

PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA DA PESQUISA

Afonso Celso Caldeira Scocuglia

Doutor/UFPB

afonso.scocuglia@pq.cnpq.br

RESUMO

A pedagogia da pesquisa (da pergunta ou da problematização) constitui alicerce central das propostas educacionais de Paulo Freire e encontra-se presente em toda a extensão da sua obra. Desde o “Método Paulo Freire”, publicizado em *Educação como prática da liberdade*, que parte da pesquisa do universo vocabular dos alfabetizandos, até os últimos escritos publicados em *Pedagogia da autonomia* ou *Pedagogia da esperança*, a pergunta e a pesquisa ocupam seu núcleo central. Freire crítica incisivamente a “pedagogia da resposta”, que norteia as nossas salas de aulas em todos os níveis. Tal crítica é reiterada em *Por uma pedagogia da pergunta*, entre as reflexões direcionadas a essa temática. Por outro lado, a “problematização” pela via dialógica, ao contrário da “educação bancária”, caracteriza suas propostas em *Pedagogia do oprimido*. Ademais, o processo de aprendizagem e aquisição de conhecimento (e de conscientização) é produzido, para Freire, pela problematização em torno do conteúdo pesquisado e circunstanciado pelo currículo educacional e este, por seu turno, encontra-se inserido no contexto social, político e cultural vivenciado pelos educandos.

Palavras-chave: Pesquisa. Obras de Paulo Freire. Aprendizagem e conhecimento.

ABSTRACT

The pedagogy of the research (of the question or problematization) is a central foundation of Paulo Freire's educational proposals and is present throughout his whole work. From the “Paulo Freire method”, publicized in “Education and the Practice of Freedom”, which starts by the research of the student's vocabulary universe until the last published writings in “Pedagogy of Freedom” or “Pedagogy of hope”, the research and questioning occupy the central core. Freire incisively critiques the “pedagogy of the answer” which guides our teaching practice in all levels. Such criticism is repeated in “Learning to Question: A Pedagogy of Liberation” among the reflections directed to this issue. On the other hand, the “problematization” via dialogue, unlike the “banking education”, characterized his proposals in “Pedagogy of the Oppressed”. Moreover, the process of learning and acquiring knowledge (and conscientiousness) is produced, for Freire, in the questioning around the content researched and detailed by the educational curriculum and this, in turn, is inserted in the social, political and culture contexts experienced by learners.

Keywords: Research. Works of Paulo Freire. Learning and knowledge.

Introdução

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 que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (...). Ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A docência-discência e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por esses dois momentos do ciclo gnosiológico.

Pedagogia da autonomia, Paulo Freire

30

Tenho feito a seguinte pergunta aos meus alunos, aos participantes dos cursos e palestras, aos colegas da Universidade: ao longo da sua formação escolar quantas vezes você utilizou o laboratório? Quantas vezes você realizou experimentações? Não só no laboratório de ciências da natureza, mas, também nos laboratórios de linguagem, história, geografia, matemática etc.? A grande maioria, às vezes a totalidade, responde que “foram poucas vezes (ou nunca foram!) ao laboratório”. Além disso, parte significativa não sabia e/ou “nunca viu um laboratório de linguagem ou de história ou de matemática”. A maioria das escolas não possui laboratórios ou, quando os possui, não são usados. Ou seja, em geral, a observação, a experimentação, a descoberta e a problematização não fazem parte ou são a minúscula parte da formação escolar. As pessoas não aprendem a pesquisar em grande parte da sua formação escolar. Mesmo nos cursos universitários, a prática da pesquisa é pouco significativa. Os conteúdos não são, em geral, pesquisados, vêm “prontos” nas exposições docentes, na utilização dos recursos audiovisuais e tecnológicos, nos livros. Geralmente são narrados pelo professor ou mesmo por um grupo de alunos que os “pesquisou” em materiais didáticos ou similares que também já estavam prontos. Mesmo as práticas acadêmicas, geralmente são aplicações de teorias que não ensinam a investigação e a descoberta de como aquele conhecimento foi produzido.

Por outro lado, o exercício da resolução de problemas tornou-se quase específico das ciências matemáticas (ou as ciências nelas embaçadas) e constituem verdadeiro trauma na vida acadêmica. A expressão: “detesto matemática (!)” tornou-se rotineira e denuncia uma formação que não privilegia os exercícios do raciocínio lógico e a resolução de problemas, tão relevantes no desenvolvimento cognitivo dos aprendentes.

