

RODAS DE CONVERSAS: POSSIBILIDADES DE DIÁLOGOS, ESCUTAS E (RE)SIGNIFIC-AÇÕES

- Ana Cláudia Gomes
Estudante do curso de graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia e
Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID
e-mail: psicologiaana@hotmail.com
- Florence Cristina Gonçalves
Estudante do curso de graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia e
Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID
e-mail: florence.c.goncalves@gmail.com
- Guilherme Vasconcelos Oliveira
Estudante do curso de graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia e
Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID
e-mail: guilherme.705@hotmail.com
- Iraides Reinaldo da Silva
Professora de Matemática da Rede Municipal de Uberlândia e Supervisora do Programa
Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID
e-mail: iraidesrs@gmail.com
- Jorgetânia da Silva Ferreira
Professora do curso de graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia e
Coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID
e-mail: professorajorgetania@gmail.com
- Layane Cristina Vieira da Costa
Estudante do curso de graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia e
Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID
e-mail: c.layane@yahoo.com.br
- Luiz Augusto Gonçalves Rodrigues
Estudante do curso de graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia e
Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID
e-mail: luti.historia@gmail.com
- Maycon Dantas Silva
Estudante do curso de graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia e
Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID
e-mail: dantas.maycon@gmail.com

Resumo: Este relato de experiência apresenta de que forma as rodas de conversa que estão sendo realizadas através do Programa Institucional de Iniciação a Docência – PIBID, em uma escola municipal de Uberlândia, se mostram como uma maneira de dar voz ao sujeito e de colocar no centro do debate o olhar de cada aluno a partir de sua vivência. Os diversos sujeitos presentes na escola são produtores de saberes e se encontram em um processo de criação contínua. No entanto, temos o contraste entre uma escola moderna com uma lógica tradicional de educação que ainda se encontra fortemente enraizada na instituição educacional, lógica essa que traz uma concepção clássica de sujeito, como sendo passivo e que será formado a partir dos conhecimentos que adquirir. Assim, os saberes e práticas que fazem parte da lógica educacional

moderna apontam para uma crise e uma necessidade urgente de reforma do lugar da escola e do professor, levando-se em consideração que atualmente nos deparamos com um cenário diante de novas demandas e processos de subjetivação a que todos estão submetidos. As rodas de conversa se mostram como um momento de conhecer o outro a partir do seu olhar e da sua história, de possibilidades de discussão e resignificação a partir da reflexão e de autoconhecimento, sendo, portanto, um espaço do cuidado de si. O vínculo construído a partir dessa relação de proximidade e compreensão do sujeito foi se mostrando de extrema importância para sustentação das demais atividades em um movimento de reconhecimento e respeito ao outro. Quando se fala em estar junto com o outro a educação necessita se desamarrar de metodologias, procedimentos e técnicas prontas, pois não há um caminho a ser seguido. É preciso levar em consideração o sujeito e sua subjetividade, que são únicos, abrindo mão de lógicas homogeneizantes, que tentam enquadrá-lo em padrões.

Palavras-chave: Rodas de Conversa; Sujeito; Lógica Educacional.

Introdução

“Na escola aprendi complicadas classificações botânicas, taxonomias, nomes latinos – que esqueci. Mas nenhum professor jamais chamou a minha atenção para a beleza de uma árvore ou para o curioso das simetrias das folhas. Parece que, naquele tempo, as escolas estavam mais preocupadas em fazer com que os alunos decorassem palavras que com a realidade para a qual elas apontam. As palavras só tem sentido se nos ajudam a ver melhor o mundo. Aprendemos palavras para melhorar os olhos.”

(ALVES, 2008)

Com este trabalho, pretende-se refletir sobre as rodas de conversas realizadas desde outubro de 2012 em uma Escola da rede Municipal de Uberlândia, que tem vínculo com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Além de socializar experiências acerca dessas como uma importante prática educativa, que vislumbra uma perspectiva diferente da lógica presente em sala de aula.

É necessário acompanhar os movimentos de mudança que as sociedades atravessam para que as práticas educativas presentes em sala de aula não se tornem sem sentido para aqueles que ela frequenta. Nesse sentido, a busca por novas formas de estar junto com o outro surge no contato com os sujeitos que chegam à escola.

