

NARRATIVAS SOBRE O HABITUS DE SER E FAZER-SE PROFESSOR NA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

NARRATIVES ABOUT THE HABITUS OF BEING AND BECOMING A TEACHER IN THE COMMUNITY OF INQUIRY

NARRATIVAS ACERCA DE EL HABITUS DE SER Y HACERSE UN PROFESOR EN LA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN

Grazielly Candida Sabadin Adão *
grazycasadao@yahoo.com.br

Valéria Marques de Oliveira **
marquesvaleria@globo.com

* Discente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Seropédica/RJ - Brasil

** Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Seropédica/RJ - Brasil

Resumo

Este artigo descreve considerações advindas de investigação a respeito de marcas narrativas docentes que apontam o habitus de ser e estar na docência aplicado ao ambiente de uma Comunidade de Investigação de Matthew Lipman. Ao professor cabe o comprometimento com os processos de investigação dialógica, examinar e reexaminar suas ideias, desenvolvendo o respeito ao pensamento do outro. Os resultados apontam que o conceito de habitus permite reflexões quanto às próprias práticas da docência, quando tal conceito é alicerçado nas definições sociológicas de Bourdieu; no docente representado frequentemente como ser afetivo de Costa; nos modos de subjetivação modernos de Garcia; no docente como sujeito da experiência de Larrosa; nos mitos em torno da formação de professores no Brasil de Freitas e Zen; e na oralidade, que, segundo Freire são reflexivas, sem qualquer presença de neutralidade e distanciamento social.

Palavras-chave: Habitus; Comunidade de Investigação; Ser professor.

Abstract

This article presents considerations arose from the analysis of teaching narrative impressions which denote the professorial habitus on a Matthew Lipman's Community of Inquiry environment. In those communities, the teachers are accountable to the dialogic investigation processes, i.e., to examine and reexamine their ideas, in order to develop the respect to the view of the others. The results show that the concept of habitus makes the reflections on professorial practices possible, especially when this concept is based on Bourdieu's sociological definitions; Costa's representation of the teacher as an affective being; Garcia's modern modes of subjectification; Larrosa's perception of the teacher as a being of experience; Freitas and Zen described myths on the teacher's qualifications in Brazil; and, finally, based on orality, which are reflexive, with no neutrality or social distance, according to Freire.

Keywords: Habitus; Community of Inquiry; being a teacher.

Resumen

Este artículo describe consideraciones de investigación con respecto a las marcas narrativas de maestros que apuntan al habitus de ser y enseñar la enseñanza aplicada al entorno de una Comunidad de Investigación de Matthew Lipman. El profesor está comprometido con los procesos de investigación dialógica, para examinar y reexaminar sus ideas, desarrollando el respeto por el pensamiento del otro. Los resultados señalan que el concepto de habitus permite reflexiones sobre las prácticas de enseñanza en sí mismas, cuando este concepto se basa en las definiciones sociológicas de Bourdieu; en el docente se suele representar al ser afectivo de la Costa; en los modernos modos de subjetivación de García; en el docente como asignatura de experiencia de Larrosa; en los mitos que rodean la formación de profesores en Brasil de Freitas y Zen; y oralidad, que, según Freire, son reflexivas, sin ninguna presencia de neutralidad social y distancia.

Palabras clave: Habitus; Comunidad de investigación; Ser profesor.

INTRODUÇÃO

Quando se propõe investigar o fazer docente, é indispensável verificar que possíveis fatores podem aumentar ou reduzir o interesse destes profissionais pelo ato de educar. Destaca-se a ideia das representações a respeito do "bom professor". Porém, qual é o papel institucional do "bom professor"? É ser "bom" para instituição? "Bom" para os responsáveis? "Bom" para o quê ou para quem? Pensar o profissional e a pessoa do professor é valorizar esta profissão.

Historicamente, as representações dos docentes vêm sendo complexificada a partir de pesquisas associadas a campos dos saberes tais como: sociologia, antropologia, filosofia e educação. Neste âmbito, é apropriado destacar que a noção de "representações" pode ser compreendida, de acordo com Costa (2004, p.77) como "noções que se estabelecem discursivamente, instituindo significados segundo critérios de validade e legitimidade vinculados a relações de poder". Por vezes, os atributos que compõem a ideia de "bom ou mau" professor são frutos de um julgamento individual, depreciativo, construído de acordo com o contexto histórico social.

A linguagem e os discursos produzem significados, nos facilitam dar nome e sentidos às coisas, ou seja, a linguagem constrói a realidade ou imaginário dos sujeitos. Atenta-se que, em áreas como a pedagogia, os discursos geram efeitos práticos na vida dos sujeitos. Hábitos discursivos e não discursivos que determinam os limites fixados a dualidades diversas: certo/errado, bom/mau entre outros, instituem formas de subjetividades e representações, incluem ou excluem os sujeitos pedagógicos. Garcia (2000) em relação aos sujeitos pedagógicos anuncia que se configuram como "uma função do discurso pedagógico, pois são, em grande parte, constituídos, formados e regulados por uma ordem que é introduzida por esse discurso" (p.22). Contudo, discursos podem instaurar verdades diretamente vinculadas ao desejo e ao poder. Então, cabe a nós buscarmos compreender a quem interessa o discurso do bom e do mau professor, na tentativa de desqualificá-lo.