A ausência de laboratórios, o desprezo pela pergunta, pela descoberta e pela problematização inerente à pesquisa podem ser explicados por um conjunto de fatores entre os quais se destacam desde a herança da pedagogia tradicional jesuítica até o baixo investimento na educação pública, passando pela frágil formação dos professores, pela “pedagogia da crença” (na qual o estudante acredita no professor, no livro, no que lhe é prescrito e narrado e, ao final, é avaliado por isso), desaguando na pedagogia da resposta. Assim, a curiosidade é tida como “anormal” e muitas vezes como perturbadora da ordem narrativa do conhecimento pronto para ser depositado. A expressão corriqueira: “deixe de ser curioso, menino!” demonstra o quanto a curiosidade perturba o trabalho na sala de aula. Em geral, os professores não gostam das perguntas e os alunos aprendem a decorar respostas prontas que terão que repetir. Outras vezes, resolver problemas significa apenas aplicar fórmulas e equações prontas, sem nenhum questionamento de como essas fórmulas e equações foram descobertas.

As datas e os acontecimentos históricos, por exemplo, são informados para serem decorados e quase nunca são problematizados. A independência do Brasil teria sido resolvida com o grito de um príncipe e a abolição pela vontade da princesa! Tudo se passa como se os livros de História contivessem apenas a “verdade dos fatos” e, não, uma versão construída. Aliás, nas escolas básicas e médias os livros didáticos geralmente prescrevem desde o trabalho docente até o currículo, como se fossem verdadeiras “bíblis” de conteúdo sagrado e inquestionável. As leis de Isaac Newton, por exemplo, são tomadas como versículos e capítulos religiosos a serem repetidos porque “Deus (ou Newton) disse”. Por seu turno, o Princípio da Incerteza (Heisenberg) não passa de mais um tópico do ensino livresco e narrativo, sem nenhuma conotação da sua relevância em termos de ruptura paradigmática.

Pontos nodais da pedagogia da pesquisa proposta por Paulo Freire

As noções e os conceitos sobre a problematização, a educação problematizadora em contraponto à educação bancária, o ciclo do conhecimento, os métodos ativos de aprendizagem, a aprendizagem dialógico-coletiva, a construção do conhecimento e a consciência crítica, os direitos das camadas populares ao conhecimento, entre outros, constituem parte substancial da obra de Paulo Freire. A defesa incisiva da pedagogia da pergunta e a denúncia da pedagogia da resposta (instituída como espinha dorsal da escola brasileira) constituem a base de um dos principais livros de Freire (1985). Podemos considerar, a meu ver, que o principal legado freiriano para a educação das crianças, dos jovens e dos adultos do século XXI, no qual se proclama “os pilares da aprendizagem ao longo da vida”, está concentrado em suas propostas político-epistemológicas.

Partimos da premissa que no conjunto das suas propostas está inserido um eixo transversal que tem na *pedagogia da pesquisa* seu núcleo irradiador principal. Para Freire, desde os seus primeiros trabalhos com a alfabetização de adultos em Pernambuco e no Nordeste do Brasil, as prioridades começavam com a “pesquisa do universo vocabular”, com a problematização da realidade dos educandos, com as múltiplas atividades de construção da leitura precedidas pela leitura dos problemas do mundo e de cada um, entre outras preocupações. Quando as primeiras propostas daquilo que ficou conhecido como “Método Paulo Freire” apareceram sistematizadas no livro *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 1984a), a problematização do mundo a partir da pesquisa do universo vocabular constituiu os roteiros principais da alfabetização que, por sua vez, não deveria se separar da consciência crítica. Se atentarmos para a *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1984b), uma obra de transição para a pedagogia crítica de Freire, publicada em 1968, encontraremos parte significativa do livro dedicada à educação dialógica e problematizadora como suporte de uma pedagogia da pesquisa. Se formos para *Cartas à Guiné-Bissau* (FREIRE, 1980) encontraremos o mundo do trabalho como princípio de uma educação que focaliza a realidade africana pela abordagem da pesquisa do cotidiano, da produção do arroz e do respeito ao conhecimento popular como base de uma epistemologia que se pretendia revolucionária. Se observarmos as preocupações de Freire e os relatos dos que com ele trabalharam na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1992) perceberemos que a gestão democrática e a formação continuada das professoras, baluartes da proposta levada a cabo, tiveram suas bases fincadas na pesquisa dos múltiplos aspectos do cotidiano escolar vivenciado. Se examinarmos os últimos escritos dos quase quarenta anos de sua produção, encontraremos em *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 1996) a expressa preocupação com a inseparabilidade do ensino e da pesquisa e com a prática da pesquisa por parte de quem ensina e educa. Com o alerta de que não há aprendizagem e conhecimento sem pesquisa e que tais pontos são absolutamente fundamentais para a formação continuada e atuação político-pedagógica dos educadores/as. Em suma, a prática da pesquisa e a instituição de uma pedagogia da pergunta e da pesquisa, enquanto processos permanentes de envolvimento e de convencimento dos que fazem a educação deram mostras das possibilidades concretas da relevância do legado freiriano a que me referi anteriormente.

