros, como as dinâmicas realizadas; as expectativas de cada um para as reuniões, objetivadas em um grande mural denominado “Quadro dos Sonhos”; as trocas de saberes realizadas em atividade homônima e seus respectivos projetos finais. Sugerimos ainda uma reflexão sobre duas perguntas propostas por Héléne. A primeira, apresentada por ela nos encontros iniciais “Como a educação formal influencia nas relações sociais?” e uma segunda que surge das reflexões de Héléne diante das vivências nos encontros, “Como a abordagem pedagógica desta disciplina influenciou nossas relações?”.

Palavras-chave: Sistema Educacional; Sociologia da Educação; Alternativas Educativas.

O presente artigo pretende promover uma reflexão acerca da abordagem educativa proposta por Héléne Cecile Petry, professora da Universidade Federal Fluminense, UFF, na

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense e mestranda em Sociologia pela mesma instituição.

² Graduando em Sociologia pela Universidade Federal Fluminense.

³ Graduanda em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense.

⁴ Graduanda em Sociologia pela Universidade Federal Fluminense.

⁵ Graduanda em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense

disciplina Sociologia da Educação. A experiência da prática educativa desta disciplina proporciona um tom libertário às reflexões pedagógicas e estabelece, por meio de acordos decididos coletivamente, um compromisso de todos os atores em prol do processo de aprimoramento cultural e pessoal, estabelecendo uma intencionalidade educativa compartilhada e protagonizada por todos.

Muito se discute a educação e as formas de se educar, por vezes criticando e mostrando as dificuldades de professores e alunos em desenvolver um aprendizado que seja interessante para todos. A tarefa de englobar a todos parece impossível no atual currículo educacional, no qual o “mestre” está constantemente em posição superior ao “aprendiz” que é visto como desprovido de conhecimento. Ao participar de uma disciplina que propõe a quebra dessa estrutura hegemônica de ensino, muitos se deparam com uma grande dificuldade em lidar com o novo modo de se estar em sala de aula. A autonomia e a liberdade que Hélène nos proporciona foi e segue sendo estranha a quem sempre esteve condicionado à certeza e à repetição dos modos considerados tradicionais de lecionar. O presente artigo visa mostrar a possibilidade de uma aula que difere da tradicional, buscando incentivar cada participante a encontrar e realizar atividades que lhe façam sentido, e assim desenvolver um trabalho com maior entusiasmo.

O documento está organizado em três partes. Em um primeiro momento apresentamos os fundamentos formais da estrutura da disciplina tal como exigido pelos departamentos aos seus docentes, juntamente às referências bibliográficas que trazem novas reflexões e novos paradigmas educacionais. Numa segunda parte, oferecemos uma leitura desenvolvida através da visão da professora Hélène em relação aos seus métodos educacionais e suas expectativas em diferentes momentos da disciplina, desde a elaboração dos chamados encontros até a implementação dos métodos e a colaboração dos discentes. Na terceira e última parte, apresentamos as considerações dos estudantes em relação às experiências vividas durante os encontros da disciplina. Sugerimos ainda uma reflexão sobre duas perguntas propostas por Hélène: “Como a educação formal influencia nas relações sociais?” apresentada nos encontros iniciais e “Como a abordagem pedagógica desta disciplina influenciou nossas relações?”, que surge das reflexões da própria Hélène a partir das vivências nos encontros.

Abordando as Críticas ao Sistema Educacional

Pretendemos levantar algumas críticas com relação ao sistema educacional, na certeza de que o mesmo não se esgota nesse breve levantamento de dados, e críticas que narramos. Ilustrando o introito das críticas com Dieterich e Vanderlinde (2012), que fazem uma análise crítica do sistema educacional tendo como base a letra da música do compositor Gabriel Pensador, pois o mesmo retrata uma escola e um ambiente desinteressante, em que o estudante não entende a finalidade, e o frequenta por obrigação da família, família essa que repreende e castiga quando a criança ou adolescente não tira as melhores ou as boas notas, quando a escola reclama de seu comportamento, da sua disciplina. Então, a criança depois de sofrer a pressão disciplinadora do corpo e da mente, cansada da repressão que a família legítima, resolve entrar no jogo da instituição e decide ser o melhor aluno, tirar boas notas e passar de ano. Para tal, ele decora os conteúdos um a um e depois da prova ele diz esquecer tudo, porque “memorizou”, “decorou”, “copiou”, não entendeu e prossegue dizendo esse é o método de ensino, a “Decoreba”.

