

Carliana Isabel Nascimento Pereira

Breno de Sousa Herculano

7º ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

GT 17: Teorias e métodos: Como fazer do ensino de sociologia um campo de pesquisas?

Educar ou instruir? Como a noção de práxis em diálogo com Paulo Freire e Amílcar Cabral pode contribuir para a pesquisa no ensino de sociologia.

Belém, Pará

2021

INTRODUÇÃO

O ato de ensinar é permeado por conflitos entre o que se compreende por produção do saber e reprodução do saber. Verifica-se um distanciamento entre a “produção do saber” e a “instrução”, ou melhor, entre os saberes da formação e os saberes experienciais. Qual o papel do professor e do pesquisador na construção do ensino? Quais as relações entre professor e educador? Esses questionamentos poderiam contribuir para a pesquisa do ensino em sociologia? Partimos desses conceitos e métodos educacionais para atualizar esse debate na construção do ensino de sociologia no Século XXI. A partir de uma pesquisa bibliográfica e de uma análise de documentos educacionais à luz das reflexões provocadas com base nos artigos de Tardif (1991), Saviani (1996) embasados nas ideias de Paulo Freire (2019; 2020) e Amílcar Cabral (1978), buscamos construir uma problematização que permite refletir criticamente acerca da dicotomia entre a “produção” e “reprodução” do conhecimento, a saber: a pesquisa e o ensino. Concluímos nesse processo a possibilidade não apenas da vinculação entre pesquisa e ensino como também a possibilidade da atualização dessa temática voltada para o ensino de sociologia na educação básica e secundária.

Partimos da compreensão de que o ambiente educacional não é um espaço desconexo de todas as realidades externas a esse ambiente, e por conta disso, a prática docente está necessariamente fincada sobre diversos saberes, dentre eles, os saberes experienciais (TARDIF, 1991), trata-se de um saber proveniente de suas experiências e acúmulos práticos, esse saber não apresenta uma sistematização teórica e/ou acadêmica.

A realidade é sempre mais complexa que a teoria, isso faz com que o docente busque em aprendizados práticos métodos para incorporar durante os processos de ensino/aprendizagem, o resultado disso é, de certa maneira, uma atualização dos saberes relativos a ambientes educacionais. Essa atualização a partir de uma vinculação de saberes experienciais aos saberes teóricos e acadêmicos, pode ser algo extremamente positivo para o meio escolar. No entanto, é importante destacar que esse processo é uma resposta a uma determinada insuficiência no conhecimento adquirido pelo docente em sua formação enquanto professor.

O conhecimento limitado adquirido pelo professor em sua formação não ocorre de maneira despropositada, isso se dá pela compreensão de que a escola é, nada mais e nada menos que um espaço de reprodução (BOURDIEU, 1970) do conhecimento onde, o papel do professor é depositar conhecimentos nos estudantes e o papel dos estudantes é receber esse conhecimento de forma bancária (FREIRE, 2020) desconsiderando o papel de sujeito da produção do conhecimento tanto do estudante quanto do próprio ambiente escolar, afinal, em um ambiente eficaz de produção do ensino-aprendizagem a escola inteira ensina.

Caberia então perguntar: que limites esse distanciamento, que em essência pode ser posto como a dicotomia entre educar e instruir (FREIRE, 2019), impõe para a pesquisa sobre a docência? E para a própria docência? Como seria possível mitigar seus efeitos?

O sentido da existência da escola e as consequências de uma educação bancária não são questões novas no debate educacional. A matriz educacional se não for problematizada, tende a reproduzir uma educação colonial, fincada em bases escravocratas de servidão (CABRAL, 1978). Uma educação que cumpre a função de depositária onde se professa conteúdos de maneira anti-dialógica possui inúmeras consequências, e o contexto pandêmico que estamos vivenciando, desmascara sua ineficiência. Evasões escolares no ensino básico e secundário foram postas como solução para as classes populares no acirramento e aprofundamento das desigualdades econômicas e sociais, onde, os membros dessas classes se questionam sobre a utilidade daquele saber para as suas vidas.

