

A Pesquisa na Formação Docente: Reflexões a Partir da Perspectiva Freireana

Mônica Maria Teixeira Amorim* & Renata Cardoso Oliveira**

* Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)

** Instituto Federal Goiano (IFGOIANO)

Detalhes Editoriais

Sistema double-blind review

Histórico do Artigo

Submetido: 29 de jun. de 2023

Revisado: 10 de out. de 2023

Aceito: 04 de dez. de 2023

Disponível online: 28 de dez. de 2023

Artigo ID: #336

Editor Gerente:

Prof. Gustavo Henrique Silva de Souza
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, IFNMG

Editor Adjunto:

Prof. Nilton Cesar Lima
Universidade Federal de Uberlândia, UFU

Organizadores - Dossiê Paulo Freire:

Prof. Admilson Eustáquio Prates
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, IFNMG

Prof. Leonardo Augusto Couto Finelli
Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES

Prof. Bergston Luan Santos
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, IFNMG

Revisão e Diagramação:

Suzane Fátima Ribeiro Santos
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, IFNMG

Como citar:

AMORIM, M. M. T.; OLIVEIRA, R. C. A Pesquisa na Formação Docente: Reflexões a Partir da Perspectiva Freireana. *Revista Multifaces*, v. 5, n. 2, Dossiê Temático Paulo Freire, p. 1-7, 2023.

DOI:

<https://doi.org/10.29327/21693333.5.2-1>

*Autor(a) de contato:

Renata Cardoso Oliveira
renata.oliveira@ifgoiano.edu.br

Resumo

O presente artigo resulta de um estudo realizado com o propósito de extrair reflexões acerca da pesquisa enquanto saber necessário à prática educativa e à formação docente, a partir da análise do livro de Paulo Freire intitulado “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”. Orientamo-nos pelos seguintes questionamentos: Como a pesquisa é abordada por Freire, particularmente nessa obra? Que perspectiva a pesquisa assume no processo formativo de professores? Ao que notamos, Freire (2002) aborda a pesquisa entrelaçada ao ensino e a um conjunto de outros saberes, todos articulados a uma perspectiva progressista de formação, ou seja, uma formação pautada na compreensão ético-crítica de mundo e, portanto, comprometida com a transformação da realidade desigual e injusta em que vivemos.

Palavras-chave: Paulo Freire. Formação docente. Pesquisa.

Research In Teacher Training: Reflections from the Freirean Perspective

Abstract

This article is the result of a study carried out with the purpose of extracting reflections on research as necessary knowledge for educational practice and teacher training, based on the analysis of Paulo Freire's book entitled “Pedagogy of Autonomy: necessary knowledge for educational practice”. We are guided by the following questions: How is research approached by Freire, particularly in this work? What perspective does the research assume in the teacher training process? As we noted, Freire (2002) addresses research intertwined with teaching and a set of other types of knowledge, all linked to a progressive perspective of training, that is, training based on the ethical-critical understanding of the world and, therefore, committed to the transformation of the unequal and unfair reality in which we live.

Keywords: Paulo Freire. Teacher training. Research.

Introdução

A partir da perspectiva posta por Freire de que a educação constitui uma “experiência especificamente humana, [...] uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 2002, p. 51), um processo de humanização, de compreensão ético-crítica de mundo, que não pode se limitar a mera instrução¹, compreendemos que a formação de professores também não pode se dar na perspectiva de treinamento, mas enquanto processo permanente de reflexão crítica sobre a prática (Freire, 1991) em que a pesquisa é essencialmente integrante e indissociável.

Consideramos que a formação de professores consiste em um processo complexo e contínuo que se dá ao longo da vida e que ocorre em diferentes espaços sociais e não apenas em espaços formais, em cursos de licenciatura ou formação inicial (Lima, 1995; Veiga, 2001), mas através das vivências do início da carreira (Fontana, 2000) e ao longo da vida profissional, em atividades diversas de formação continuada ou aperfeiçoamento profissional (Santos, 2001).