...Eles me tratam como ameba/ e assim eu não raciocino/ Não aprendo as causas e consequências/ só decoro os fatos/ Desse jeito até história fica chato/ Mas os velhos me disseram que o "porque" é o segredo/ Então quando eu não entendo nada,/ eu levanto o dedo/ Porque eu quero usar a mente/ pra ficar inteligente/ Eu sei que ainda não sou gente grande,/ mas eu já sou gente/ E sei que o estudo é uma coisa boa/ O problema é que sem motivação a gente enjoa/ O sistema bota um monte de abobrinha no programa/ Mas pra aprender a ser um ignorante/ (...) Ah, um ignorante, por mim eu nem saía da minha cama/ (Ah, deixa eu dormir).

O restante da letra evidencia o tipo de relação que se estabelece com o outro, uma relação marcada pela diferenciação, pelo desrespeito do saber e das capacidades cognitivas do indivíduo. Na sequência a expressão “a gente enjoa” denuncia um currículo repleto de conhecimentos e assuntos que nada dizem ou influenciam na vida dos estudantes. Como diz na letra da música ele quer aprender algo que preste. A letra não só aborda como se configura as relações dentro da escola com seus sistemas comportamentais e curriculares como também da sua estrutura física que vigia e pune aqueles que fogem das regras.

A referida letra de música nos abre a discussão de forma clara. A escola da forma que foi e tem se constituído tem deixado marcas, silenciado mentes criativas e potenciais. A escola se mura contra o mundo e impede que outras formas de saber e fazer se constituam como boas e válidas, como educativas. Encastelando algumas práticas, saberes e técnicas na instituição escolar, ou melhor, na obrigatoriedade escolar. Ivan Illich em “Sociedade Sem Escolas” pontua que:

A escola tornou-se a religião universal do proletariado modernizado, e faz promessas férteis de salvação aos pobres da era tecnológica. O Estado-nação adotou-a, moldando todos os cidadãos num currículo hierarquizado, à base de diplomas sucessivos, algo parecido com os ritos de iniciação e promoções hieráticas de outrora (p.25).

Mera coincidência com a escola descrita na letra de Gabriel Pensador? Não quando a estrutura e as evidências se apresentam tão claras e marcantes. Ou então, podemos pensar que Gabriel Pensador foi extremamente criativo e ficcional em sua inspiração musical.

Ivan Illich (1985) vem transcorrendo sobre a escola e levanta críticas e pontos que para alguns podem estar claros quando para outros se misturam a tal ponto que são capazes de nunca terem pensado se tratar de coisas distintas como educação e ensino, ou que não é o diploma que capacita o indivíduo, mas suas capacidades e habilidades cognitivas que também não podem somente estar atreladas às funções sociais, a profissionalização. Outra discussão muito pertinente é com relação à escola não ser a única instituição e também não ser o único local destinado ou cabível de possibilitar, de ser capaz de estabelecer relações de aprendizagens. Aprendizagens essas que são tão importantes e válidas quanto as que a escola pode oferecer. O ser humano está aberto ao conhecimento, ele se relaciona e vive com o seu entorno e nele produz e compartilha, cultura e conhecimento.

Adentrando nas críticas sejam elas mais gerais da educação ou centradas no currículo, Tomaz Tadeu (2010) contextualiza e discorre sobre as mesmas ao traçar um panorama que vai desde as teorias tradicionais (ensino; aprendizagem; avaliação; metodologia; didática; organização; planejamento; eficiência; objetivos) perpassando as teorias críticas (ideologia; reprodução cultural e social; poder; classe social; capitalismo; relações sociais de produção; conscientização; emancipação e libertação; currículo oculto; resistência) até chegar às teorias pós-críticas (identidade, alteridade, diferença; subjetividade; significação e discurso; saber-poder; representação; cultura; gênero, raça, etnia, sexualidade; multiculturalismo).