Dentre as várias proporções e variáveis a serem consideradas nos processos elucidativos docente, chamamos a atenção para a construção do ser professor com base nos estudos de Pierre de Bourdieu (1983, 1994), a fim de definir o conceito denominado *habitus*. A palavra *habitus* possui raízes no pensamento aristotélico e na Escolástica Medieval. Advém da noção aristotélica de *hexis* transfigurada pela tradição escolástica em *habitus*, que significa "uma moral que se tornou hexis, gesto, postura" (BOURDIEU, 1983, p. 104). Bourdieu (1994) retrata o termo *habitus*, de acordo com a filosofia escolástica com o propósito de estabelecer um debate entre o objetivismo e o subjetivismo. Porém, redirecionou o conceito desse termo para:

Sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente ‘regulamentadas’ e ‘reguladas’ sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU, 1994, p. 15).

Habitus, sob a visão de Bourdieu pode ser concebido como um conjunto de valores, culturas, formas de ideias dominantes, esquemas de pensamentos incorporados pelo indivíduo lhe oportunizando perceber, interpretar o mundo social e, assim, orientar e regular suas práticas sociais. O autor nomeou de campo o agrupamento destas. Cada campo possui leis próprias que indicam a entrada, continuidade ou saída dos atores sociais que integram as estruturas objetivas referentes ao ambiente em que se encontram. Bourdieu admite:

O campo se particulariza, pois, como um espaço onde se manifestam relações de poder, o que implica afirmar que ele se estrutura a partir da distribuição desigual de um quantum social que determina a posição que um agente específico ocupa em seu seio (BOURDIEU, 1983, p. 7-36).

Diante disto, o sistema educacional pode ser entendido como um campo, constituído por instituições, docentes, alunos entre tantos outros que compõem o processo pedagógico estando em constante relação. As experiências, os saberes e os conhecimentos que os professores agregam através de suas práticas são legítimos, construídos ao longo de sua carreira docente, ou seja, são *habitus*. Uma maneira de ser professor, pensando e agindo no mundo e em sua prática profissional.

Um dos propósitos do processo de formação e aperfeiçoamento de um profissional é a reflexão sobre sua prática. O trabalho docente se refaz no dia a dia, exige saberes que se compõe por tantos outros saberes e pela própria experiência. A experiência nos expõe. Somos sujeitos atravessados pelas experiências e sujeitos da experiência. O sujeito da experiência é principalmente um sujeito que se constrói no falar, pois “palavras criam sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (LARROSA, 2002, p. 21). Desse modo, a experiência narrada pelo docente é potente geradora de sentido. Larrosa (*id.*, p. 20) justifica que a experiência na educação pode ser pensada de duas maneiras, por meio do par ciência e técnica, ou pelo par teoria e prática. A primeira considera formar sujeitos técnicos em decorrência da aplicação técnica, científica etc.; a segunda, os sujeitos críticos requisitam para si o comprometimento político, empregando noções como “reflexão”, “reflexibilidade”. A segunda, todavia, devido à noção de representação criada pela divisão entre teoria e prática, a reflexão transforma-se em reformismo.

Refletir sobre os mitos que nós, da área da educação, reiteramos a respeito da formação de professores, torna-se necessário quando o que pretendemos é demonstrar que o saber docente não deve

estar vinculado a padrões de conduta norteados por rotinas e tradições. São algumas destas espécies de mitos educacionais que fazem com que a educação, principalmente a pública, seja construída a partir de desqualificações e conotações negativas.

O termo “mitos educacionais” aparece em Freitas e Zen (2018), em que propõem que devemos problematizar “uma suposta neutralização de nosso senso crítico, como professores e professoras, no que tange à adesão ao que estamos chamando de mitos educacionais” (p. 2). Assim, a docência não pode ser reduzida a uma educação construída por “achismos”, mitos causadores de descréditos; a resposta em relação aos fatores que compõe uma boa educação e o que é um bom profissional docente é sempre atravessada por sentidos históricos, sociais, psicológicos, pedagógicos. Compreender a complexidade das tarefas educativas é saber que por vezes esta se apresenta reduzida a um discurso educacional dominante.

COMUNIDADE DOCENTE

Comunidades de Investigação exigem de seus participantes o fluxo, o movimento constante do querer buscar conhecer, do se envolver com o conhecimento e do compartilhar conhecimento (suas experiências) com os colegas de trabalho. Na Comunidade de Investigação deverá se priorizar a experiência própria, a experiência do outro e a experiência advinda de estudos.