Poderíamos citar outras passagens da obra de Freire para demonstrar a solidez de uma pedagogia da pesquisa enquanto eixo transversal da sua proposta político-epistemológica. Entre elas, também poderia ser ressaltado o seu combate aos determinismos teórico-metodológicos de todos os matizes e de todas as origens.

Tais focos transparecem quando advoga a “história como possibilidade do novo” e opõe-se ao “fim da história” ou quando identifica o equívoco dos

caminhos teleológicos e supostamente inexoráveis da história (propagados, por exemplo, pelas lentes de um marxismo que foi vulgarizado). Para Freire (1996, p.21, grifo do autor), isto “significa reconhecer que somos seres *condicionados*, mas, não *determinados*. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro é *problemático* e não inexorável”.

Estes aportes vêm à tona, também, quando coloca que quanto mais certo estava das suas certezas mais desconfiava delas. Ou quando enfatizava que não tinha estudado Marx para trabalhar com as camadas populares, mas, ao contrário, tinha ido trabalhar com elas e lá tinha percebido que Marx ajudaria a entendê-las melhor para com elas interagir. Do ponto de vista da pesquisa, tal visão mostra que a escolha prematura de uma determinada teoria tende a engestrar a coleta de informações, a investigação empírica, as fontes, a observação, os procedimentos etnográficos e a própria análise crítica do material colhido *in loco*. Para Freire, a pré-determinação da teoria pode enjaular a prática e, com isso, inviabilizar o *détour* e a *práxis* tão relevantes. Ademais, pode constituir um determinismo teórico, uma teleologia ou uma ideologização.

Com efeito, quanto à sua própria teoria, na medida em que desafia seus leitores a não segui-lo como um profeta, um mágico portador de receitas infalíveis, um totem ou um santo (como ainda muitos fazem por ingenuidade ou interesses outros), deixa claro que suas ideias e suas propostas precisavam de pontos de partidas substanciais: a pesquisa das circunstâncias, dos problemas e do contexto onde seriam aplicadas; a pesquisa das palavras e das fontes da cultura local; a pesquisa das necessidades, valores e interesses dos grupos e dos indivíduos que, como educandos, também contribuiriam para a educação dos seus educadores. Neste sentido, nunca se fez portador de receitas infalíveis e utilizáveis em todas as ocasiões, como muitas vezes sugerem os slogans pinçados da sua obra e que, não raramente, “enfeitam” as paredes, os murais e os quadros das salas de aula dos Cursos de Pedagogia e/ou de formação de professores. Sem pesquisa, sem contexto, sem observar e atuar conforme as circunstâncias das práticas educativas e pedagógicas, as teorias (inclusive a de Freire) se assemelham às prescrições e constituem slogans inócuos e sem efeito.

Assim, defendemos a tese de que a pedagogia da pesquisa constitui um dos eixos centrais que erigem e sustentam a práxis de Paulo Freire ao longo de toda a sua obra e, também, a continuidade do seu legado. Para isso, torna-se relevante considerar as *espirais polifônicas* do seu discurso, além do *complexus* constituído por meio da permanente *religação* dos conceitos, das temáticas e das propostas que a constroem e que são tecidos em conjunto. Ademais, a proposta da pedagogia da pesquisa de Freire – especialmente

quando conectada com outras propostas¹ significativas como, por exemplo, a *religação dos saberes*² preconizada por Morin (2010) e/ou a *ecologia dos saberes*³ de Boaventura de Sousa Santos (2004) -, tem potência necessária e suficiente, a meu ver, para servir como um dos instrumentos profícuos de transformação da “ossatura escolar” com a qual convivemos.

Quais são as principais dificuldades da instituição da pedagogia da pesquisa no cotidiano educacional/escolar?

A defesa de uma pedagogia da pesquisa proposta por Paulo Freire e as factíveis conexões dela como outras proposições, como as citadas acima, não pode ser idealizada, mas, sim, inserida na concretude das dificuldades da escola brasileira atual em todos os seus níveis.

A “ossatura” estrutural, antes referida, tem impedido o avanço qualificado da nossa escola e tem origem histórica nas influências que determinam o confuso panorama que caracteriza a formação dos professores e da docência brasileira, a saber: (1) as duas vertentes da pedagogia tradicional brasileira, uma marcada pelo Ratio Studiorum jesuítico e a outra pelo herbartismo (SAVIANI, 2009); (2) as dificuldades dos reformadores na implantação da Pedagogia Nova pelo Movimento dos Pioneiros, somadas às barreiras enfrentadas pela Campanha de Defesa da Escola Pública e aos desafios (não vencidos) do sistema público escolar brasileiro, coordenado pelo Ministério da Educação e da Saúde a partir de 1934 e em vigor até a segunda metade da década de 1960; (3) as imposições da pedagogia normativa, tecnicista e produtivista do Estado militar (1964-1985) e (4) a precarização da escola e do trabalho docente consubstanciada por meio das reformas educacionais pós-ditadura, no contexto da globalização hegemônica e do seu braço liberal a partir dos anos 1990. Este último contexto contribui, na prática, para inviabilizar a educação qualificada como direito cultural/social (concreto, não retórico), robustece a “educação como serviço” e a precarização do trabalho docente (SCOCUGLIA, 2010).