Para Louis Althusser em *Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado*, a Escola é um dos aparelhos ideológicos do Estado dentre outros como a religião, mídia e família. Segundo Althusser, o sistema capitalista necessita da reprodução e manutenção dos seus componentes ideológicos e econômicos, componentes esses que se caracterizam pela força ou pelo convencimento, pela repressão ou pela ideologia, que se dividem em aparelhos

repressivos do Estado, tal sejam a polícia e o judiciário; e os aparelhos ideológicos do Estado representados pela escola, mídia, religião e família.

A escola é uma forte representante do aparelho ideológico porque através do seu currículo de maneira direta ou não transmite crenças e estruturas sociais. Currículo esse que seleciona e discrimina porque é composto de linguagens e códigos, instrumentos e técnicas muito característicos das classes dominantes o que causa a inevitável distinção e separação entre os que comandam e os que obedecem. Não só por meio do currículo a escola consegue ser um veículo e forma para um ideal de sociedade e de cidadãos, futuros trabalhadores qualificados para o mercado, mas na sua estrutura física, nas suas regras e normas que são exigidas nas relações sociais. Coisas que vão das mudanças de hábitos, atitudes e comportamentos ao controle fisiológico das necessidades corporais, como o controle das idas ao banheiro, o controle da ingestão de líquidos, o controle da frequência, a pontualidade, capacidade de organização e até liderança como Bowles e Gintis em “A Escola Capitalista na América”, explicam da influência da escola na reprodução e naturalização das relações sociais do mundo do trabalho, do sistema capitalista de produção.

Bourdieu e Passeron desenvolvem uma crítica da educação por outro viés. Eles entendem que a reprodução social está atrelada a reprodução cultural. Que todos os valores, hábitos, modos de se vestir, falar, o tipo de consumo, modos de agir se constituem como um capital cultural na medida em que todos esses elementos têm uma valoração social que se repercute em ganhos materiais ou simbólicos.

Esse capital cultural existe em diversos estados. Ele pode se manifestar em estado objetivado: as obras de arte, as obras literárias, as obras teatrais etc. A cultura pode existir também sob a forma de títulos, certificados e diplomas; é o capital cultural institucionalizado. Finalmente, o capital cultural manifesta-se de forma incorporada, introjetada, internalizada (Tadeu,2010, p.34).

O currículo da escola estando baseado nesse capital, nessa cultura dominante, para Bourdieu não é a inculcação, a massificação ou introjeção que a escola promove, mas a exclusão daqueles que não portam esse capital e, portanto não terão como acioná-los na escola. Dessa forma, essa escola se torna estranha com suas linguagens e códigos e exigências que lhes parecem difíceis de serem alcançadas dada a distinção entre aquilo que conhecem fora e dentro da escola. Os seus capitais culturais não são reconhecidos e nem válidos. E

assim a reprodução social se mantém pelo mecanismo de dominação simbólica, pela exclusão de algumas classes em detrimento de outras.

Outro trabalho na direção das críticas ao sistema educacional, vem com Michel Foucault(1999) ao traçar o panorama de como as escolas na sua estrutura física, e arquitetônica foram se constituindo a semelhança de conventos, uma organização objetivada para o controle, com divisão dos espaços.

Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e quando encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico (Foucault,1999, p.123).

Assim, a escola foi se constituindo segundo essas normas e estruturas de espaços, pensados para a vigilância, para proibições e punições com horários para cada atividade, no controle e ocupação total do tempo, com apitos e sinais. A liberdade de conversas, risos e piadas assim como nos conventos são vistas de maneira negativa, desrespeitosas e repreendidas. Apesar de passado tanto tempo esse perfil ainda é encontrado nas escolas tanto das elites como das classes mais populares. Como nos mostra Guacira Lopes:

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas (Guacira Lopes Louro, 2000).