Esse contexto social perpassado por diversas crises atinge diretamente a educação brasileira. Com isso, se intensifica a necessidade da construção de uma educação que possibilite aos indivíduos serem “mais”: mais do que depósitos, instrumentos de reprodução de uma educação estática, domesticadora e passem a serem sujeitos capazes de recriar e repensar o mundo de maneira crítica (FREIRE, 2020). Não seria esta uma proposição de método investigativo? Afinal, as pessoas não aprendem sendo recipientes de conteúdos, e sim em processos de aprendizagens onde quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender. Além disso, construir sua identidade em um país como o Brasil, que ainda hoje tem marcas do colonialismo (CÉSAIRE, 2020; TODOROV, 2003), em grande parte da sua população, gera a normalização de sujeitos vivendo à margem da sociedade, à margem do direito, à margem de uma humanidade plena (LYRA, 2013). Com isso, faz-se necessário refletir sobre uma educação que emancipe os sujeitos para se tornarem, antes de tudo, seres

humanos. Uma educação que haja radicalmente no combate aos frutos do colonialismo que perpetua as desigualdades raciais (CABRAL, 1978), e que eduque as pessoas a conhecerem em essência a realidade da qual vivem, para que assim, tornem-se sujeitos de si, da construção de sua própria realidade (FREIRE, 1978). Estas reflexões podem encontrar espaço privilegiado na produção de pesquisas que partem da práxis como conceito fundante de um método.

A existência da dicotomia entre produção e reprodução põe no esquecimento o método freiriano da exigência de rigorosidade metódica na efetivação do ensino para que se chegue em um estágio de educadores e educandos fortemente curiosos de um novo saber (FREIRE, 2019). A necessidade do conhecimento em profundidade da trajetória de vida dos estudantes por parte dos educadores e ainda, o conhecimento sobre qual realidade social deste estudante. Nesse momento, o educador é diferenciado do professor que professa o conteúdo programático. O Educador é quem tendo apreensão da realidade, respeita a autonomia dos educandos e tem consciência de que ele próprio é um sujeito em construção, ou seja, não é detentor do conhecimento e nem da razão, é quem se propõe a estar em constante aprendizado, pois, entende o papel de intervenção que a educação pode ter. O ato de questionar, de problematizar, de buscar (pesquisar) respostas, e se chegar a novos questionamentos, em essência, faz parte da prática docente.

A desigualdade educacional ocorre de maneira estrutural em nosso país como um grande marcador social, no ambiente escolar o jovem educando necessita passar por vários processos de inserção em agrupamentos juvenis (LIMA FILHO, 2014) para se encaixar e se enxergar como parte desse ambiente. No contexto de pandemia mundial iniciado em 2020, o ensino remoto desmascara diversas desigualdades sociais estruturais de acesso pleno e adequado ao ensino de tal maneira que nos questionamos, não seria também a própria escola (no sentido de espaço-sujeito do ensino/aprendizado) e o modelo educacional de forma ampla grandes fortalecedores dessa desigualdade educacional que ocorre de maneira estrutural?

A partir desses questionamentos e dessa reflexão, nos propomos neste trabalho aprofundar a problematização dos conceitos e do que se compreende na prática do ensino, da pesquisa, das relações de produção e reprodução do saber, fazendo um resgate do método freiriano em diálogo com as concepções educacionais de Amílcar Cabral direcionado para o ensino de sociologia, com base em problemas sociais vigentes.

E, com isso, buscamos contribuir com o amplo debate, ao qual não temos a pretensão de encerrar, acerca da pesquisa na educação reivindicando o conceito de práxis e acrescentando uma reflexão acerca do papel do estudante e da ruptura com a educação bancária para atualização de métodos de pesquisa sobre educação, propondo um educador-pesquisador-militante e além disto um estudante-pesquisador-militante. Compreendendo aqui por militante o papel de interventor na realidade social a partir desta concepção de educação.