Este estudo proporciona reflexões sobre a Comunidade de Investigação Docente e de como a partir desta, diálogos filosóficos são provocados, levando a análises sobre formação docente, partindo do próprio local de trabalho dos participantes, ou seja, da própria escola. Priorizou-se pela metodologia dialógica narrativa a fim de valorizar a voz dos docentes que se disponibilizaram a participar da Comunidade de Investigação.

Optou-se por uma metodologia que interpretasse os olhares da filosofia de Lipman na esfera da educação formal, em específico com os docentes, em harmonia com as possibilidades do pensar, construído pelo dialogar, refletir, e as formas de expressão. Por vezes, docentes desacreditam de sua prática, distanciando-se da formação profissional que buscou ou mesmo, anulando práticas pedagógicas que tanto acreditava. Um dos objetivos da teoria de Lipman (2008 [1995]) é que dentro da Comunidade de Investigação se entrelacem filosofia, educação e vida.

A metodologia da Comunidade de Investigação se alicerça através do desenvolvimento das habilidades cognitivas (raciocínio, investigação, formação de conceitos, tradução e interpretação),

vivenciados através do diálogo, coordenado por um professor mediador, fundamentado pelas estratégias, pelos recursos e temas que incorporam o pensar, o educando e o processo de aprender dos alunos e de si.

Habilidades cognitivas se agigantam e são fortalecidas a partir de uma Comunidade de Investigação, pois, a comunidade possibilita tanto a alunos quanto a professores “pensar como o processo pensa” (LIPMAN, 2008 [1995], p. 32.) Significando assim, que a comunidade é autossuficiente à medida que as discussões fluam de modo natural, uma vez que seus integrantes introjetam a metodologia e os procedimentos da investigação dialógica. Comunidades investigativas facilitam a construção do pensamento multidimensional, ou melhor, o pensamento crítico, criativo e cuidadoso, e a formação de um indivíduo participativo, interessado por uma sociedade democrática, autônoma e responsável.

O ambiente estimulador do diálogo é a Comunidade de Investigação. Para que a comunidade aconteça são necessários: a cooperação, o cuidado, a confiança e o comprometer-se na busca investigativa, que pode ser criativa ou crítica. Comunidades de Investigação, preferencialmente devem compor-se com seus integrantes sentados em círculo. A forma circular de acomodação simboliza o viver em comunidade, estar aberto para compreender o outro, propicia o ver e o ouvir do outro e de si mesmo. Acerca das pesquisas de Lipman, muitas foram influenciadas por teorias de diferentes autores, destaca-se entre eles Pierce e seus conceitos de ‘comunidade’ e ‘investigação’. Também há significativas influências do pensamento de Martin Buber e Dewey sobre o diálogo genuíno que interpreta a educação como um processo ininterrupto de reorganização, recriação e reconstrução e enquanto ambiente de transformação enriquecedora de experiências.

O diálogo é o ponto central das metodologias adotadas, um componente da linguagem que “capacita as pessoas a engajarem-se tanto em reflexão quanto em comunicação; faz a mediação entre as pessoas e o mundo”. De acordo com os estudos de Splitter e Sharp (2001), existem condições necessárias para que ocorra um diálogo desejado: focado em uma problemática, que seja autorregulador e autocorretivo, igualitário, guiado pelo interesse mútuo. Torna-se válido esclarecer que Sharp é coautora das obras de Lipman.

Interessa-nos a participação efetiva do docente em sua própria aprendizagem, ou seja, no próprio ato de refletir sobre si. O diálogo aviva as habilidades cognitivas e metacognitivas, levando os docentes a refletirem na maneira como pensam. Sob a ótica de Lipman (2008 [1995], 1990), a Comunidade de Investigação por consequência, ocorre quando duas ou mais pessoas investigam um assunto, uma pesquisa em nível meta, uma meta investigação, contribuindo com a melhora de pensamentos. Uma escola que se utiliza de metas investigações, estimula o pensamento complexo, e contribui, para que

vários outros pensamentos se unam a este, incluindo o autocorretivo. Uma de muitas formas de reflexão a respeito de sua própria metodologia, de seu próprio pensamento.

METODOLOGIA

Neste estudo, houve preocupação em ampliar o olhar do próprio professor para questões educacionais que os envolvam. O filosofar converte-se em um elemento orientador de um olhar para dentro, fora e ao redor da profissão professor, potencializa um pensar reflexivo a respeito daquilo que estes indivíduos conhecem ou julgam conhecer da profissão, torna a narrativa na comunidade significativa, provocadora e enriquecedora do pensar.

O diagrama a seguir, foi elaborado a partir do diagrama de Tripp (2005, p.446), demonstra as etapas desta pesquisa.