No último livro publicado em vida “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, Freire (2002) anuncia a pesquisa como “um saber necessário à prática educativa” e, portanto, um componente obrigatório da formação docente. Nessa obra o autor assinala que “o que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente” (Freire, 2002, p. 13).

No corpo deste artigo empreendemos um esforço em analisar, a partir da citada obra, as discussões produzidas por Freire acerca da pesquisa enquanto saber necessário à prática educativa e à formação docente. Em outras palavras, dedicamo-nos à leitura e à análise da obra com o intuito de extrair reflexões sobre o tema em tela. Dividimos o texto em três partes: de início indicamos o caminho metodológico trilhado; na sequência, ancoradas na obra de Freire, compartilhamos os resultados e a discussão acerca da pesquisa enquanto saber necessário à prática educativa e à formação docente; por fim, a título de conclusão, apresentamos as considerações finais deste estudo.

O Caminho Metodológico Trilhado

Para cumprir o propósito de analisar as discussões elaboradas por Freire e extrair reflexões acerca da

pesquisa enquanto saber necessário à prática educativa e à formação docente, tomamos como material de análise, conforme já dito, o livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”. Trabalhamos com a 25ª edição, publicada em 2002. Consideramos que a escolha da publicação que tínhamos em mão, por ser uma publicação mais atualizada, não comprometeu as análises, visto que o livro não sofreu alterações substanciais desde a 1ª edição, publicada em 1996, pouco antes do falecimento de Freire em maio de 1997. Ao que se pode observar, houve uma alteração na capa e nas dimensões do livro, mas a estrutura da obra se manteve, com índice, prefácio, primeiras palavras, estruturação em 3 capítulos e, ao que parece, sem revisões de conteúdo, apenas mudanças na paginação já que a versão atual ganha tamanho maior que as anteriores.

Nas “Primeiras Palavras”, ao apresentar sua obra, Freire (2002) explica que:

A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira este texto. Temática a que se incorpora a análise de saberes fundamentais àquela prática e aos quais espero que o leitor crítico acrescente alguns que me tenham escapado ou cuja importância não tenha percebido (Freire, 2002, p. 8).

Trata-se de uma obra atual e central para a reflexão acerca da formação de professores, razão pela qual, dada a nossa atuação militante nesse âmbito, a selecionamos para efeito de análise. De acordo com Freitas e Lacerda (2021, p. 149), o cenário político em que Freire escreveu “esta última obra foi marcado pela luta em favor do resgate da democracia e das liberdades roubadas durante a ditadura militar no Brasil”. Ainda segundo os autores, falar de “prática educativa” englobava outros espaços educativos, espaços esses que oportunizavam a emancipação dos sujeitos como um todo. Educar, na concepção Freireana, está para além do preparo profissional, constitui um movimento de emancipação que se dá em diferentes espaços sociais para além de escolas e universidades, conforme mencionamos anteriormente. Assim, dirigimos nossos questionamentos para as seguintes questões: Como a pesquisa é abordada por Freire, particularmente nesta obra? Que perspectiva a pesquisa assume no processo formativo de professores?

O caminho metodológico adotado constou de uma primeira leitura para fichamento dos capítulos do livro. Em seguida realizamos uma segunda leitura em que trabalhamos com a palavra-chave “pesquisa” de modo

¹ Disponível em: <https://fb.watch/lqMC-P4Gg3/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

a identificar quantas vezes e como ela aparecia no corpo do texto. Finalmente procedemos a uma terceira leitura em que levantamos as seguintes palavras-chave associadas ao termo pesquisa: “problematização”, “indagação” e “pensar certo”. Encontramos três referências diretas ao termo pesquisa e um conjunto significativo de referências a partir de termos relacionados. Na sequência apresentamos o conjunto de excertos localizados e, a partir desses, acrescentamos nossas reflexões.