¹Penso que uma das fortalezas das propostas de Paulo Freire concentra-se na possibilidade, sempre colocada, de conexão das suas ideias com outros pensadores. Por ter construído uma obra aberta e sequiosa de complementações, adiantou-se no tempo em relação às possíveis saídas para a crise de paradigmas que se instalou nas ciências em geral e nas ciências da educação em particular. Este fato, aliado à consolidada visão de que um autor ou uma só “escola de autores” não conseguem dar conta da complexa construção epistemológica que envolve as práticas educativas e as reflexões pedagógicas, demonstra a atualidade e a prospectiva do seu pensamento e da sua práxis.

²Ao considerar a contradição e a incerteza como parte intrínseca do ser humano e da sua vida, Morin aposta na ética, no diálogo, na solidariedade como direção fundamental da religação dos saberes. Nesta mesma senda, denuncia a **hiperespecialização** e o **reducionismo** como marcas do conhecimento instituído.

³Segundo o autor, “a pesquisa-ação consiste na definição e execução participativa de projetos de pesquisa, envolvendo as comunidades e organizações sociais populares a braços com problemas cuja solução pode beneficiar dos resultados da pesquisa. A ecologia dos saberes é um aprofundamento da pesquisa-ação. É algo que implica uma revolução epistemológica no seio da universidade”. (Trata-se de) “obrigar o conhecimento científico a se confrontar com outros conhecimentos para, assim, rebalancear aquilo que foi desequilibrado na primeira modernidade, a relação entre ciência e prática social” (SANTOS, 2004, p. 75-81).

Por outro lado, do cotidiano escolar podemos extrair uma constatação particularmente grave: uma das principais dificuldades da instituição da pedagogia da pesquisa reside na barreira erguida por uma significativa parcela dos docentes que se posiciona como empecilho à sua consecução. Uma das explicações vem da quase inexistente preparação para a pesquisa nos cursos de formação de professores (licenciaturas etc.). O fato de esses cursos terem disciplinas sobre pesquisa não tem implicado na sua prática cotidiana, muito menos na clareza de que os conteúdos programáticos, as metodologias, os livros didáticos, enfim, todo o currículo, seja trabalhado do ponto de vista da pesquisa e com ênfase nos seus procedimentos e justificativas epistemológicas.

Suponho que há uma explicação fundamental, talvez a principal: para muitos professores e professoras o derradeiro baluarte do “poder” e da importância social docente está concentrada na detenção exclusiva do saber escolar, do dito conhecimento científico. “Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1984b, p.68). O professor e a professora seriam os depositários e transmissores do saber e desse fato viria a sua importância e o seu “último” poder, já que todos os outros poderes (econômico, político, social etc.) lhes foram tomados ou negados. Se aceitarmos essa argumentação, a ela se agrega o fato de que as perguntas, os desafios e, enfim, uma pedagogia que desafia suas certezas e suas verdades (enquanto supostos detentores únicos do conhecimento) não é bem-vinda. Afinal, seu “último poder”, advindo do seu saber escolar, estaria permanentemente em cheque, desafiado pela investigação, questionado pelo fim das verdades acabadas e sagradas e, ademais, suas respostas prontas perderiam a utilidade. Com efeito, a superação da resistência à pedagogia da pesquisa implica na necessidade imperiosa da reeducação docente como parte de uma ampla reestruturação dos cursos, dos currículos e das práticas atualmente em vigor. Incluem-se nesta reestruturação, a meu ver, a formação dos coordenadores, dos gestores e dos dirigentes escolares de todos os níveis.

Além desta resistência, temos que considerar que tal mudança implicaria em repensar um dos mais sólidos componentes da formação docente: o *positivismo*, que está involucrado nas raízes mais profundas da nossa formação social e, como não poderia deixar de ser, na formação dos professores e professoras. A partir dessas raízes foram disseminados: o isolamento dos conteúdos específicos, a separação das disciplinas, a completa falta de comunicação multi-inter-transdisciplinar, a departamentalização das instituições, a burocracia que atinge o cerne do funcionamento institucional, a “hiperespecialização” (MORIN, 2010), a ausência do trabalho em equipe, a verticalização e o autoritarismo que marcam as instituições educacionais.