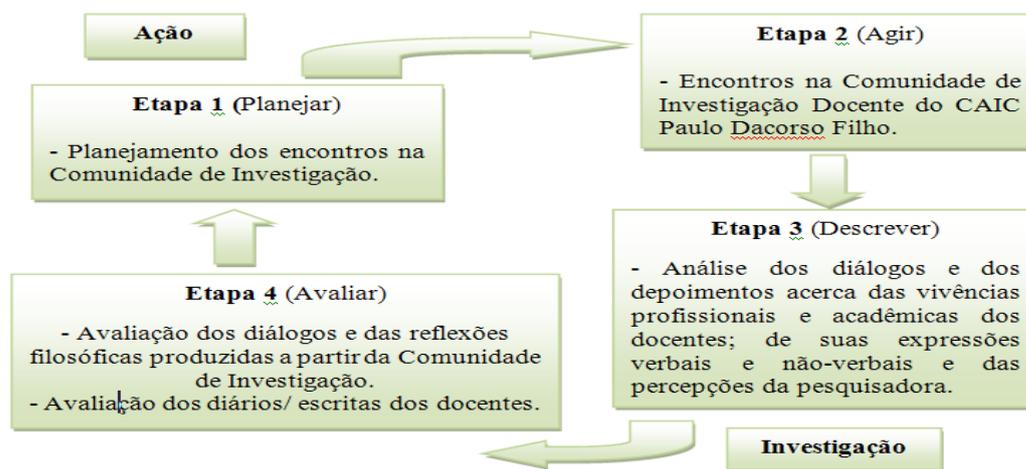


Figura1: Etapas da pesquisa

Esta Comunidade de Investigação compôs-se por dez docentes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental atuantes de uma escola pública de Ensino Fundamental, e um estudante de Psicologia da UFRRJ do 7º período como pesquisador colaborador. Na proposta metodológica, priorizou-se o público que não possuía formação filosófica, ou que pouco contato teve com a disciplina em sua licenciatura ou no Curso Normal. Os participantes escolheram seus nomes fictícios, neste artigo serão apontadas as narrativas de Pedro (26 anos, historiador) e Maitê (38, Pedagoga).

Os resultados obtidos nessa pesquisa foram instigantes a medida em que os encontros da comunidade ocorriam. Totalizaram-se cinco composições desta comunidade, em cinco encontros de duas horas, priorizando-se: filosofia, psicologia, educação e infância. Os dados foram coletados a partir da

vivência em comunidade. Os encontros compuseram-se por uma pergunta disparadora, os professores refletiam sobre si e sobre a questão proposta.

Deve-se ressaltar que esta pesquisa é oriunda da experiência de uma professora que procurou, com este trabalho, criar a possibilidade de pensar a docência de uma forma não cognoscível: olhar a educação como experiência, pensando-a a partir daquilo que incomoda, toca, ultrapassa, angustia, preocupa, ressignifica a própria docência.

HABITUS DE SER E FAZER-SE PROFESSOR

Entende-se que os docentes necessitam de um espaço que amplie os sentidos e significados de sua prática através de reflexões dialógicas na Comunidade de Investigação. Neste contexto epistemológico, optou-se em analisar as narrativas dialógicas dos docentes, pois estas criam as condições necessárias para que o grupo evoque suas histórias de vida pessoal e profissional por intermédio da autorreflexão. Oliveira e Satriano (2014, p. 259) acrescentam: “a partir da reflexão de sua própria realidade, o ser humano pode assumir com maior consciência que papel deseja ocupar em sua própria história. No ato de narrar, ele é impulsionado a ordenar os fatos e a atribuir-lhes sentido”.

O grupo de professores foi provocado a produzir questionamentos a respeito da própria prática docente, ou seja, a compor reflexões críticas sobre suas próprias práticas, indagando os fundamentos das mesmas e os dogmas que se relacionam ao ensino.

Buscou-se expor e analisar minuciosamente algumas situações a partir das transcrições de campo associadas ao recorte do objetivo de estudo apresentado neste artigo: investigar marcas narrativas docentes que apontam o *habitus* de ser e estar na docência.

SER CRIANÇA E O IMPACTO DIDÁTICO DA VISÃO DO PROFESSOR

Descrição:

Iniciou-se à composição da terceira Comunidade de Investigação dizendo que a proposta seria uma investigação dialógica a partir da leitura da alegoria *As Três Transformações* de Nietzsche (2018). As provocações ocorreram com base em perguntas formuladas a partir da alegoria.