A disciplina dos corpos, antes fortes nas fábricas, ainda hoje se perpetua no sistema educacional. Ao controlar fisicamente o indivíduo acredita-se estar colaborando para sua concentração e aprendizado, mas o que se faz na realidade é reprimi-lo. O esforço e a repetição, tidos como necessários para se dominar técnicas e habilidades, são instituídos como metodologias eficazes pelas formas tradicionais de ensino e são aqui entendidos como formas de oprimir a liberdade criativa do sujeito.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis'. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma 'aptidão', uma 'capacidade' que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar

estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (Foucault, 1999, p.110).

No intuito de finalizarmos o quadro panorâmico das críticas ao sistema educacional, não poderíamos deixar de citar Paulo Freire (1987) quando conceitua como educação bancária, fazendo uma metáfora com o sistema capitalista, o ato de o professor transferir, depositar o conhecimento nos alunos e saca-los, retirar-lhes os saberes com o saque denominado e institucionalizado, no caso, as provas e os testes.

Pressupostos da Abordagem Pedagógica e Filosófica

Ao abordarmos a prática pedagógica e filosófica que temos vivenciado com a professora Hélène, na disciplina Sociologia da Educação, ministrada no segundo semestre de 2014 no curso de graduação em Sociologia, na UFF, pretendemos realizar uma narrativa com um breve levantamento dos autores, teorias, filosofias, práticas e experiências que no decorrer de sua formação profissional e vivências pessoais que professora incorporou à sua práxis diante do outro - e com o outro - nas suas relações sociais. É evidente que muitos outros aspectos estarão ausentes dessa narrativa, pois o objetivo não é uma biografia de vida. E, ainda que o fosse, lembremos de Bourdieu que em “Ilusão Biográfica” discorre sobre a narrativa como uma criação artificial de sentido, uma ilusão retórica, ou seja, ela não é pura e original, mas uma construção coerente, orientadora, lógica e cronológica. Desse modo, nosso esforço descritivo se apresenta como os pressupostos e bases epistemológicas que embasam a prática e as dinâmicas propostas por Hélène nos encontros semanais,

Com uma formação no campo da sociologia na França, alguns autores conterrâneos aparecem em seu universo de inspiração. Bourdieu é um deles. Este autor a influencia com seus trabalhos teóricos e empíricos os quais contribuem na crítica e na reflexão sobre escola e educação escolar. Bourdieu, com sua teoria de reprodução de um determinado capital cultural pela instituição escolar que exclui outros capitais culturais, aponta para a reprodução de determinados saberes e práticas em detrimento de outros. Através do poder simbólico que esses saberes dominantes adquirem nas relações sociais – e nelas se expressam e se corporificam por meio da linguagem e das práticas – perpetua-se uma violência e dominação que, embora sejam qualificadas como simbólicas, são sentidas e visíveis nos corpos e nos

modos de ser e agir dos indivíduos, nas suas relações com os outros e com o universo social que os rodeiam.

Outra influência francesa é Michel Foucault. Em “Vigiar e Punir” o autor faz uma trajetória do surgimento dos modelos de fábricas, escolas, conventos e hospitais, onde a liberdade no uso e na forma de expressão e ação do corpo, do tempo, da fala é controlada, persuadida, treinada e punida para se atingir a perfeição, a produção, o êxito.