Com efeito, o amplo conjunto positivista que fincou suas raízes seculares e suas marcas indelévels no sistema escolar brasileiro a partir do final do século XIX, constituiu uma barreira das mais sólidas, cuja herança literária e narradora da educação e da escola remonta aos séculos anteriores. Neste sentido, as dificuldades da Pedagogia/Escola Nova⁴ no Brasil, por exemplo, evidenciaram uma das oportunidades perdidas pela educação brasileira, inclusive no ensino superior, que todos ressentimos. Além disso, com o funesto advento do Estado autoritário pós-1964 (dirigido por exímios positivistas civis e castrenses, herdeiros de Benjamin Constant e outros republicanos golpistas), houve continuidade e aprofundamento do nosso positivismo hierárquico, burocrático e verticalmente controlado. Daí, as investigações das realidades econômicas, sócio-política e cultural, nas quais a educação e a pesquisa educacional estão inseridas, serem classificadas como “subversivas” e passíveis de punição. Os ditadores civis e militares demonstraram cabalmente não apreciar os pesquisadores e as pesquisas, a não ser aqueles e aquelas que serviram aos seus interesses e dos grupos aliados.

Precisamente por isto é que Freire aposta no espaço educacional e no trabalho docente como antíteses da castração da curiosidade, do impedimento da pergunta e da pesquisa. Para ele, os atores e os autores da escola precisam:

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécie de **respostas** a perguntas que não foram feitas. Isso não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, o puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, professor e alunos, é **dialógica**, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996, p. 96, grifo do autor).

Para aprofundar tal foco, seria relevante investigar as propostas político-epistemológicas de Paulo Freire como lastro da *denúncia* da pedagogia da resposta, da castração da curiosidade desde a educação infantil, da prescrição

⁴No livro *Uma tradição esquecida: por que não lemos Anísio Teixeira?* (Brandão e Mendonça, org., 2009) as organizadoras/coautoras mostram como as iniciativas do CBPE (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais) tiveram pouca repercussão entre os educadores e os pesquisadores brasileiros. Em uma das partes do livro demonstram como a mistura da precária formação docente com a disseminação na nascente pós-graduação brasileira de um forte preconceito contra o *escolanovismo* e os educadores liberais, impediu o conhecimento ampliado da obra de Anísio Teixeira e da sua defesa daquilo que, a meu ver, também poderíamos chamar de pedagogia da pesquisa.

vertical dos currículos, do desprezo do saber comum e da “experiência feita”, da narração dos conteúdos a serem depositados que continuam a sustentar a nossa escola. Mas, também, como possibilidade concreta de *anúncio* da uma pedagogia da pesquisa como base de uma nova política epistemológica que impregne significado e substância a uma “escola do sujeito” (TOURAINÉ, 1999) e que ajude a construir uma escola pública e popular a partir do cotidiano e da cultura dos seus atores e autores na busca permanente do conhecimento elaborado, crítico e científico. Sabemos que este processo, como todos que envolvem a educação sistemática, nunca foi e nem será neutro, apolítico. Uma das suas bases, para Freire, está no reconhecimento dos direitos (civis, sociais, políticos, culturais...) que os integrantes das camadas populares têm de: (1) conhecerem melhor o que já conhecem; (2) de se apropriarem do conhecimento elaborado-escolar-científico que não tiveram acesso e (3) do direito fundamental de produzirem o seu próprio conhecimento, lastreado nos valores, nas necessidades, nas vontades e nos interesses dos seus sujeitos. Outra das suas bases parece convergente com as ideias-força da “educação e da aprendizagem ao longo da vida” e dos “pilares da aprendizagem” (aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser) destacados no Relatório Jacques Delors (2000) para a educação do século XXI. A diferença, no entanto, reside na radical defesa por parte de Freire da politicidade inerente a todos esses processos.

A pedagogia da pesquisa no cotidiano escolar: aprendizagem, conhecimento e currículo.

Podemos perceber a ênfase que Freire dedica à questão da pesquisa, do conhecimento e da aprendizagem como processo de mediação das relações educador-educando, desde seus primeiros livros como em *Educação como prática liberdade* (onde se coloca o chamado “Método Paulo Freire”) e em *Pedagogia do oprimido*. O processo de construção coletiva do conhecimento (que tem na pesquisa seu caminho fundamental) seria mediado por ações dialógicas e, desta ótica, sua construção não deveria ser uma doação dos supostos detentores exclusivos do saber elaborado/escolar, mas sim, um instrumento da ação conjunta de todos os atores/autores que precisam exercer o direito de escolher, de optar, de refletir, de opinar e de ajudar a construí-lo. Em resumo, o processo de conhecimento inerente à pedagogia da pesquisa, assim como todo o edifício curricular (pensando o *currículo* como somatório e entrelaçamento de todas as ações educativas e pedagógicas) não pertencem exclusivamente aos dirigentes escolares e aos professores, mas principalmente devem *pertencer aos educandos*, pois estes devem ser chamados a construí-lo e a problematizá-lo, não, simplesmente, a aplicá-lo ou a consumi-lo.