A Pesquisa enquanto Saber Necessário à Prática Educativa e à Formação Docente

Perspectivar a relevância do movimento de inconclusão do ser humano numa relação que emerge a partir de reflexões de busca, indagação e procura, talvez seja um legítimo início para analisar a pesquisa como elo educativo e, um saber inerente e necessário à prática educativa. Performando um exercício exemplificativo, tomamos como exemplo a pesquisa que deu origem a este estudo. Desse modo, faz-se necessário explicitar que objetivar significou intersubjetivar, exercer uma dialogicidade entre o que o autor problematiza, o movimento de curiosidade ingênua das docentes-pesquisadoras, e a compreensão de que há um processo intersubjetivo atravessado pelas posições conceituais propostas pela obra *Pedagogia da Autonomia*. O que alavancou o estudo foi exatamente a procura e a busca, o movimento de “pensar certo” e a tramas provocativas que implicaram em conceituações epistemológicas que afetaram as pesquisadoras-docentes.

Assim, no que concerne a pesquisa como um saber necessário à prática educativa, desde a gênese do mover da pesquisa, naquilo que foi construção das suas percepções sensibilizadoras e das questões fundantes, a atitude de pesquisar pluraliza uma complexidade de fenômenos emergentes, tomando o ensino em processo enquanto prática, e a pesquisa enquanto mediadora do processo de investigação inerente ao ato educativo.

Partimos, portanto, da premissa de que, a pesquisa pode subsidiar compreensões constituídas no dia-a-dia na diversidade de análise e propósitos de questões que nos são pertinentes, além de configurar elemento constitutivo da prática educativa e formação docente.

Ao trazer a pesquisa como um saber necessário à prática educativa e, portanto, como conteúdo para a formação docente, Freire (2002, p. 16) assinala que “Ensinar exige pesquisa” e começa elucidando, no capítulo 1 do livro, que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (grifo nosso).

Em nota de rodapé, nessa mesma página, o autor recomenda a leitura da obra de Álvaro Vieira Pinto, intitulada “Ciência e Existência”², para ressaltar que a pesquisa é algo inerente ao ensino e não uma qualidade à parte da docência. Assinala que o ensino demanda questionamento, busca, indagação, devendo o professor se perceber e se assumir como pesquisador.

Freire (2002, p. 38) cita o termo pesquisa novamente apenas no capítulo 2, estabelecendo uma relação com a problematização da realidade, quando afirma que “A desproblematização do futuro, não importa em nome de quê, é uma violenta ruptura com a natureza humana social e historicamente constituindo-se”, e segue aclarando sua afirmativa ao contar um fato horrível ocorrido em Olinda, em uma visita sua àquela cidade. Ele começa sua narrativa com uma indagação:

*Que precisamos nós, os chamados educadores, saber para viabilizar até mesmo os nossos primeiros encontros com mulheres, homens e crianças cuja humanidade vem sendo negada e traída, cuja existência vem sendo esmagada? [...] Os moradores de toda esta redondeza **pesquisam** no lixo o que comer, o que vestir, o que os mantenha vivos. Foi desse horrendo aterro que há dois anos uma família retirou de lixo hospitalar pedaços de seio amputado com que preparou seu almoço domingueiro. A imprensa noticiou o fato que citei horrorizado [...]. A realidade, porém, não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos os progressistas de lutar (Freire, 2002, pp. 38-39, grifo nosso).*

O questionamento, já no início da narrativa, é uma provocação, um convite a problematizar a realidade tão desigual e a indagar nosso futuro. E como nós podemos pensar e fazer práticas educativas e de formação de professores que não se encontrem apartadas da indagação da realidade desigual, das nossas condições de hoje e de nossos projetos de futuro? A citação de Freire aponta a pesquisa como saber fundamental nesse processo. Embora faça referência à pesquisa como ação dos moradores daquela redondeza, ele nos faz, conforme já aludimos, um chamado a indagar a realidade injusta em que vivemos e, mais que isso, a pensar possibilidades de transformar essa realidade.