As rodas de conversas vêm sendo realizadas com alunos do 6º ao 9º ano do período noturno da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Esta prática se tornou um

caminho de intervenção importante, pois traz a experiência do sujeito para o diálogo e problematização nas discussões. No tratamento dessas questões, o autor coloca:

No seu sentido mais formal, roda de conversa significa uma conversação grupal ou diálogo, supostamente livre, do qual participam diferentes pessoas, agrupadas em círculo, sobre algum ou vários assuntos do seu interesse. Normalmente esses debates são moderados por uma ou varias pessoas e podem, ou não, contar também com a participação do público que participa das mesmas. As rodas de conversa são bastante utilizadas na área de ensino como instrumento ou prática pedagógica para socialização dos conhecimentos dos alunos (...) (PETIT, 2012, p. 01-02).

Essa forma de abordar temáticas e permitir a discussão entre os diversos sujeitos rompe com a lógica tradicional presente em sala de aula. Esta como sendo ainda a principal forma de representar a educação, tem como objetivo a transmissão de conhecimentos. Este tipo de pensar e agir no âmbito educacional ainda se encontra fortemente enraizada na instituição escolar, trazendo uma concepção clássica de sujeito, como sendo passivo e que será formado a partir dos conhecimentos que adquirir.

É necessário romper com a concepção de ensino-aprendizagem, como se houvesse aquele que ensina e o outro que aprende. Quando, na verdade, o que ocorre, quando se está aberto para isso, é a contínua resignificação e troca de saberes entre todos os agentes presentes na relação, incluindo o professor que não está pronto e acabado, e sim, também em constante aprendizagem. Construção esta que só é possível de acontecer na relação.

A escola como espaço da norma

As reformas não conseguiram, como nunca conseguiram, modificar sua estrutura, que tende a se tornar cada vez mais desinteressante, insuportável, desinvestida de valor, de sedução, de desejo. Ela se torna, cada vez mais, o que é em essência; um aparelho burocrático, um lugar de rotina, uma repartição pública (...) (ALBUQUERQUE, p. 10).

A escola ainda tem suas raízes na formação do sujeito a partir dos conhecimentos que receber. Esta lógica é muito presente na escola em questão. Isso pode ser observado nas práticas que se têm frente às dificuldades que presenciam. O ideal de aluno é verificado através dos discursos, das regras, dos regimentos, sendo aquele que é, calado, obediente, que tira notas boas e para aquele que não segue essas

regras, há uma rotulação e perseguição. O número de suspensões são muitas e ocorre constantemente com aqueles chamados de “indisciplinados”.

O que não ocorre na escola é o questionamento do que esta chamada “indisciplina” quer revelar. O grande mal-estar gerado por esses conflitos, em sua maioria, partem de concepções produzidas sobre o que seriam as “grandes verdades”, por um sentimento individualista e de insensibilidade com relação ao outro.

Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, seu dono pode levá-los para onde quiser. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo. (...) sofri conversando com professores de ensino médio, em escolas de periferia. O que elas contam são relatos de horror e medo. Balbúrdia, gritaria, desrespeito, ofensas, ameaças... E elas, timidamente, pedindo silêncio, tentando fazer as coisas que a burocracia determina que sejam feitas: dar o programa, fazer avaliações... Ouvindo seus relatos, vi uma jaula cheia de tigres famintos, dentes arreganhados, garras a mostra – e as domadoras com seus chicotes, fazendo ameaças fracas demais para a força dos tigres... Sentir alegria ao sair de casa para ir para a escola? Ter prazer em ensinar? Amar os alunos? O seu sonho é livrar-se de tudo aquilo. Mas não podem. A porta de ferro que fecha os tigres é a mesma porta que as fecha junto com os tigres. (...). Violento, o pássaro que luta contra os arames da gaiola? Ou violenta será a imóvel gaiola que o prende? Violentos, os adolescentes de periferia? Ou serão as escolas que são violentas? As escolas serão gaiolas? Alguns me falarão sobre a necessidade das escolas dizendo que os adolescentes de periferia precisam ser educados para melhorar de vida. De acordo. É preciso que os adolescentes, é preciso que todos tenham uma boa educação. Uma boa educação abre os caminhos de uma vida melhor. Mas eu pergunto: Nossas escolas estão dando uma boa educação? O que é uma boa educação? O que os burocratas pressupõem sem pensar é que os alunos ganham uma boa educação se aprendem os conteúdos dos programas oficiais. E para testar a qualidade da educação se criam mecanismos, provas, avaliações, acrescidos dos novos exames elaborados pelo Ministério da Educação. Mas será mesmo? Será que a aprendizagem dos programas oficiais se identifica com o ideal de uma boa educação? Você sabe o que é dígrafo? E o nome das enzimas que entram na digestão? Qual a utilidade da palavra “mesóclise”? Pobres professores, também engaiolados... São obrigados a ensinar o que os programas mandam, sabendo que é inútil. Isso é hábito velho das escolas” (ALVES, 2002, p. 29-31).