Em Bowles e Gintis autores americanos que se ocuparam da evolução da educação na Americana do Norte e com François Dubet, Marie Duru-Bellat e A. Vérolet com seus estudos apontam e confirmam críticas que denunciam o caráter mercadológico da instituição escolar. Segundo Bowles e Gintis a escola possui mecanismos que estão fora do currículo oficial, que não está implícito nele, mas que tem maior ou semelhante força de persuasão das mentes e dos corpos. É o currículo oculto com práticas e cobranças diárias do tempo (horários determinados para o riso, concentração e necessidades fisiológicas) do espaço (da brincadeira, da leitura) e das relações que vai impregnando silenciosamente no nosso inconsciente modos de ser, agir e pensar para que possamos nos ajustar à estrutura social. Tanto Bowles e Gintis como François Dubet, Marie Duru-Bellat e A. Vérolet alertam para o modelo escolar que instrui para o mercado capitalista com suas demandas e necessidades. Que gera uma ilusão de escola como redentora, aquela que lhe fará gente, capaz de conseguir um emprego com seus diplomas e certificados. Um aprendiz qualificado, melhor, capacitado para o sistema capitalista.

Ivan Illich em Sociedade Desescolarizada vem traçando um raciocínio que nos ajuda a se deslocar do discurso oculto da escola como *locus* privilegiado do saber, que fora e sem ela não somos capazes de conhecer os elementos da natureza e aprender modos de fazer e portanto não somos gente, não somos alguém na vida. A abertura do conhecimento autônomo, livre e criativo movido pela vontade e não pela obrigatoriedade que castra nosso potencial criativo e inventivo, vem de encontro com o trabalho de Maturana, Fritjof Capra e outros, na teoria dos sistemas, da educação ecológica e da autopoiese.

O trabalho de Capra em A Teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos, que pode ser conhecida pela resenha aqui citada, introduz conhecimentos de diversas áreas do saber justamente para e com a finalidade de quebra de paradigmas, trazendo a perspectiva interdisciplinar como possibilidade inteligível e viável de se relacionar com o

mundo em busca do elo perdido que segundo Santos é “o sentido do conhecimento para a vida.”

Estamos todos entrelaçados e misturados, indivíduos, sociedade e natureza. As transformações e permanências afetam todos os elementos desse sistema, e mesmo estando o sistema em desequilíbrio, o mesmo tem condições de auto-organização, assim a autopoiese é:

É o padrão de vida na qual a função de cada componente consiste em participar de produção ou transformação dos outros componentes da rede, ou seja, é um sistema organizacionalmente fechado em que sua ordem e seu comportamento são estabelecidos pelo próprio sistema. Isso não significa que os sistemas vivos sejam isolados no seu meio ambiente, mas interagem com ele por intermédio de um intercâmbio contínuo de energia e de matéria (SILVA, OLIVEIRA E GONZAGA. 2008 p.36).

Temos discordância se podemos aceitar a ideia de autopoiese no sistema social humano:

Varela acredita existir um ‘fechamento organizacional’, sem ser um processo de produção. Niklas Luhmann, sociólogo alemão, é um dos que afirmam que na rede autopoietica pode ser definida se a descrição de sistema social humano permanece dentro do sistema social como processos de comunicação e estes são o modelo particular de reprodução autopoietica (SILVA, OLIVEIRA E GONZAGA. 2008 p.36).

A grande contribuição desse trabalho é essa nova abordagem dinâmica, complexa e sistêmica da vida que considera a própria vida como um processo cognitivo e dessa forma, podemos diante de tudo transcrito até aqui, operarmos uma qualitativa e significativa mudança nas práticas educativas. Outra contribuição para as bases da abordagem pedagógica aqui referida vem da economia com Amartya Sen, economista e filósofo indiano que amplia o entendimento de desenvolvimento quando o descentraliza da economia, do sistema econômico e estabelece conexões com a melhora de vida dos indivíduos e com o fortalecimento de suas liberdades. Premiada com o Nobel de Economia em 2008 possui obras importantes relacionadas aos temas desigualdade, justiça social, desenvolvimento e liberdade.

Na área da educação Paulo Freire e Célestin Freinet são inspirações observáveis nos encontros semanais com o grupo, desde a sua discursividade até a prática, evidenciada na relações e nomeações. Não temos aulas, mas sim encontros; não temos relações hierárquicas expressas no lugar de professor e alunos, mas sim de participantes, ou seja, nos relacionamos como participantes, de participante para participante. As possibilidades de auto-gestão e de auto avaliação são recorrentes nos encontros que de acordo com sua proposta coloca os participantes diante da sua liberdade e responsabilidade. Outras tantas influências vindas de

pedagogias ativas, educação democrática, pedagogia da cooperação e a maiêutica socrática, cada uma se encontra, assim como outras vivências e experiências sejam elas vindas do universo discursivo ou prático de Hélène, na grande e transformadora oportunidade de conhecê-la.