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua **aproximação** metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 1996, p. 95, grifo do autor).

É isso que Freire defende, desde a denúncia da educação “bancária”, que sempre foi acompanhada do anúncio e da defesa de uma *educação problematizadora, uma educação da pesquisa e da pergunta* (FREIRE, 1984b, 1985) que se opõe à educação e à *pedagogia da resposta* pronta que, entre outras práticas, castra a curiosidade das crianças, dos jovens e dos adultos. Assim, o currículo não pode ser um conjunto de conteúdos e metodologias a serem depositados em alunos “vazios” desses conteúdos e metodologias. Neste sentido, em *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1984b), chama a atenção para a narração de conteúdos que caracteriza a “educação bancária” (e que inviabiliza a “educação problematizadora”):

Quanto mais analisamos as relações educador-educando, na escola, em qualquer dos seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que essas relações apresentam um caráter especial e marcante - o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tende a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito - o narrador - e em objetos pacientes, ouvintes - os educandos (...). A narração, de que o narrador é o sujeito, conduz os educandos a uma memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos”, pelo educador. Quanto mais vá enchendo os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 1984b, p. 65-68, grifo do autor).

Ao contrário, a educação estimulada por uma construção curricular problematizadora, deve ser coletiva e fundada em perguntas e problemas típicos da pedagogia da pesquisa, entre as quais: O que aprender? Como aprender? Por que aprender? Aprende-se individual ou coletivamente? O conhecimento é neutro? Quem deve escolher conteúdos programáticos, metodologias, comportamentos e procedimentos? O conhecimento dos alunos faz parte do currículo e é respeitado? Os diálogos de saberes serão validados? E a experimentação? E os livros didáticos: serão prescritivos ou interativos e criativos, normativos e preconceituosos ou democráticos e éticos?

Um caso vivenciado pode explicitar ainda mais a concepção *problematizadora* que se contrapõe à concepção *bancária* e embasa a pedagogia da pesquisa defendida por Freire. Uma professora da Educação

Básica trabalhava o conteúdo programático sobre as plantas (vegetais) na 5ª série de uma escola pública. Pediu que seus alunos trouxessem vasinhos (ou latinhas etc.) com uma planta que eles iriam cultivar (e experimentar). Todos trouxeram e colocaram suas plantinhas nas duas prateleiras que existiam numa das paredes da sala de aula, uma sobre a outra e separadas por 30/40 centímetros aproximadamente. Depois de alguns dias, as plantas colocadas na prateleira de baixo estavam murchando enquanto as outras, colocadas na prateleira de cima, continuavam viçosas. Os respectivos donos das plantinhas colocadas na prateleira de baixo, indignados, procuraram a professora: *O que está acontecendo? Por que só as nossas plantinhas estão murchando?* A professora respondeu: *Não sei! Vamos descobrir. Cada um vai ajudar a descobrir.* E começaram as tentativas. *É a terra*, diziam alguns. *Faltou água nas plantas de baixo*, diziam outros. A cada tentativa todos discutiam a alternativa para verificar sua correção ou não. *A turma da tarde está boicotando as plantas debaixo*, tentou acertar outro aluno. E, assim, sucessivamente, todos expuseram sua solução para o problema. Até que, finalmente, uma aluna explicou: *a prateleira de cima fazia uma sombra sobre a de baixo e as plantas ali colocadas não recebiam a luz que necessitavam e por isso não se desenvolviam como as plantas da prateleira de cima. Como “provar” a descoberta? Vamos inverter as posições!* Depois de algum tempo, as plantas de cima que tinham descido para a prateleira de baixo também não se desenvolviam a contento! *Resolvemos o problema que a senhora não sabia responder*, constatou um dos alunos! Realizada a problematização e resolvido o problema, agora era a hora do conceito presente no livro didático: “as plantas precisam de terra fértil, água, luz... para crescer”.

Certamente, deste “saber-da-experiência-feita” podemos tirar lições gnosiológicas e curriculares. Entre elas destacamos o fato da experiência relatada combater uma das práticas mais nefastas que permeia grande parte dos nossos processos educativos, escolares ou não: a *pedagogia da resposta*, castradora por essência da curiosidade epistemológica e co-responsável, a meu ver, pelo fracasso escolar da maioria das crianças, dos jovens e dos adultos das camadas populares. E, ainda, direta construtora de uma educação que não aposta na capacidade dos educandos, muito pelo contrário, toma-os como seres incapazes e vazios de conhecimento e que precisam ser “preenchidos” com o saber doado (por quem os detém com suposta exclusividade) e “pronto para o consumo”. Essa pedagogia também é diretamente responsável pelo currículo pronto, nunca discutido, imposto e determinado pelos livros didáticos e em todas as atividades escolares que o integram, inclusive nas avaliações. Neste sentido, para Freire (1996, p. 28-29),

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua

curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada a ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo.