A escola é uma instituição que possui um corpo de técnicas que visam disciplinar, na esperança que os alunos se enquadrem nessa forma que é esperada de

aluno ideal. Criam-se códigos de postura, regras para que sejam seguidas. O grande problema é que a escola lida com um aluno abstrato, e não com o aluno real e qualquer comportamento que o aluno tenha é imediatamente encaixado neste modelo, matando o sujeito a sua frente. O conceito de “fracasso escolar” se baseia naqueles que não se encaixam na cultura escolar.

O professor como importante agente na construção de subjetividades

Andando pelas ruas de uma cidade do interior paulista, encontrei uma clínica de psicopedagogia que anunciava sua especialidade em “distúrbios de aprendizagem”. Dei-me conta de já ter visto muitas clínicas com a mesma especialização, mas nenhuma que anunciasse “distúrbios de ensinagem”. Por acaso serão só os alunos que sofrem de distúrbios? Somente eles têm dificuldades em aprender? E os professores? Nenhum sofre de “distúrbios de ensinagem”? Que preconceito nos leva a atribuir o problema sempre ao aluno? Que providências terapêuticas tomar quando o perturbado é o professor? Mas que psicólogo terá coragem para passar-lhe esse diagnóstico? É mais fácil culpar o aluno (ALVES, 2008, p. 133-134).

Tanto a escola quanto o professor estão passando por uma reflexão e reformulação de suas práticas. Surgem assim, os seguintes questionamentos: qual o lugar da escola e do professor na constituição de sujeitos na atualidade? É preciso que se pense como está se dando a construção de identidades dos sujeitos no hoje. Dentro da complexa teia de referências que influenciam a construção de subjetividades, a autora ressalta:

(...) a cultura da modernidade imprime uma nova prática socializadora distinta das demais verificadas historicamente. Considera-se que o processo de socialização das formações atuais é um espaço plural de múltiplas referências identitárias. Ou seja, a modernidade caracteriza-se por oferecer um ambiente social em que o indivíduo encontra condições de forjar um sistema de referências que mescla as influências familiar, escolar e midiáticas (entre outras), um sistema de esquemas coerente, no entanto híbrido e fragmentado. Nesse sentido, a particularidade dessa socialização deriva não só da relação de interdependência entre as duas instâncias tradicionais da educação, mas da relação de interdependência entre elas e a mídia (SETTON, 2002, p. 107).

Percebe-se assim que a cultura se caracteriza por um amplo universo cultural que se mesclam e dão forma ao cenário existente. A circulação de informações ocorre de forma intensa e em diversos lugares. Estas passam a ser adquiridas não apenas na

escola, espaço considerado privilegiado, onde os conhecimentos eram descobertos e apreendidos, e ganham os múltiplos espaços. Essas redes de sociabilidades, de relações se constituem em novas formas de subjetivação.

A escola não se encontra mais como a única instituição de produção do conhecimento. Segundo Setton (2007, p. 112), “sujeita a uma variedade de público e pouco preparada para enfrentar os desafios que cada um deles lhe impõe, a escola se enfraquece enquanto agência de socialização, responde e serve de forma fragmentada às expectativas diferenciadas de seu público”. A grande variedade dos processos de socialização coloca a escola novos desafios e uma reformulação de seus papéis.

Há uma mudança, no que diz respeito às redes de comunicação, em que as práticas educativas, as informações e saberes se encontram espalhados por toda a malha social, a escola deixa de ser o centro da informação. Neste aspecto, o aluno aprende independente do professor. Os sujeitos estão inseridos em um contexto que a velocidade das mudanças e a constante renovação das mídias dá as informações um sentido fugaz.

Isto não significa que o professor perdeu seu lugar, e sim que este precisa resignificar seu papel diante dessas mudanças. O professor aqui entra em seu aspecto principal de provocador, no intuito de transformar as informações em conhecimento crítico.