DESENVOLVIMENTO (APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO, RESULTADOS E REFLEXÃO)

A partir de uma pesquisa bibliográfica e de uma análise de documentos educacionais à luz das reflexões provocadas com base nos artigos de Tardif (1991), Saviani (1996) embasados nas ideias de Paulo Freire (1978; 2019; 2020) e Amílcar Cabral (1978), buscamos construir uma problematização que permite refletir criticamente acerca da dicotomia entre a “produção” e “reprodução” do conhecimento, a saber: a pesquisa e o ensino. Encontramos em Bezerra Fagundes (2016), na sua abordagem histórica dos conceitos de *professor-pesquisador* e *pesquisa-ação*, a possibilidade de pensar *movimentos* (de professores e estudantes) que ao produzir o *choque* entre saberes da formação e *saberes experienciais* cria a possibilidade da *atualização* da pesquisa na área de educação. Movimentos esses que contribuam na construção da consciência crítica dos estudantes, afinal, é a partir de uma relação dialética onde quem ensina, aprende e quem aprende ensina que o aprendizado se dá de maneira emancipatória fazendo com que os estudantes sejam sujeitos conscientes da realidade da qual vivem de maneira totalizante. Uma educação bancária, “decoreba”, influência até mesmo na formulação do pensamento dos estudantes, não existe autonomia nem mesmo do pensar. Com o choque causado por esses movimentos, o caminho para a conscientização crítica dos estudantes e professores é passível de ser reduzido de maneira considerável.

Entre os tipos de saberes docentes elencados por Tardif (1991) destacam-se os saberes experienciais como um saber prático, que não se encontra sistematizado de forma totalmente consciente. Isto acontece, porque diferente dos saberes da formação, os objetos do saber experiencial não são bem delineados, pois estes **objetos** do saber são justamente as **condições** práticas que o docente encontra no seu fazer. Uma vez que as teorias não lhe parecem ser

suficientemente capazes de explicar os conflitos sociais em que ele se insere, estes conflitos, ou melhor, estas condições “Exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem o saber sobre uma prática, [...] mas a capacidade de se comportarem como *sujeitos*” (P. 49-50). No ato de realizar sua prática o professor, em interação com os *objetos-condições*, vê-se impelido a adotar “macetes da profissão” ou “traços da personalidade profissional” (P. 51), em outras palavras, desenvolve e incorpora um *habitus* (P. 49). Um saber que se realiza através de uma forma de comportar-se, um pensar que não se apresenta plenamente de forma racional e fria, em outras palavras, não objetiva-se.

Tardif também chama a atenção para o fato de que quando o professor entra em contato com os *objetos-condições*, este encontro pode se apresentar como um “choque”, tal choque se dá entre as exigências do cotidiano escolar e a ausência de respostas encontradas nos saberes da formação. Diz ele:

É exatamente em relação a estes objetos-condições que se estabelece uma **defasagem, uma distância crítica entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação**. Alguns docentes vivem essas distâncias como um choque (o choque da “dura realidade” das turmas e das salas de aula) quando de seus primeiros anos de ensino. Ao se tornarem professores, **descobrem os limites de seus saberes pedagógicos**. (P. 51, grifos nossos)

Portanto, é neste momento de descoberta dos limites dos saberes pedagógicos que este saber experiencial se constitui. Por isso, o faz a partir da rejeição, quando muito *atualização*, dos saberes adquiridos na formação do docente. Se por um lado esse choque aponta para a constituição de um “saber-fazer”, em certo grau oposto aos saberes oriundos da formação, por outro lado, podemos perceber que há também no espaço da “produção” de saber, que encontra na pesquisa a sua forma mais explícita, um distanciamento em relação à prática do ambiente escolar. Afinal, uma vez que não houvesse este distanciamento, os saberes da formação seriam suficientes para responder às demandas do cotidiano do docente e não haveria motivos para a construção de um *habitus* (BOURDIEU, 2007), que se opõe aos saberes advindos da formação. A criação de um saber prático se coloca enquanto consequência de uma ausência de reflexão a partir da prática já no momento da pesquisa e da formação.