Na sequência o termo pesquisa vai figurar novamente apenas no capítulo 3, quando Freire vai

² PINTO, Álvaro V. *Ciência e Existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

defender que “Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica”. Na aceção do autor:

O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, para mim, sua significação. A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e das mulheres. A um avanço tecnológico que ameaça a milhares de mulheres e de homens de perder seu trabalho deveria corresponder outro avanço tecnológico que estivesse a serviço do atendimento das vítimas do progresso anterior. Como se vê, esta é uma questão ética e política e não tecnológica. O problema me parece muito claro (Freire, 2002, p. 67).

E segue explicando que não se trata de “inibir a **pesquisa** e frear os avanços, mas de pô-los a serviço dos seres humanos”. Para o autor, o emprego dos avanços da tecnologia a partir do sacrifício de tantos milhares de pessoas exemplifica o quanto nós “podemos ser transgressores da ética universal do ser humano e o fazemos em favor de uma ética pequena, a do mercado, a do lucro” (Freire, 2002, p. 67, **grifo nosso**).

Nesses termos, o autor nos provoca no sentido de que ensino e pesquisa exigem questionamento à pretensa neutralidade de nossas ações e exigem “ética”, não a ética do mercado, mas aquela pautada no compromisso com a vida. São provocações que alcançam obviamente a formação de professores e nos levam novamente ao movimento de problematização do real, de reflexão acerca de nossos projetos, da formação que temos e daquela que queremos.

Essa insistência na problematização do real segue no texto em associação com a noção de pesquisa do autor. A leitura atenta do livro não nos permitiu localizar mais menções ao termo pesquisa especificamente, mas a ideia de pesquisa enquanto indagação (indicada no capítulo 1) e problematização do real (presente no capítulo 2) vão aparecer na obra em outras passagens dos capítulos 2 e 3.

Ao defender, no capítulo 2, que “Ensinar exige consciência do inacabamento”, Freire (2002) salienta:

*Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na **problematização** do futuro e recuse sua inexorabilidade (Freire, 2002, p. 28, **grifo nosso**).*

A reflexão do autor remete tanto à necessidade de problematizar o futuro, inquirir a realidade – o que entendemos que guarda relação com a noção de

pesquisa anteriormente abordada por Freire – mas remete, igualmente, para a reflexão acerca do nosso inacabamento, sugerindo o necessário exercício de pesquisa também como busca contínua de conhecimento e de autoconhecimento, tão essenciais no exercício da docência e em nossos processos formativos. Nessa mesma direção, o autor advoga que:

*A **desproblematização** do futuro numa compreensão mecanicista da História, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança. É que, na inteligência mecanicista portanto determinista da História, o futuro é já sabido. A luta por um futuro assim “a priori” conhecido prescinde da esperança (Freire, 2002, p. 38, **grifo nosso**).*

Essa colocação de Freire aparece no capítulo 2 associada à sua afirmação de que “Ensinar exige alegria e esperança”. O entendimento do autor de que o futuro não está determinado é reforçado novamente nessa fala, assim como a necessária insistência da realidade em movimento, tão cara ao exercício da pesquisa. A igual insistência na alegria e na esperança, igualmente fundamentais aos professores (que são essencialmente pesquisadores) e que não podem prescindir da alegria e da esperança nesse processo. Alegria que se faz no exercício da curiosidade, da busca, das tantas descobertas que envolvem o exercício da pesquisa. Esperança, conforme o próprio autor elucida, não envolve mera espera, acomodação, mas luta, ação contínua na direção dos nossos projetos de mundo e futuro, tão cruciais à pesquisa.

Nesse sentido o autor prossegue, em alusão à desproblematização do futuro, e destaca que enquanto “a desproblematização do tempo, de que resulta que o amanhã ora é a perpetuação do hoje, ora é algo que será porque está dito que será, não há lugar para a escolha, mas para a acomodação bem comportada ao que está aí ou ao que virá” (Freire, 2002, p. 59). Essa citação do autor encontra-se articulada à sua defesa, no capítulo 3, de que “Ensinar exige saber escutar”, o que obviamente remete ao entendimento de que pesquisar exige atenção ao outro que fala, exige escuta atenta e sensível.