(...) precisamos de um professor que deforme e não que forme, um professor que ponha em questão, primeiro em sua própria vida, em suas práticas e discursos os códigos sociais em que foi formado. Professor que pense o ensinar como uma prática de auto-transformação, como uma atividade diária de mutação do que considera ser sua subjetividade, sua identidade, seu Eu. O ensinar como a abertura para se deixar afetar pelas forças e matérias sociais que o convocam a se elaborar permanentemente, a escreverem a si mesmo, a cuidarem de si mesmo, numa atividade ética que pressupõe abrir-se para o outro, para o diferente, para o estranho, para o estrangeiro, para o não sabido, o não-pensado, o não valorado. Ensinar não como uma atividade centrada na transmissão de verdades, do que é a certeza, o aceito, o já pensado, o consensual, o que se dá como inquestionável. Ensinar como o ato de se abrir para questionar as certezas, as verdades, o aceito, o consenso, o que não se questiona. Ensinar pensando não como uma atividade que supõe uma hierarquia, uma desigualdade de saber entre professor e aluno, mas como uma atividade relacional, em que alunos e professores têm o que aprender um com o outro (ALBUQUERQUE, p. 09-10).

Os saberes e práticas que traduzem os sentidos presentes atualmente na escola apontam para uma reforma do lugar do professor, levando-se em consideração que há um cenário diferente, com novas demandas e processos de subjetivação, a que os sujeitos estão vivenciando e se (re)constituindo. O professor-pesquisador precisa problematizar o espaço e a cultura escolar, assumindo uma postura investigativa e levando esse olhar aos alunos.

A escola está o tempo todo dialogando com outras instâncias que fazem parte do processo de socialização e construção de referências dos sujeitos, sendo necessário que a escola compreenda esses processos históricos e traga para a escola o diálogo com essas outras dimensões, de forma a não tornar o ensino uma construção fragmentada e que não tenha sentido para os sujeitos envolvidos.

Rodas de Conversas: as diversas expressões

Segundo Alves (2008, p. 12), “a beleza não elimina a tragédia, mas a torna suportável”. É esse o sentimento que pode ser traduzido ao se escutar às diversas experiências que dão feição aos sujeitos estudantes da EJA. Muitos são os problemas vivenciados por estes que frequentam a escola situada na chamada “periferia” da cidade de Uberlândia. Instituição esta que tem vínculo com o PIBID.

No início do contato com a escola, foi necessitou-se conhecer suas práticas, professores e alunos que ali se encontravam. As rodas de conversas se mostraram como uma maneira especial de conhecer e dar voz aos sujeitos. Era preciso que eles se expressassem, era necessária a criação de um vínculo, de contato, para que tudo que fosse construído partisse de suas experiências de modo que lhes fizesse sentido.

A EJA comporta diversos sujeitos, desde adolescentes, até pessoas mais velhas. Há uma pluralidade de experiências, vivências e posturas que caracterizam este ambiente. Porém, existem muitas questões em comum que se relacionam as suas histórias de vida. No início as rodas eram caracterizadas pelo silêncio de muitos, e com o tempo foi se tornando um espaço de diálogo, escuta e discussão de ideias.

Muitos foram os temas discutidos, como histórias de vida, sonhos e desejos, as principais dificuldades encontradas para continuar a estudar, relações de gênero e suas desigualdades, os problemas enfrentados no país, etc. Alguns relatavam seus problemas, outros escutavam atentos, choravam, batiam palmas para aqueles que traziam no

discurso a superação de dificuldades. Todos tinham lugar para falar, dialogar, escutar e refletir sobre sua própria condição. Como aponta o autor:

No Papo de Roda há uma dimensão subjetiva da experiência que escapa à pura objetividade, mas há também a experiência comum hibridizada pelo comum, experiência, intercultural que se faz no momento da narração (...). A experiência, via de acesso à cultura de um povo, é afirmada no Papo de Roda, como exercício de uma memória, o possível do comum, que dá importância à eternidade, à durabilidade e às consequências das ações (...). O comum, arte da memória lida com o tempo, mostrando consonâncias de narrativas em comum com desdobramentos de diversas formas de tempo: sincronias e diacronias narrativas se transversalizam, participando do engendramento da lógica acontecimental (OZÓRIO, 2008, p. 197-198 apud PETIT, 2012, p. 13).

As rodas de conversa se mostraram como um momento de conhecer o outro a partir do seu olhar e da escuta; e de possibilidades de discussão e resignificação por meio da reflexão e de questionamentos, sendo, portanto, um espaço do cuidado de si. O vínculo construído a partir dessa relação de proximidade e compreensão entre os sujeitos se mostrou de extrema importância para a sustentação das demais atividades. As rodas foram registradas através de fotografias, e guardadas na lembrança e sentimento de cada um.

O constante diálogo com todos os sujeitos e o respeito a todas as manifestações subjetivas e culturais abriram espaço para que muitas conversas individuais fossem realizadas, em que o aluno desabafava seus problemas e buscava acolhimento. Questão esta pouco valorizada pela escola, que buscava nos bolsistas o lugar para realizar esta escuta.