Como não cabe neste breve relato uma detalhada e profícua descrição das personalidades, das vivências e conhecimentos que constituem a prática pedagógica de Hélène, procuramos trazer um sucinto histórico de suas bases e referências. Além do que, cabe ressaltar que sua prática pelos atravessamentos inter e transdisciplinar não é, mas está sendo. Assim como nossa experiência na disciplina (sociologia da educação) que até a presente data de realização do artigo não se findou.

Teoria à Prática: As Dinâmicas Realizadas Nos Encontros.

Partindo para as dinâmicas realizadas nos encontros, apresentaremos as atividades propostas e executadas em conjunto entre todos os envolvidos, além das considerações e expectativas dos discentes para a disciplina. Logo no primeiro encontro, Hélène nos propôs uma reflexão após um pedido de apresentação pessoal. A atividade tinha como proposta, uma rápida apresentação do nome, curso e motivos que levaram os alunos a se inscreverem na disciplina. Porém, ao falar seus respectivos nomes e cursos, os alunos acrescentaram ainda, o período que estavam cursando. Tal informação foi lida pelos participantes como uma espécie de classificação hierárquica acadêmica inconsciente (Freud, 1915), tentando se distinguir uns dos outros. O comportamento dos alunos foi entendido como uma consequência da competitividade acadêmica que, a todo tempo, promove a meritocracia entre os estudantes através de mecanismos como produção acadêmica e coeficiente de rendimento.

Uma das primeiras atividades propostas foi um exercício onde grupos de três alunos, dividiram-se em entrevistador, entrevistado e escrivão. A atividade consistia em descrever o que cada um dos envolvidos possuía como sonho caso não necessitasse receber dinheiro em troca de trabalho. A maioria das respostas envolvia viagens ou ganhos financeiros.

Em um segundo encontro, tivemos como atividade proposta, a construção de um “Círculo dos Sonhos”. Nesta atividade, foram coladas cartolinas na parede e formadas duas rodas com alunos. Em cada roda tinha um “objeto da fala” (normalmente um estojo) que passava de pessoa em pessoa. Quem estivesse de posse do objeto tinha o direito de falar, mas poderia se abster dele a qualquer momento passando-o para o próximo. Muitos alunos não

sabiam quais eram os seus sonhos ou anseios para a disciplina, uma vez que isso lhes tinha sido perguntado de maneira tão clara e objetiva dentro de nenhuma outra, mas ao longo da dinâmica foram se familiarizando com seus próprios sonhos, o que fez com que as cartolinas ficassem cheias de sonhos e objetivos. O objetivo da dinâmica era anotarmos nas cartolinas o que esperávamos para a disciplina, nossos anseios e sonhos. As frases formuladas não deveriam ter nenhuma negação em sua composição. Como já presenciado por das coautoras desse artigo em outra disciplina ministrada por Hélène, o quadro dos sonhos é novamente apresentado no final do semestre e assim, podemos ver quais sonhos fomos capazes de realizar individualmente ou no coletivo.

Em outro encontro da disciplina Sociologia da Educação, tivemos uma atividade denominada de “Mural de Trocas de Saberes”, além da construção de objetivos para a disciplina e uma dinâmica nomeada de “World Café”. O “Mural de Troca de Saberes” consistia em promover trocas entre os participantes. Para que a atividade pudesse funcionar, foram colocadas nas paredes, folhas de cartolina e, estas, divididas em “Quero compartilhar...”, onde os participantes colocassem qual tipo de conhecimento poderiam passar para os demais; “Quero aprender...”, onde se escrevia o que se desejava aprender e, por fim, “Procuro um parceiro para...”, onde buscava-se parcerias para interesses comuns. Para isso, foram feitas cédulas fictícias para que fossem “negociadas” por aulas ou saberes que os participantes tivessem interesse. Os agendamentos para que as trocas de saberes acontecessem se deram em um encontro na Praça da Cantareira, localizada na frente do campus do Gragoatá, em Niterói.