Análise de dados:

Questionamento: o que é infância? Professor Pedro nos informa:

Infelizmente isso é uma coisa que não é discutida no Brasil, principalmente na educação, os próprios professores de filosofia da educação às vezes não falam sobre isso, que possuímos a ideia de naturalizar a infância dentro de uma construção histórica social. Se você pegar uma pintura do século X, por exemplo, você vê um adulto em miniatura, você não vê retratada a infância, sendo o melhor exemplo da construção da infância a história do Pinóquio, a ideia de que Pinóquio tem que ir a escola para virar um menino de verdade. Também a ideia de que o Grilo Falante seria a consciência de Pinóquio, então, a infância é uma construção. Os próprios cursos de licenciatura encaram a infância como algo natural, o tema não é discutido. Eu tenho seis anos de magistério e é a primeira vez que eu vejo alguém discutir este tema dentro de uma escola, pois as pessoas tomam a infância como se ela fosse algo natural e na verdade, ela não é (PEDRO, 26 anos, Historiador).

Professor Pedro se utiliza da narrativa para externalizar aquilo que acredita, preocupando-se em problematizar um conhecimento que possui, numa tentativa de confrontar o conhecimento que adquiriu ao longo de sua formação docente. Sujeitos da pesquisa quando narram sobre si, expõem como se constituem enquanto professores, suscitam com as narrativas, uma multiplicidade de sentidos. Narrando, o indivíduo é convidado a pensar sobre o próprio pensar e se envolve com os problemas presentes em sua vida. “A descrição exercita a mente; a narrativa exercita simplesmente os sentidos e a imaginação” (LIPMAN; SHARP, 1995, p. 312).

O professor reorganiza sua experiência de maneira reflexiva, faculta significado para situações pelas quais passou, fazendo uma espécie de autoanálise, que lhe permite melhor entendimento das escolhas que fez e faz. À vista disso, narrar a si mesmo torna-se um ato de refletir as experiências vividas, levando-o a assimilar sua realidade docente. A narrativa, sob esta perspectiva, oferece requisitos para que o professor possa (re)pensar a própria realidade, esforçando-se para modificá-la, caso necessário. Para Oliveira e Satriano (2014, p. 260): “O trabalho com narrativa permite que a pessoa tome consciência de si e do mundo, neste processo de construção, e decida com maior responsabilidade o lugar que deseja ocupar em sua própria história”. Podemos inferir que professor Pedro verbaliza uma condição de infância que confronta e questiona os modos de ser/estar desta nas histórias infantis, nos livros de história e até sob uma abordagem acadêmica. O professor retrata uma infância naturalizada, que, se observada através de uma pintura do século X, reflete um adulto em miniatura, comenta sobre o Grilo falante no conto do Pinóquio etc.

Pedro nos informa que discorrer sobre infância ainda é para ele, um ato audacioso e causador de estranhamentos. Porém, conseguimos perceber que, apesar de Pedro nos advertir que em sua formação docente não foi conduzido a reflexões sobre a infância, suas narrativas demonstram que ele possui total entendimento a respeito do fato, confira:

[...] tem a ideia romântica de infância que vem de Rousseau do bom selvagem, a criança é um ser bom por natureza, o ser inocente que quando chega à fase adulta, encara esta fase como

ruim. O problema é que os professores não sabem disso! Os cursos não falam sobre isso (PEDRO, 26 anos, Historiador).

As narrativas de Pedro demonstram-nos sua criticidade e que naturalmente ele se utiliza de habilidades metacognitivas para refletir sobre suas próprias ideias e sobre as alegações a que foi apresentado.

A partir de uma perspectiva histórica, social e cultural, o entendimento sobre infância nos é consentido se considerados os limites de alguns princípios. Nas sociedades do trabalho pós-revolução industrial, a criança era conceituada enquanto fonte importante na produção de bens e serviços, isto, em decorrência de sua fragilidade em resistir à autoridade. Apesar das muitas conquistas realizadas referentes à legislação trabalhistas e as leis pertinentes aos direitos humanos, a proteção e defesa do “menor”, ainda há muito que se discutir nos espaços como a mídia e a política sobre infância.

Crianças constantemente são impactadas pelo ritmo excessivo das sociedades modernas, o que por vezes, as tornam solitárias, desabrigadas em seus lares por seus responsáveis trabalhadores incessantes. Regularmente estas crianças assumem responsabilidades contrárias às suas idades ou, amargam por sua vida ser mantida aos cuidados de uma pessoa estranha ao seu convívio e à sua afetividade.

Concordamos que as mais diversas visões a respeito do conceito “ser criança” evoluíram com o passar do tempo. Porém, a infância ainda é sinônimo de fragilidade, futilidade e mudez? Freud (*apud* KOHAN, 2010, p. 9), compreendia que a “infância é nascer exageradamente nu, antes de poder se defender. Infância é ter nascido dos outros e para os outros antes de nascer para nós mesmos”. Neste sentido, pesquisas sobre infância, nos revelam que o lugar da criança ainda se resume ao do objeto do discurso e não de narrador, uma fase a ser reprimida. Crianças não devem ser tratadas como “adultos em miniatura” (PEDRO). Então, por que enaltecer a voz da infância no ambiente escolar é tão importante? Por que a docência necessita refletir sobre este assunto?