Com efeito, a *construção democrática do currículo*, a partir da própria ideia-força de que essa construção deve ser coletiva e problematizada, além de envolver todos os protagonistas do processo educativo, deve embutir as marcas de uma pedagogia da pesquisa, dialógica e crítica-reflexiva. É é nesse âmbito que uma das propostas permanentes de Freire ganha corpo: a necessidade imperiosa da *reeducação dos educadores* que deve ser permeada pela participação e pelo compromisso social, político e cultural, mas, também, pelas conquistas das competências e das habilidades técnicas necessárias à instauração da prática cotidiana da pesquisa. Compromissos, competências e habilidades seriam progressivas e retroalimentadas pela reinvenção curricular em todos os seus níveis. Em outras palavras, *os educadores seriam também reeducados na própria prática reflexiva de construir/reconstruir o currículo*, juntos com todos os demais sujeitos do processo educativo. Para tal intento, Freire destaca duas premissas: (1) a reeducação do educador é um *processo permanente*, ou seja, “ao longo de toda a vida” (DELORS, 2000), precisamente pela inesgotável busca do conhecimento que se renova velozmente a cada dia; (2) a reeducação do educador deve ser, necessariamente, uma *prática dialógica* no sentido da aquisição, do partilhamento coletivo do conhecimento que tenha, inclusive, como consequência a (re)construção permanente do currículo pela via da pedagogia da pesquisa (da problematização e da pergunta). Um dos sentidos principais desta reeducação reside na aquisição de uma postura investigadora por parte do educador que, conforme Freire (1980, p.17),

[...] deve ser um inventor e um reinventor constante dos meios e dos caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos. Sua tarefa não é a de servir-se desses meios e desses caminhos para desnudar, ele mesmo, o objeto e, depois, entregá-lo, paternalisticamente, aos educandos, a quem negasse o esforço da busca, indispensável, ao ato de conhecer.

Freire também associa o processo gnosiológico ao processo de formação da consciência crítica, que tem como interface dialética o estágio “ingênuo” da consciência. Para ele, as conquistas de conhecimentos fundam a passagem da ingenuidade à criticidade, fazendo da conscientização um processo permanente de transição mediada (também) pelos conteúdos, programas e metodologias. Assim, a consciência transitaria entre estágios

diferentes e complementares do processo gnosiológico – no qual educadores e educandos (e pais, coordenadores, diretores, comunidade escolar, técnicos) estariam, todos, pesquisando/conhecendo/aprendendo e construindo sua consciência crítica. Deste modo, a própria construção-reconstrução permanente do currículo teria como pilares o conhecimento compartilhado, a dialocidade e a consciência crítica.

Em suma, este caminho buscaria uma consciência crítico-reflexiva que seria caracterizada: (1) pela “profundidade na análise de problemas e não satisfação com as aparências”; (2) pelo entendimento de que “a realidade é mutável”; (3) pela substituição das “explicações mágicas por princípios autênticos de casualidade”; (4) por “verificar e testar descobertas”; (5) por tentar “livrar-se dos preconceitos”; (6) por ser “intensamente inquieta”; (7) por “aceitar a delegação da responsabilidade e da autoridade”; (8) por ser indagadora, “investiga, força, choca”; (9) por “amar o diálogo e nutrir-se dele” e (10) por “não repelir o velho por ser velho” e nem “aceitar o novo por ser novo”, mas aceitá-los “na medida em que são válidos” (FREIRE, 1979, p.41). Percebe-se claramente o quanto essas dez orientações têm por base fundamental a pedagogia da pesquisa.

Considerações finais

Quando pensamos nas propostas de Paulo Freire podemos destacar dois caminhos entrelaçados: o *teórico-metodológico* e o da *prática educativa*. Não seria diferente com a sua pedagogia da pesquisa.