Na dinâmica do World Café a turma foi dividida em grupos de cinco ou seis pessoas, onde cada grupo possuía um anfitrião. A atividade se dava com três rodadas de perguntas. Em cada rodada, todo o grupo era modificado, ficando somente o anfitrião – as pessoas não podiam ficar juntas no novo grupo. Ele deveria ser totalmente novo. O anfitrião tinha a responsabilidade de anotar o que tinha sido discutido pelo grupo anterior e passar tal discussão para o próximo grupo. As perguntas foram baseadas na proposta de avaliação que foi feita pela Hélène para que todos pudessem dar sua opinião sobre a mesma e compor de maneira democrática e coletiva as avaliações da disciplina.

Mesmo que os objetivos da disciplina tenham sido discutidos e construídos por todos os alunos, ocorreram algumas divergências quanto o seu resultado final. Por isso, Hélène sugeriu que fizéssemos uma lista com acordos para disciplina, no objetivo de fazer com que

todos se sentissem parte do coletivo construído pela turma. Tal lista de acordos foi feita, como de costume, com a participação de todos e com bastante reflexão. Todos tiveram a chance de opinar em uma roda formada perto da quadra de esportes da UFF. Assim, formulamos acordos como: respeitar o tempo de fala do outro e opiniões divergentes, demonstrando preocupação com o bem-estar coletivo; comunicar ao se sentir incomodado com alguma atividade ou acontecimento; respeitar o limite do outro; etc. Entre um dos acordos também estava o de reformular a lista inicial sempre que necessário. Essa atividade fez com que os alunos se sentissem mais integrados com a construção da disciplina e mostrou a forma de comunicação não violenta proposta por Hélène no começo do curso, uma vez que todos puderam dar suas opiniões sem se sentir coagidos ou reprimidos de alguma forma.

Durante o processo de construção do presente artigo aplicamos um pequeno questionário a fim de verificar a partir da visão dos participantes suas expectativas iniciais para a disciplina, além de análises sobre o momento atual das aulas e, ainda, suas perspectivas para os encontros finais, além de conversas informais após as aulas. Tivemos como preocupação, a não obrigatoriedade de identificação dos alunos para que estes não se sentissem coagidos. Ao verificarmos as respostas dos alunos, procuramos identificar pontos em comum entre suas conclusões.

Em uma das perguntas, indagávamos sobre os motivos que os levaram a se inscrever na disciplina ministrada por Hélène. Poucos alunos tinham conhecimento de fato sobre a abordagem realizada pela professora, porém, o fato que lhes atraíam eram os relatos de amigos que já foram alunos de Hélène em outra disciplina. Tais relatos eram sobretudo, referentes à liberdade oferecida durante as aulas. A não obrigatoriedade de leituras densas também foi citada como grande atrativo. Não podemos deixar de citar, ainda, que algumas das respostas sobre suas motivações no ato da inscrição, eram as formas de avaliação da disciplina que, além de uma avaliação coletiva inclui uma autoavaliação. Outros participantes possuíam interesses em aprofundar seus conhecimentos acerca dos processos sociais e pedagógicos envolvidos na formação escolar, devido suas respectivas formações.

Ao serem questionados sobre suas expectativas para o decorrer da disciplina, as respostas variaram entre uma espera de aulas dinâmicas e análises teóricas de processos sociais e educacionais, em perspectivas históricas e políticas. Porém, quando a pergunta feita era para que os participantes analisassem a abordagem realizada por Hélène, quase que unanimemente as respostas davam conta de um estranhamento para os que nunca haviam sido

seus alunos. Contudo, a necessidade da participação de todos para a construção dos encontros e a diversidade de atividades e a abordagem construtivista adotada pela professora, fizeram com que todos os participantes que foram ouvidos avaliassem positivamente as experiências vividas na disciplina.