Em sala de aula, o espírito crítico, a reflexão e a investigação devem ser estimuladas pelos docentes. Porém, para que os alunos se sintam instigados a pensar criticamente, é significativo que seus professores sejam bons modelos de pensamento, assim, como o docente Pedro o fez.

Filosofar com a criança

Descrição

A segunda situação expõe a narrativa da professora Maitê a partir do questionamento: “Se estamos falando da infância, a comunidade acredita em um filosofar com a criança?”

Maitê foi provocada à reflexão após discursos proferidos entre o professor Pedro e a professora Thaís. Ambos debatiam a respeito do papel do “bom” e do “mal” professor para uma criança. Julgaram, como bom professor, “aquele capaz de desenvolver, no aluno, o pensamento e todos aqueles que todo mundo odeia”. Porque, segundo eles, eram professores que “batiam, batiam e diziam o que estava errado, para fazer de novo, até que o aluno aprendesse”. Maitê diz:

[...] “Então, sou cruel. Eu tenho um aluno que todos conhecem, o Leonard. Ele não interagia, ele ficava igual... coitado! Igual a uma cadeira, um poste. Nada vezes nada, depois comigo, eu cortei todas as asas dele e ele teve que começar a caminhar com as próprias pernas. Hoje ele interage, ele fala, ele parece outra criança. Cognitivamente, ele ainda está caminhando. Teve um dia que eu cobre tanto dele que ele me disse: EU TE ODEIOOOOOO!” (MAITÊ).

Maitê nos possibilita refletir a respeito do que faz ou torna um docente bom ou ruim. Maitê é uma dos muitos “bons professores” ou “maus professores” por seu autoritarismo, impaciência, rigidez e cobrança exagerada, tanto em relação à aprendizagem quanto aos comportamentos em sala de aula de seus alunos?

A narrativa de Maitê elucidada o quanto há uma relação de confiança dela para com a comunidade, com o pesquisador de apoio e a pesquisadora. Apesar do pouco tempo de convivência do grupo, a relação foi se solidificando de tal forma que permitiu a Maitê despir-se, expor-se, denunciar seu incômodo, correndo o risco de ser julgada e questionada.

ANÁLISE DE DADOS

Narramos com franqueza quando confiamos, de fato, em alguém, caso contrário, as contribuições podem ser restritas. No entanto, a exibição da professora também se torna uma oportunidade de criar laços, de unir forças àqueles que compartilham de sua profissão. Para Larrosa (2002), a narrativa de Maitê a constrói enquanto “sujeito da experiência”, ou seja, o sujeito o qual se permite ser “*ex-posto*”, de maneira que:

É incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “*ex-põe*”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “*ex-põe*.” (LARROSA, 2002, p.24.)

Talvez, a maior dificuldade relacionada à docência está no expor-se diante de si mesmo. O consentimento de si próprio é uma condição necessária à reflexão, e o primeiro movimento para atingi-la é expor-se diante de si mesmo para então, escolher expor-se ou resguardar-se diante do outro. É necessário que haja uma distinção entre expor-se e ser exposto. Estar exposto sem consentimento, ou em

um ambiente ameaçador, torna-se um ato violento, humilhante. Nesse sentido, expor que o aluno a odeia é repleto de significados, os quais acompanham Maitê em sua vida, pois, professores quando falam de si, representam e exemplificam, o que a docência significa para eles.

Quando Maitê diz: “sou cruel” e “cortei as asas dele”, compreendemos que suas ações para com este aluno, foram baseadas em mitos construídos ao longo de sua profissão: o aluno aprende ficando quieto, sentado etc. Mitos enunciados repetidas vezes, de forma irrefletida, nos levam a acreditar neles. Optou-se por utilizar o termo mito com o objetivo de qualificar um padrão educacional, ou seja, um “mito educacional” (FREITAS; ZEN, 2018.)

Certos mitos nos convencem a aceitar uma versão despolitizada de nós mesmos e acabamos por aniquilar nosso senso crítico. Nesse sentido, Toniato (2006, p. 20) informa-nos que a prática educativa no paradigma-padrão “como sendo uma transmissão de conhecimentos que ocorre de maneira assimétrica, ou seja, o conhecimento já elaborado é apenas repassado do educador para o educando”. Elias (2005, p. 78) acrescenta que a “atenção é voltada ao conhecimento, o qual, por sua vez, é repassado de geração em geração como um princípio certo e inexaurível”. Nesse modelo de ensino tido como normal, padronizado, o conhecimento é passado e “os alunos adquirem conhecimentos por intermédio da absorção de informações e de dados sobre assuntos específicos” (LIPMAN, 2008 [1995], p. 29).