Podemos confirmar a existência da crença do espaço escolar como um espaço de mera reprodução, e a subvalorização dos saberes produzidos na academia a partir da exigência prática dos *objetos-condições* no contexto escolar. Verifica-se um distanciamento entre a “produção do saber” e a “instrução”, ou melhor, entre os saberes da formação e os *saberes experienciais*. Aqui, o espaço da pesquisa aparece como espaço da “produção”, entre aspas, pois como demonstra o autor, também o espaço escolar produz um tipo de saber, prático, mas ainda assim um saber. Logo, embora haja uma separação formal entre pesquisa e ensino, “produção” e “reprodução” estão intimamente relacionados. Voltamos a perguntar: que limites esse distanciamento formal impõe para a pesquisa sobre a docência? E para a própria docência? Como seria possível mitigar seus efeitos?

Paulo Freire (2019), em seu livro “Pedagogia da autonomia”, nos atenta para o caráter umbilical da relação entre o aprendiz e o ensino. Dessa maneira, podemos compreender a relevância do papel exercido pelo estudante, afinal, no momento em que Paulo Freire lembra o caráter gramatical do verbo “ensinar” enquanto transitivo relativo, ele está reafirmando a ação do estudante enquanto sujeito do ensino. Quem ensina, ensina algo a alguém (P. 17). Logo, o ensinar também pressupõe um aprendizado anterior, para que se efetive a formação do educador/educando como ele se refere a Amílcar Cabral (FREIRE, 1978). Mais que isso,

Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível — depois, preciso — trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. **Aprender precedeu ensinar** ou, em outras palavras, **ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender**. (P. 18, grifos nossos)

Portanto, uma vez que a prática do “Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa” (P.18), a forma como este ensinar se dá está diretamente relacionada à forma como se produz o próprio aprender (e vice-versa). A seguir Paulo Freire afirma:

Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de **recriar** ou de **refazer** o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente **aprendido** pelo aprendiz. (P. 18, grifos nossos).

Aqui vemos que para o autor, o “aprender” deve ser fruto de um primeiro momento de “apreender” o conteúdo ensinado. Uma forma de se relacionar com o mundo que é mais ativa, pois busca a razão de ser do conhecimento a ser ensinado mais que sua mera catalogação técnica enquanto dado aí desligado da experiência. Por isso, o processo de aprender “pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador.” (P. 18) Ou seja, permitindo um certo aspecto produtivo (criativo) mais que reprodutivo a quem aprende, apreende e ensina.

Se ao contrário,

na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o *sujeito* [...] que me forma e eu, o objeto por ele *formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos — conteúdos — acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o *falso* sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. (P.17)

Vemos em Freire, tal qual encontramos em Tardif, o diagnóstico e a denúncia da separação formal entre o espaço de “produção” e “reprodução” do conhecimento. Também há em ambos uma proposição de práxis.

Partindo de Tardif, o saber experiencial, em sua versão *reavaliativa*, em que se pensa que “alguns cursos foram úteis, outros não” (P. 51), é apontado como um formado de todos os demais saberes (P. 54). Posto que não rejeita os saberes da formação, mas os *atualiza* de forma crítica à luz da prática, o saber experiencial é proposto enquanto a forma ótima da *Práxis* (relação dialógica entre a teoria e a prática) que deve ser incorporada pelos pesquisadores. Tardif finaliza seu artigo com uma provocação que esconde esta síntese de proposta metodológica:

“Será preciso uma outra reforma do ensino para finalmente vemos os responsáveis pelas faculdade de educação e os formadores universitários **dirigirem-se à escola** dos professores de profissão **para aprenderem** como ensinar e o que é ensino?” (P.55, grifos nossos)

Ao colocar a necessidade de submeter os saberes da formação ao crivo dos *objeto-condições* que se fazem presente na experiência do cotidiano docente, o autor parece apontar de forma implícita para a formação de um sujeito que seja *professor-pesquisador*.