Por fim, gostaríamos de fazer um paralelo entre algumas das perguntas realizadas por nós e a dinâmica realizada ao fim do mês de outubro, deste ano de 2014. A dinâmica realizada foi o World Café, que acontece sempre que os participantes sentem necessidade de responder algumas perguntas direcionadoras para o decorrer da disciplina. Tanto as perguntas realizadas nas conversas e no questionário quanto as perguntas do World Café, tratavam de descobrirmos o que estamos conseguindo desenvolver ao longo dos encontros de Sociologia da Educação. Assim como as respostas dadas separadamente, a dinâmica nos mostrou que o respeito entre os participantes, e em particular às dificuldades e desafios de todos, foi amplamente destacado; o exercício de ouvir e enxergar o conhecimento não acadêmico, as interações e a sensibilidade nos encontros, também foi exaltado.

O que fica de aprendizado nessa disciplina além de tudo que já foi destacado no decorrer do artigo apresentado, é que as dificuldades são inerentes ao processo educacional. Nas entrevistas e nessa última dinâmica do World Café, a perda de foco, a divisão dos participantes em pequenos grupos e a esporádica falta de empenho com os acordos realizados, ficam como pontos que os participantes se comprometeram a retomar a fim de reestabelecer o prazer em participar dos encontros, tanto para os que se mantêm empenhados e motivados quanto para os que por esses motivos, deixaram de se interessar completamente pela disciplina.

Referências:

COSTA, Alexandre Araújo and CARVALHO, Alexandre Douglas Zaidan de. Amartya Sen.: a ideia de Justiça. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.* [online]. 2012, n.8, pp. 305-316. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-33522012000200011>>.

DIETERICH, Emilia.VANDERLINDE, Gisely Noeli.Uma Crítica ao Sistema Educacional na Letra da Música ‘Estudo Errado’ do Gabriel Pensador: análise da letra da música. *Revista Eventos Pedagógicos*. Vol.3, n.1, Número Especial, p.158-164, Abril.2012.

DUBET François, DURU-BELLAT Marie & VÉRÉTOUT Antoine. *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale* Paris : Éd. du Seuil, 2010, 212 p. Disponível em: <<http://rfp.revues.org/3243>>. Acessado em: 27 out. 2014.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4 edição. 1981.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.1987.

FREUD, Sigmund. *O Inconsciente*, 1915, EBS Volume XIV, Ed. 1996.

ILLICH, Ivan. *Sociedade Sem Escolas*. Trad.de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, Vozes,1985.

MARQUES, Guilherme Ramon Garcia. *Analisando o Desenvolvimento: a perspectiva de Amartya Sen*. Revista Urutaguá-academia multidisciplinar-DCS/UEM. Num.22 Dezembro de 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/viewFile/11500/6316>>.

MOURA, Manoel Rui. *A Organização Escolar Desigualdades e Inovação*. Disponível em: <<http://rmoura.tripod.com/socedu.htm>>. Acessado em: 27 out. 2014.

SANTOS, Akiko. *Complexidade e Transdisciplinariedade em Educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido*. Revista Brasileira de Educação. v.13, n.37 jan/abr. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade; uma introdução a teoria crítica do currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, William Costa da. OLIVEIRA, Norma Aparecida Lopes de. GONZAGA, Amarildo Menezes. *Um Olhar Reflexivo Sobre Uma Nova Perspectiva da Natureza e da Vida*. Revista Igapó, 2008/01. Disponível em: <http://www.ifam.edu.br/cms/images/revista/edicao_02/umolharreflexivo.pdf>. Acessado em: 27 out. 2014.

Sobre comunicação não violenta. IN: <<http://paizinhovirgula.com/comunicacao-nao-violenta-como-ela-pode-ajudar-voce-e-seu-filho/>>

LOURO, Guacira Lopes. *Pedagogias da sexualidade. O corpo educado*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.