As rodas de conversas são realizadas também com o objetivo de repensar as estratégias utilizadas pela escola e professores nas salas de aula. Elas têm um sentido de romper com as hierarquias presentes nas relações e democratizar os espaços. Além de tentar fazer um encontro e preencher o vazio existente entre os saberes científicos e populares.

A valorização da articulação entre os saberes científico e popular (...) resulta da prática docente voltada ao desenvolvimento de propostas pedagógicas de caráter inovador no âmbito do espaço onde atuam profissionalmente. Resulta ainda do desejo de desenvolver estratégias de ensino que impulsionem o papel do educando como ser reflexivo, crítico e ativo diante das possibilidades e dos desafios insurgidos no

exercício do magistério na contemporaneidade (NASCIMENTO; SILVA, 2009, p. 06).

Nesse sentido, os bolsistas do PIBID desenvolveram suas atividades na tentativa de articular os diversos saberes, não se posicionando como pessoas que carregam verdades, mas que problematizam os espaços e a si mesmos. Como aqueles que têm mais perguntas do que respostas prontas. Neste percurso, a reciprocidade, a troca de experiências e aprendizado se deu através da abertura para o outro, de forma dialógica, em que não se sabe quem aprende ou quem ensina. Os dois se constituem juntos. Neste sentido, pode-se perceber:

O ato de ouvir exige humildade de quem ouve. E a humildade está nisso: saber, não com a cabeça mas com o coração, que é possível que o outro veja mundos que nós não vemos. Mas isso, admitir que o outro vê coisas que nós não vemos, implica reconhecer que somos meio cegos... Vemos pouco, vemos torto, vemos errado. Bernardo Soares diz que aquilo que vemos é aquilo que somos. Assim, para sair do círculo fechado de nós mesmos, em que só vemos nosso próprio rosto refletido nas coisas, é preciso que nos coloquemos fora de nós mesmos. Não somos o umbigo do mundo. (...). Para se ouvir de verdade, isso é, para nos colocarmos dentro, é preciso colocar entre parêntesis, ainda que provisoriamente, as nossas opiniões (...) (ALVES, Rubem, 2008, p. 47).

Para concluir...

Diante disso ainda há sentido em falar da escola como espaço educativo? A prática vivenciada na escola tem aberto possibilidades de pensar caminhos diferentes. O dar voz aos sujeitos, que são agentes construtores da realidade e a escuta problematizadora, são imprescindíveis nesse caminho de maior conscientização de si e das relações.

A partir das análises feitas é possível se pensar em uma educação que abra espaço para que o outro se coloque, que ressignifica suas vivências, que seja acolhido e escutado. Porém isto só é possível a partir de uma problematização dos espaços e dos sujeitos aí inseridos. Os sujeitos são produtores de saberes, da construção de algo que não está dado e sim algo que se inventa cotidianamente. A escola é um espaço do saber, do ser.

A escola estudada é apenas uma pontinha das muitas dimensões que circulam dentro dessa problemática. Sabe-se que existem muitas outras questões que precisam ser levadas em consideração quando se pensa na complexidade que está inserida a instituição escolar.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE Jr. Durval M. **Por um docente que deforme: o docente na pós-modernidade**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/durval/index2.htm>>. Acesso em: 05 jun. 2013.

ALVES, Rubem. Educação. In: _____. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008. 276 p.

_____. Gaiolas ou asas?. In _____. **Por uma educação romântica**. Campinas-SP: Papirus, 2002. p. 29-31.

NASCIMENTO, Maria A.G; SILVA, Cícero N. M. **Rodas de Conversa e oficinas temáticas: experiências metodológicas de ensino-aprendizagem em Geografia**. 2009. Disponível em: <[http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/Poster/P%20\(36\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/Poster/P%20(36).pdf)>. Acesso em 14 jul. 2013.

PELEGRINI, Rosa Maria. **INDISCIPLINA DE ALUNOS: Jogos de resistência na Escola Municipal Professor Eurico Silva - Uberlândia-MG**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

PETIT, Pere. **Reflexões sobre as “rodas de conversa” como fonte para o estudo dos movimentos sociais**. Universidade Federal do Rio de Janeiro: 2012. Disponível em: <<http://www.encontro2012.historiaoral.org.br>>. Acesso em: 14 jul. 2013.

SETTON, Maria da Graça J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Revista Educação e Pesquisa**. v. 28, n. 1, São Paulo, jan./jun.2002. p. 107-116.