Na abordagem Freiriana, se encararmos o primeiro momento, de apreensão, enquanto um momento de pesquisa, concluiremos que o que Paulo Freire virá a chamar de Ensino bancário é também consequência de uma forma de pesquisa que opera a partir da separação formal entre o pensar e o fazer. Logo, ao pensar uma prática docente que se orienta a partir da *Práxis*, a relação dialógica entre o pensar e o fazer, Freire também propõe uma forma de pesquisar que favorece a superação desta dicotomia que limita não só o ensino, mas também a própria pesquisa. Ou seja, ainda em acordo com Tardif, Freire parece apontar de forma implícita, para a construção do sujeito “professor-pesquisador”. No entanto, a partir de Paulo Freire e Amílcar Cabral, podemos perceber que há uma necessidade de ir além de um *professor-pesquisador*, pensando em um *professor-pesquisador-militante*.

Ao refletir sobre prática docente, Paulo Freire também identifica algo próximo do que poderia ser percebido a partir dos conceitos de Tardif enquanto um saber *experiential*. Em dado momento, Freire até utiliza o termo “saber de pura experiência”, para se referir a um saber que é apresentado enquanto “metodicamente desrigoroso” fruto de uma “curiosidade ingênua” que “caracteriza o senso comum” (P. 21). O conhecimento experiential, prático, popular não surge sem acúmulos, suas fontes são culturais e históricas. (FREIRE, 1978). No entanto, se em Tardif o saber experiential é apontado enquanto forma ótima para a produção dialógica do saber e do fazer. Freire aprofunda o debate acerca do saber popular adquirido em experiências práticas e apresenta importantes divergências em dois sentidos.

No primeiro, embora que constantemente aponte a necessidade de respeitar os saberes dos educandos “socialmente construídos na prática comunitária” (P.21) e busque, a partir destes, “discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina” (P. 22). Freire aponta a necessidade da superação destes que poderíamos encarar como *saberes experiencias* na visão de Tardif. Afirma:

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma *ruptura*, mas uma *superação*. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade,

pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticiza. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, *curiosidade epistemológica*, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (FREIRE, 2019).

No segundo, ao colocar que “ensinar”, e portanto pesquisar, “não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível.” (P. 19), Freire permite pensar a pesquisa enquanto um momento de questionamento mais que adaptação ao que seria na leitura de Tardif os objeto-condições. Uma vez que estes *objetos-condições* se produzem tal qual os saberes da formação, como Tardif mesmo aponta, em um contexto de “divisão social do trabalho intelectual entre os produtores de saber e os formadores” (P. 54), a pedagogia da autonomia permite pensar um sujeito radical que vai além do *professor-pesquisador*: um professor-pesquisador-militante, uma vez que sua Práxis se propõe em todos os momentos à intervenção criativa na realidade, de modo que aponta simultaneamente para uma conscientização e uma intervenção nas condições práticas em que se realiza o trabalho. O processo educacional deve romper com uma lógica de escola feita de poucos para poucos, é necessário que o ensino/aprendizagem se efetive a partir da realidade social concreta, dos educandos e dos educadores. (CABRAL, 1978).

O ensino não se dá de maneira neutra, a partir das estruturas sociais que solidificam desigualdades sociais, raciais e de gênero, o ensino se constrói a serviço de alguém. O educador, a partir da compreensão freireana, não pode praticar um ensino imobilista, que não provoque a justa ira contra as mazelas sociais (FREIRE, 2019). É preciso, então, lembrar o papel político e libertador que a educação deve ter, para que assim, contribua com o rompimento das raízes que sustentam essas mazelas sociais. (CABRAL, 1978).