No caminho *teórico-metodológico* destacamos seu combate a todos os tipos de *determinismos* e *fatalismos* que pretenderam moldar e engessar as pesquisas com suas receitas e diretrizes teleológicas. Os modelos teóricos montados *a priori* sem o devido mergulho na parte empírica, na busca e no trabalho com as fontes, são rechaçados. Por seu turno, Freire nos ajuda a compreender que as visões unívocas sobre um dos aspectos da realidade, tomando-os como totalidade fechada, impedem uma ótica abrangente e plural sobre os objetos de conhecimento investigados. Associando suas preocupações com as teses sobre a *história cultural* (CHARTIER, 1990), consideramos pertinente o entrelaçamento de: (1) o cotidiano das *práticas educativas*; (2) as *representações* sobre elas por parte dos educandos e dos educadores que investigam e aprender juntos; (3) um olhar atento sobre a *conjuntura* sócio-política e (4) a percepção correta da *estrutura* social (das classes, grupos, indivíduos, movimentos sociais...) que impacta a educação e a pedagogia. O respeito pelo conhecimento representante da “cultura do outro” e a sua auscultação concreta, demonstram, por outro lado, a necessária internalização da *humildade científica* pelos pesquisadores que compreendem a precariedade das certezas do conhecimento elaborado,

especialmente, em tempo de crise dos principais paradigmas que sustentaram durante longos anos as ciências sociais e humanas e, também, as ciências da educação. A expressão de Freire: “quanto mais certo estou das minhas certezas, mais desconfio delas”, nos dá a real dimensão do seu posicionamento epistemológico e das suas escolhas políticas. A busca de um “conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2008) complementa a desconfiança na certeza arrogante dos que, supostamente, detêm o conhecimento.

Por seu turno, no caminho da *prática educativa* revela-se a proposta da formação do educador fincada na pesquisa do universo cultural dos seus educandos, incluso seu conhecimento, como ponto de partida para a conquista do conhecimento elaborado, na problematização dos conteúdos programáticos, na horizontalidade da construção coletiva do currículo que deve envolver todos os sujeitos (atores e autores) da escola. Para isso, podemos associar a proposta de Nóvoa (1999) quanto à *reinvenção da profissão docente* para tentar sobrepujar as barreiras da implantação da pedagogia da pergunta e da pesquisa, como colocamos antes. Os docentes, segundo ele, precisam

encontrar processos que valorizem a *sistematização dos saberes próprios*, a capacidade para *transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência*. As abordagens autobiográficas (não apenas num sentido pessoal, mas geracional), as práticas de escrita pessoal e coletiva, o desenvolvimento de competências ‘dramáticas’ e relacionais ou o *estímulo a uma atitude de investigação* deveriam fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores. É verdade que não faltam programas em que estas dimensões estão contempladas. Mas a questão essencial não é organizar mais uns ‘cursos’ ou atribuir mais uns ‘créditos de formação’. O que faz falta é *integrar estas dimensões no cotidiano da profissão docente*, fazendo com que elas sejam parte essencial da definição de cada um como professor/a (NÓVOA, 1999, p.15, grifo nosso).

Pelo todo exposto, sabemos que estamos diante de um imenso desafio que impacta não só a educação brasileira, mas, certamente, a educação em muitos países. Freire sempre soube disso. Por isso, a pedagogia da pergunta e da pesquisa caminha no sentido oposto à tradição e à história da educação e da pedagogia no Brasil, do *Ratio Studiorum* jesuíta ao tecnicismo produtivista implantado desde as reformas de 1968 e 1971, exacerbado nos anos 1980 e 1990 e predominantes no presente. Tal tradição, construída ao longo de uma história secular e que chega aos nossos dias, constitui a principal herança que continua a reforçar a pedagogia da resposta, a manter a disciplinaridade positivista, a perpetuar a precariedade da institucionalização da pesquisa e a moldar a docência-sem-pesquisa. Estamos diante de um dos alicerces e

ossaturas educacionais que mais reproduzem nossa estagnação qualitativa. Certamente, estamos atualmente muito mais necessitados de profundas mudanças de posição nos processos de aprendizagem e de conhecimento, na investigação e na pesquisa (desde os primeiros anos da nossa formação escolar) do que carentes da sustentação da infraestrutura da pesquisa brasileira (inclusive em termos de aportes financeiros).

Difícil mudar essa situação? Certamente. Impossível de transformá-la? Não, para um educador que pensa a história como possibilidade, a pedagogia como esperança, o inédito como caminho viável, a autonomia como necessidade docente, a pergunta muito mais do que a resposta e a pesquisa como essência humana de ser e saber sempre mais.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, R. **História cultural**: entre práticas e representações. São Paulo: Difel, 1990.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984b

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, P. et al. **Pedagogia**: diálogo e conflito. São Paulo: Cortez/Associados, 1985.

_____. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

_____. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: excesso de discursos à pobreza das práticas, In: **Revista Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, p.11-20, 1999.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente.** São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2009.

SCOCUGLIA, A.C. **Globalização, trabalho e docência: constatações e possibilidades.** Campinas: Revista Histedbr, Campinas, número especial, ago. 2010, p. 175-190. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art11_38e.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2013

TOURAINÉ, A. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes.** São Paulo: Loyola, 1999.

Recebido em: 30/12/2013

Aprovado em: 14/04/2014