Na visão de Lipman (*id. ibid.*), uma educação que rompa com o paradigma-padrão deve alicerçar-se no paradigma-reflexivo que compreende a educação como “o resultado da participação em uma comunidade de investigação [...]”; conseqüentemente alunos e professores serão desafiados a pensar sobre o mundo “entendido como ‘complexo’, ‘problemático’ e ‘controverso’, o que incita o pensamento crítico sobre seus próprios conhecimentos e suas percepções de mundo” (TONIATO, 2006, p. 20).

Ao jogar luz sobre a narrativa de Maitê, realça-se a complexidade intrínseca à docência. Docência esta cujos efeitos negativos recaem diretamente ao método como Maitê e tantos outros docentes confrontam sua prática educativa. Reforçar-se que os docentes precisam incitar seus pensamentos críticos e contarem com espaço para isto. Espaço para dialogarem a respeito dos modelos institucionais, políticos e econômicos que cooperam para que a educação e docência sejam desqualificadas.

FREIRE NA EDUCAÇÃO

Descrição

A rotina escolar apresenta-nos muitas das inquietudes relacionadas às questões sociais, a vida dos alunos, a vida dos docentes etc. A escola pulsa, é viva. Neste ínterim, a escola revela as demandas pedagógicas por quais clama, sendo comum os professores vincularem estas demandas a sensação de estarem atarefados, sozinhos e com baixa autoestima.

As narrativas expostas neste trabalho são tecidas a partir da Comunidade de Investigação, um método que de maneira singular expõe os atravessamentos do processo de trabalho docente.

Análise de dados

A próxima abordagem ainda se faz sob a pergunta: mas o que é o filosofar com crianças? O ambiente que se forma em torno da Comunidade de Investigação se fez tão rico em diálogos e questionamentos, que os assuntos não se esgotavam e se retroalimentavam. Dentre as muitas cooperações, novamente destaca-se a narrativa do professor Pedro:

No Brasil todo mundo acha que irá resolver o problema da educação com o método Paulo Freire. Mas ele não é nenhum pozinho mágico. Nenhum filósofo acredita num pozinho mágico, ao contrário, nenhum filósofo faz filosofia para isso. Mas a filosofia é isso. É fazer filosofia para provocar. É isso que a gente tem que fazer com as nossas crianças, fazer provocações para fazê-los pensar. Mesmo Paulo Freire sendo um cara brilhante, hoje entende-se que o distanciamento de Paulo Freire é necessário quando se deseja fazer críticas a seu trabalho, é saudável! [...] Tenho Paulo Freire como um cara que provocava e continua a provocar a gente até hoje. A pensar nas coisas, mas isso não significa que eu vá concordar com tudo o que ele falou e nem também, achar que ele é uma porcaria como a direita acha. Mas ele é um cara da provocação, ele fez uma provocação muito grande na educação brasileira quando colocou justamente a questão da possibilidade da transformação, o que você tem que pensar e repensar (PEDRO, 26 anos, Historiador).

Os membros desta comunidade não foram incitados a falar de um autor em particular. Porém, dada a relevância de Paulo Freire (1991) para a educação, nos interessa a narrativa de Pedro, visto que este é um grande filósofo, pensador e educador brasileiro, com um legado riquíssimo de estudos que fortalecem a educação nacional e internacional, estudos que nunca se esgotam, que precisam estar presentes no meio acadêmico. É necessário que seu legado não fique engavetado.

Como infere Marques e Satriano (2017, p. 373): “o sujeito está impregnado no narrado”. Isto se dá, ainda na visão dos autores, porque “ambos, narrador e interlocutor, devem compartilhar de sistemas de interpretação capazes de negociação de significados” (*id. ibid.*, p. 263.) Observa-se que a pesquisadora, sujeito subjetivo, não pôde fazer-se ausente em relação à análise narrativa de Pedro, pois estava impregnada também pelo narrado que a atravessava.

Pedro informa-nos que nos estudos de Paulo Freire não iremos encontrar nenhum “pozinho mágico”, ou seja, nenhuma fórmula mágica ensinando quais caminhos traçar para se obter uma educação

de qualidade. Sendo necessário então, fazer da filosofia um provocativo, “é isso que a gente tem que fazer com as nossas crianças, fazer provocações para fazê-los pensar” (PEDRO). Freire é provocativo e, ao mesmo tempo de uma sensibilidade, escreve e fala de modo: simples, mas não simplório; popular, sem vocábulos complexos, uma tentativa de estar acessível a todos os públicos.

Mesmo sendo do meio acadêmico por razões profissionais, dirigiu seus livros-diálogos para o âmbito popular e ímpar da produção de cultura: a oralidade. Marques e Satriano (2017, p. 377) explicam que “a narrativa se relaciona com o resgate do valor da subjetividade, e a subjetividade pode tornar-se conhecimento científico justamente pela dupla dimensão da narração, individual e social”. Por vezes, desacreditamos na oralidade, pois, julgamos que apenas a escrita nos possibilita um melhor exame de nossas reflexões, ou seja, a escrita é mais marcada pela neutralidade em relação a acontecimentos vividos. Porém, os diálogos presentes nos livros de Freire são reflexivos, sem qualquer presença de neutralidade e distanciamento social.