Antes de prosseguir, cabe ressaltar que optamos por utilizar no texto, como recurso didático, a denominação de professor-pesquisador-militante de nossa autoria, pois acreditamos que facilitaria a compreensão de como os pensamentos dos autores podem se relacionar. No entanto, acreditamos que estas 3 posições não se dicotomizam no fazer do educador, em oposição ao instrutor (SAVIANI, 1996), acompanhamos a seguinte reflexão:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender, o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se

acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE., 2019).

Acrescentamos que o saber *experiential* ou o *saber puro da experiência*, enquanto *habitus* (BOURDIEU, 2007) -saber-fazer-, encontra no movimento de superação, a ser realizado pelo professor-pesquisador-militante, não apenas a objetivação do saber prático, ou seja, sua sistematização. Mas principalmente, a fundação de um novo *habitus* que incorpora a *Práxis*, o diálogo entre fazer, refletir acerca desse fazer e por esta reflexão à prova da prática, repetindo o ciclo. Ao abordar aspectos da educação na vida de Florestan Fernandes, Saviani faz a seguinte reflexão à qual seguimos:

Ao considerar que o ensino da sociologia e a pesquisa sociológica provocaram ‘o aparecimento de uma segunda natureza humana dentro de mim’, Florestan está apontando para a essência da educação, isto é, um processo que visa à transformação interna os sujeitos pela incorporação de elementos que não são dados naturalmente e nem adquiridos espontaneamente mas que, uma vez incorporados pela mediação da ação educativa, passam a operar como se fossem naturais. Constituem, pois, um *habitus*, ou seja, uma disposição permanente e irreversível que passa a constituir a própria estrutura do sujeito, não lhe sendo possível agir sem que intervenham esses elementos. Trata-se, conseqüentemente, de uma segunda natureza construída pela educação sobre a base da primeira natureza transmitida por códigos genéticos e pela tradição espontânea. (1996, P. 73)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática do ensino é um desafio extremo para os docentes de modo geral. A realidade educacional no contexto de pandemia mundial radicaliza essa exigência à profissão de uma constante adaptação. É evidente que o cenário da pandemia é um cenário exclusivo de um contexto único, mas não deveria ser papel do professor a partir de seus saberes experienciais desenvolver sozinho formas e mecanismos de contornar algo que é estrutural em nossa sociedade: a desigualdade educacional.

Dessa forma, o professor-pesquisador-militante cumpre um papel fundamental no ensino de sociologia. Ao adotar a rigurosidade metódica consigo mesmo para que esteja

sempre cumprindo o papel de educador/educando, ao ter bom senso de compreender as particularidades de cada estudante nas dificuldades apresentadas de compreensão dos conteúdos, ao se propor ao diálogo dialógico e de maneira plena exercer a função da escuta, ao ter humildade de internalizar que não há quem não possa aprender e nem quem não possa ensinar, esse professor-pesquisador-militante está contribuindo para que haja um retorno social da sua prática a partir de seus educandos.

Além disto, posto que o verdadeiro aprendizado está relacionado à intervenção no mundo, o pesquisador-professor-militante se coloca no momento da pesquisa (e do ensino) não enquanto um objeto que recebe, racionaliza e cataloga informações do mundo, mas um sujeito criativo que relaciona saberes e contextos da experiência vivida e propõe intervenções.

Isto confere a esta práxis um caráter político, posto que se coloca de forma crítica em relação ao mundo e aos objeto-condições em que se realiza a prática docente. Daí o caráter “militante” da docência e da pesquisa, e por isso sua radicalidade que permite de um lado uma Práxis democrática em sala e de outro uma Práxis que se move de forma criativa à intervenção da realidade.

De maneira mais objetiva, podemos identificar alguns exemplos em que julgamos haver ou permitir a presença do *professor-pesquisador-militante*. Na pesquisa sobre docência em sociologia, podemos nos apropriar, por exemplo, da reflexão de Paulo Freire sobre a leitura e utilizá-la para pensar a pesquisa bibliográfica e a orientação da pesquisa à realidade:

O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória — não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo farto nada devesses ter com a realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto.