Em outra passagem do texto, o autor reforça a precisão da escuta e ressalta o lugar do silêncio na comunicação. Freire alega:

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados,

escutar a **indagação**, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (Freire, 2002, p. 60, **grifo nosso**).

A expressão indagação aparece aqui associada à escuta das questões trazidas por outrem, escuta que não pode deixar de ser cuidadosamente considerada no trabalho do pesquisador. Para além das menções aos termos “problematização” e “indagação”, que entendemos associados ao conceito de pesquisa, encontramos um conjunto considerável de menções ao termo “pensar certo”, que comporta relações com a mesma noção trazida pelo autor. Nessa direção, pensar certo requer diálogo com a diferença e não a sua negação. Conforme afirma Freire (2002):

Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo. Não é possível ao professor pensar que pensa certo, mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se “sabe com quem está falando”. O clima de quem pensa certo é o de quem busca seriamente a segurança na argumentação, é o de quem, discordando do seu oponente não tem por que contra ele ou contra ela nutrir uma raiva desmedida, bem maior, às vezes, do que a razão mesma da discordância (Freire, 2002, p. 19).

Ele segue explicando:

Uma dessas pessoas desmedidamente raivosas proibiu certa vez estudante que trabalhava dissertação sobre alfabetização e cidadania que me lesse. “Já era”, disse com ares de quem trata com rigor e neutralidade o objeto, que era eu. “Qualquer leitura que você faça deste senhor pode prejudicá-la”. Não é assim que se pensa certo nem é assim que se ensina certo. Faz parte do pensar certo o gosto da generosidade que, não negando a quem o tem o direito à raiva, a distingue da raivosidade irrefreada (Freire, 2002, p. 19).

Essas observações de Freire se articulam à compreensão de que a pesquisa, enquanto saber necessário à prática educativa e à formação de professores deve envolver diálogo com quem pensa diferente, assim como inclui posições distintas e até antagônicas e abrange inclusive a justa raiva, conforme defende o autor, não a raivosidade desmedida. Ele segue argumentando que “pensar certo” requer reconhecimento do direito à raiva e aclara que:

Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade (Freire, 2002, p. 22).

A perdermos na “raivosidade” podemos, inclusive, cair nos “simplismos” que devem ser evitados em se tratando de pesquisa. Isso porque “pensar certo”

implica em “evitar os simplismos”, o que, para Freire (2002):

(...) é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de pensar de santos e de anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras (Freire, 2002, p. 26).

É difícil, segundo ele, porque nem sempre damos conta de administrar a raiva que temos de alguém de modo que ela não vire raivosidade, o que nos leva a “um pensar errado e falso”. Por mais que uma pessoa não me agrade, eu não posso, na acepção de Freire, menosprezá-la com um discurso arrogante que decreta a incompetência absoluta do outro. “Discurso em que, cheio de mim mesmo trato-a com desdém, do alto de minha falsa superioridade. A mim não me dá raiva, mas pena quando pessoas assim raivosas, arvoradas em figuras de gênio, me minimizam e de tratam” (Freire, 2002, p. 26). Obviamente que isso não pressupõe um relativismo dos discursos, um “pode tudo”, que muitas vezes aparece em nosso cotidiano travestido de “liberdade de expressão”. O “pensar certo”, conforme Freire, “exige reação crítica a certos discursos”, discursos racistas, machistas, homofóbicos, preconceituosos e carregados de ódio, a exemplo de alguns que o autor, entre outros, aponta:

“O negro é geneticamente inferior ao branco. É uma pena, mas é isso o que a ciência nos diz”.

“Em defesa de sua honra, o marido matou a mulher”.

“Que poderíamos esperar deles, uns baderneiros, invasores de terra?”

“Esse sujeito é um bom cara. É nordestino, mas é sério e prestimoso”

“Que vergonha, homem se casar com homem, mulher se casar com mulher” (Freire, 2002, p. 68).