O fazer cognitivo não recusa a vida, está cheio dela e exclusivamente nela obtém direção e sentido. O diálogo se constrói com o outro, busca na construção com o outro um dizer vigoroso, afastado de qualquer medo dos princípios gramaticais que por vezes, impedem os processos de criação linguística. Salienta-se que Freire era um profissional acadêmico, vivia em um ambiente por vezes, excessivamente adverso à oralidade. Quando deixamos de ouvir ou ler Paulo Freire, seguramente deixamos de ter contato com um modo de se inovar como professor envolvido na construção de uma sociedade justa e sem qualquer problema por declarar suas opções políticas.

RACIOCÍNIO A PARTIR DAS NARRATIVAS COLETADAS

As narrativas colaboraram para esta pesquisa na esfera de uma reflexão sobre a docência. Utilizadas como instrumentos, os diálogos facilitaram a coleta de informações, pois apresentaram à pesquisadora situações e explicações a respeito do ser docente. Quando provocados a dialogarem sobre si para os outros e sobre a experiência pedagógica que possuíam com os educandos, os docentes foram provocados a pensar no que é o SER professor.

A julgar o conceito de *habitus* como princípio inconsciente de ação, percepção e reflexão e possibilitador das práticas que podem ser objetivamente reguladas e regulares sem ser produto de obediência de regras (BOURDIEU, 1994, p. 15), é mister perceber que as experiências, os saberes e os conhecimentos que os professores manifestam e agregam como legítimos, incorporados ao longo de sua

trajetória docente, tornam-se *habitus*, ou seja, uma maneira do professor ser, pensar e agir no mundo e em sua prática profissional.

Referências

- BOURDIEU, P. Algumas propriedades do campo. In: BOURDIEU, P. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____. Esboço da teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). Pierre Bourdieu/Sociologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais. Trad. Paula Monteiro. 2 ed. São Paulo: Ática, 1994.
- COSTA, M. V. Mídia, magistério e política cultural. In: COSTA, M. V. (org.). Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... 2.ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004.
- ELIAS, G. P. Matthew Lipman e a filosofia para crianças. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005. Disponível em <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1287/1/GIZELE%20GERALDA%20PARREIRA%20ELIAS.pdf>>. Acesso em Setembro de 2017.
- FREIRE, P. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREITAS, A. L. S; ZEN, L. H. D. O professor inovador: mitos sobre a docência contemporânea. In: Anais Congresso Ibero-Americano de docência universitária sobre o envolvimento estudantil, 2018, Porto Alegre. Anais eletrônicos... Porto Alegre: PUCRS, 2018. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/250.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2019.
- GARCIA, M. M. A. A função pastoral-disciplinar das pedagogias críticas. Porto Alegre: UFRG, 2000. 155 f. Tese Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- KOHAN, W. O. (org.). Devir-criança da filosofia: infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n. 19, p. 20-28. ISSN 1413-2478. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em Setembro de 2017.
- LIPMAN, M. O Pensar na Educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008 [1995].
- _____. A filosofia vai à escola; tradução de Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. (Novas buscas em educação; v.39), São Paulo: Summus, 1990.
- _____; SHARP, M. Comunidade de Investigação e o raciocínio crítico. Coleção Pensar. São Paulo: CBFC, 1995.
- MARQUES, V.; SATRIANO, C. R. Narrativa Autobiográfica do Próprio Pesquisador como Ferramenta de Pesquisa. Linhas Críticas, Brasília, DF, v.23, n.51, p. 369-386, jun. 2017 a set. 2017.

Disponível em
<<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/articled/view/8231/6742>>. Acesso em Março de 2018.

NIETZSCHE, F. W. Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém. São Paulo: Companhia de Bolso, 2018.

OLIVEIRA, V. M. de; SATRIANO, C. R. Narrativa, subjetivação e enunciação: reflexões teórico-metodológicas emancipatórias. Linhas Críticas, Brasília, DF, v.20, n.42, p. 257-282, mai./ago.2014. Disponível em
<<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/articled/view/4275/3907>>. Acesso em março de 2018.

SPLITTER, L. J.; SHARP, A. M. Uma nova educação: a comunidade de investigação na sala de aula. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

TONIETO, C. A prática dialógica na comunidade de investigação: possibilidades de uma educação para o pensar. Anais. II Seminário Nacional de Filosofia e Educação, 2006. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em:
<<http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/002e1.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2018.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e pesquisa, v. 31, n. 3, p. 443-466. 2005. Disponível em
<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em setembro de 2018.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Recebido em: 08/09/2019

Aceito em: 30/11/2019

Endereço para correspondência:

Nome: Grazielly Candida Sabadin Adão

Email: grazycasadao@yahoo.com.br