Não se lê criticamente, como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão

fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixe da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Esta forma viciada de ler não tem nada que ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo. (P.20)

Também é possível observá-lo em diversos momentos da vida de determinados docentes/pesquisadores, uma vez que este *professor-pesquisador-militante* se revela a partir de um novo habitus. É isto que confere certo tom biográfico a algumas produções que apresentam momentos onde essa práxis se revela. Como por exemplo na vida de Florestan Fernandes e sua relação com a disciplina de sociologia na USP, aliado a sua militância política em defesa da educação pública que pode ser vista através do já citado artigo de Saviani (1996). Também podemos identificar esta ação práxis na vida e obra de Bell Hooks, em especial na sua obra “Ensinando a Transgredir” em que aborda suas próprias experiências pedagógicas e sua inspiração em Paulo Freire.

Além destas experiências enquanto educadores de Florestan Fernandes e Bell hooks, acrescentamos, embasados em nossas experiências, à relação de movimentos (TATIANA, 2016) que podem realizar o choque exposto no decorrer do texto, programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), a Residência Pedagógica, o PROFSOCIO.

Ainda que propostas de extrema relevância sobre a relação entre pesquisa e docência, muitas destas permitem a produção de uma práxis a partir de um choque que se realiza após concluída a formação do professor. Com esta constatação não queremos propor que se escape à relação de choque entre saberes da formação e as necessidades práticas exigidas pelo ambiente escolar. Ao contrário, defendemos que é preciso que este choque ocorra o quanto antes.

O PIBID e a Residência Pedagógica, por exemplo, inserem o futuro docente em ambientes educacionais ainda no momento de sua formação na graduação, isso faz com que ele tenha a possibilidade de fazer comparações, correções, análises dos momentos em que aplica a teoria adquirida na sua formação à prática da sala de aula.

Por um lado, isso nos permite pensar a construção de um *professor-pesquisador-militante* já na formação do educador. Por outro, permite a proposição e reflexão acerca de um *estudante-pesquisador-militante* ou *estudante-docente-militante*. O que também possibilita

pensarmos para além da importância de um movimento de professores que possibilite o surgimento de uma *pesquisa-ação* (TATIANA, 2016), um movimento de estudantes.

Com todo o já exposto até este momento, fica mais evidente ainda a necessidade do estudante ser um sujeito ativo e criativo no processo de ensino/aprendizagem, pois, é a partir de sua realidade social, de seus aprendizados culturais que o educador poderá direcionar o ensino de maneira dialógica com o estudante.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento*/ trad.: Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. De Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- CABRAL, Amílcar. Libertação nacional e cultura, in: *A arma da teoria: unidade e luta*. Lisboa: Seara Nova, 1978, v. I.
- CABRAL, Amílcar. A verdade sobre as colónias africanas em Portugal, in: *A arma da teoria: unidade e luta*. Lisboa: Seara Nova, 1978, v. I.
- CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Veneta - 1ª ed. 2020. -. 136p.
- FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*, [S.L.], v. 21, n. 65, p. 281-298, jun. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782016216516>.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* - 60ª ed - Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido* - 75. ed. - Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- HOOKS, Bell et al. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2013.
- LIMA FILHO, Irapuan Peixoto. Culturas juvenis e agrupamentos na escola: entre adesões e conflitos/ *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 45, n.1, 2014, p. 103-118.
- LYRA, Dyogo. *A república dos meninos: juventude, tráfico e virtude*. - Rio de Janeiro : Mauad X : FAPERJ, 2013. 304 p.
- SAVIANI, Dermeval. *Florestan Fernandes e a educação*. *Estudos Avançados*, [S.L.], v. 10, n. 26, p. 71-87, abr. 1996. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40141996000100013>.
- TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação* n°4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. WMF Martins Fontes - 3ª ed. -. 387p.