A Ciência, a Pesquisa e a Educação, na perspectiva posta pelo autor, não podem se orientar pela propagação de preconceitos, ao contrário, devem contribuir para desconstrução desses. Freire (2002) segue explicando que faz parte do “pensar certo” o repúdio à toda forma de discriminação. Diz:

A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham

os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações [...] (Freire, 2002, p. 20).

E prossegue:

A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia. Pensar e fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada que ver com a humildade que o pensar certo exige. Não têm nada que ver com o bom senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez (Freire, 2002, p. 20).

Ao se referir ao “pensar certo”, Freire (2002) retoma a questão da neutralidade. Segundo o autor, o “pensar certo” exige problematizar a ideia de neutralidade. Ele pondera que, para que a educação fosse neutra, era necessário que não tivesse discordância alguma entre as pessoas no que concerne aos estilos de vida tanto individual quanto social, ao estilo político e aos valores assumidos por pessoas e grupos. Era necessário que não tivesse qualquer divergência, por exemplo, em relação à miséria e à fome em nosso país e no mundo; era preciso que a população inteira do Brasil concordasse que a fome e a miséria são uma fatalidade, e que apostasse em um modo único para combatê-las. “Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano” (Freire, 2002, p. 57).

Nesse sentido educação e pesquisa, como atividades essencialmente humanas, envolvem tomadas de posição. Requerem, igualmente, curiosidade indócil, mais uma característica do “pensar certo”. Curiosidade de quem busca ampliar sua leitura de mundo, passando de uma percepção mais ingênua, para uma compreensão mais crítica do real. Freire (2002) argumenta que

a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de “irracionalismos” decorrentes ou produzidos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologicado. E não vai nesta consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas de outro a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa (Freire, 2002, p. 18).

Desse modo, sublinhar a nossa responsabilidade ética no processo de educação, conforme nos aponta Freire (2002), exige pesquisa e rigorosidade, no sentido de avançar do pensamento ingênuo para a indagação e a problematização da realidade, mobiliza a natureza da prática educativa enquanto prática formadora.

É nesse interim que é importante salientar, que a pesquisa como uma ação pedagógica, edifica uma existência relacional e de formação docente na medida que concebe no âmago das suas (des)construções, performances que atravessam o docente em sistemas de prefigurações e de exercícios de práticas pedagógicas que aí se dinamizam.

Ademais, acreditamos que a criatividade metódica se reelabora nessas relações de pesquisa e ensino, junto a produção de sentidos e direção, e a teoria gestada elucida as práticas e as percepções cotidianas brotadas dessas construções enredando saberes e fazeres.

Nesse sentido, coadunamos com o autor quando ele propõe que “a curiosidade ingênua, do que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum” (Freire, 2002, p. 16). Outrossim, entendemos que o senso comum não pode ser tratado como desprezível, mas como ponto de partida para o necessário diálogo na construção do conhecimento, tanto em práticas pedagógicas de ensino, quanto de pesquisa.

Não é demais acrescentar que o “pensar certo” tanto no ensino, quanto na pesquisa envolve certas condições:

E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiados certos de nossas certezas. Por isso, é que o pensar certo, ao lado da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheio ou cheia de si (Freire, 2002, p. 16).

Ensinar e pesquisar, portanto, exigem: problematização do real; questionamento à neutralidade; curiosidade, consciência do inacabamento e humildade; abertura à escuta e diálogo com as diferenças; combate a preconceitos; tomada de posição; assunção e luta em torno de nossos projetos; ética (não a do mercado). São exigências que merecem ser consideradas em nossos processos formativos enquanto docentes.

A Título de Conclusão

O esforço que empreendemos no trabalho aqui realizado foi, conforme assinalamos de início, o de extrair reflexões acerca da pesquisa enquanto saber necessário à prática educativa e à formação docente a partir da análise do livro de Paulo Freire intitulado “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”. Orientamo-nos pelos seguintes questionamentos: Como a pesquisa é abordada por Freire, particularmente nessa obra? Que perspectiva a

pesquisa assume no processo formativo de professores? Ao que notamos, Freire aborda a pesquisa entrelaçada ao ensino e a um conjunto de outros saberes, todos articulados à uma perspectiva progressista de formação, ou seja, uma formação pautada na compreensão ético-crítica de mundo e, portanto, comprometida com a transformação da realidade desigual e injusta em que vivemos.

Não ousamos apontar outros saberes necessários à docência, conforme propõe o autor, mas ressaltar que, sendo a pesquisa parte fundante do ensino, os saberes que Freire (2002) aponta estão obviamente articulados à pesquisa, devendo ser tomados como conteúdos obrigatórios dos processos de formação de professores, conforme advoga o próprio autor.

Assim, enquanto saber necessário à prática educativa e à formação docente, a partir de uma perspectiva Freireana, a pesquisa deve envolver: problematização do real; questionamento à neutralidade; curiosidade, consciência do inacabamento e humildade; abertura à escuta e diálogo com as diferenças; combate a preconceitos; tomada de posição; assunção e luta em torno de nossos projetos; e ética (não a do mercado).

O caminho que tomamos para análise da obra permitiu extrair várias reflexões. Consideramos, entretanto, que outros caminhos são possíveis dada a riqueza tanto do livro quanto do conjunto da obra desse importante educador brasileiro que muito nos inspira e orienta em nossa caminhada de ensino e militância na formação de professores e de educadores. Esse exercício de cuidadosa leitura do livro nos permitiu extrair reflexões que certamente iluminarão nossos trabalhos de pesquisa e, esperamos, possam orientar aquelas e aqueles que venham a ler este texto.

Declaração de Conflito de Interesse

As autoras declaram não existir conflito de interesses.

Agradecimentos

À FAPEMIG pelo apoio para realização desse estudo, que é parte de uma pesquisa mais ampla.

Referências

- FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREITAS, T. C. de; LACERDA, J. de S. A "Pedagogia da Autonomia" de Freire e a "Autocomunicação de Massa" de Castells no fortalecimento do protagonismo estudantil na educação híbrida em tempos de pandemia. **Intercom, Rev Bras Ciênc Comun**, v. 44, n. 3, p. 148-158, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1809-58442021308>.

- LIMA, Maria de Lourdes Rocha Lima. **A memória educativa no projeto de formação de professores do Ensino Superior:** o fazer é sobretudo criação. 1995. Tese (Doutorado em Educação). FE-USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- SANTOS, Lucíola Licínio C. P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2001. pp. 123-136.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2001. pp. 75-98.

Autoras

Mônica Maria Teixeira Amorim. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Norte de Minas. Professora titular da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Tem experiência como Pedagoga na Escola Pública Básica e como Docente na Educação Básica e Superior, atuando especialmente na formação de profissionais professores. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMONTES. Dedicou-se a estudos sobre Escola Básica, Educação Profissional e Ensino Superior com foco na análise da formação docente, da diversidade étnico-racial e de gênero, do direito à educação e da evasão escolar. Integrante do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)/Unimontes e do Grupo de Pesquisa e Estudos Gênero e Violência/Unimontes. Membro do Núcleo pela Diversidade Sexual e de Gênero: (IN)SERTO/Unimontes e do Projeto Cursinho Popular Darcy Ribeiro - Rede Emancipa.

E-mail: monica.amorim@unimontes.br

ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0002-3537-2686>

Renata Cardoso Oliveira. Doutoranda no Programa de Desenvolvimento Social da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Mestre em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (UNB), linha de pesquisa Processos Formativos e Profissionalidades. Pós-Graduação em Supervisão Educacional pela Faculdade Santo Agostinho (2005). Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Atualmente, professora do Instituto Federal Goiano (IFGoiano) - Campus Posse. Pesquisadora da área de currículo, identidades e territorialidades.

E-mail: renata.oliveira@ifgoiano.edu.br

ORCID Id: <https://orcid.org/0009-0004-1535-1011>