



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

13870 - Resumo Expandido - Trabalho - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

GT04 - Didática

A PESQUISA-FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA FREIREANA: POSSIBILIDADES CRÍTICO-EMANCIPATÓRIAS PARA A DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR
Rosana Aparecida Ferreira Pontes - UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

A PESQUISA-FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA FREIRIANA: POSSIBILIDADES CRÍTICO-EMANCIPATÓRIAS PARA A DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR

Resumo: Este texto apresenta uma proposta para a Didática no Ensino Superior, em que a pesquisa-formação pode ser utilizada em uma perspectiva crítico-emancipatória. Possui como objetivo evidenciar os aspectos didático-epistemológicos dessa modalidade de pesquisa, em contexto de formação de professores. Os procedimentos foram desenvolvidos, com base nos princípios freirianos, organizados em três eixos estruturantes: *a perspectiva do sujeito; os modos de produção de conhecimento – práxis, tematização, problematização, diálogo, participação –; o inédito viável. A ensinagem* com pesquisa, fundamentada em Pimenta e Anastasiou, foi o objeto da investigação em sala de aula. As análises do *corpus* investigativo realçaram uma abordagem metodológica que incorpora pesquisa e formação, ensino e pesquisa, teoria e prática, oportunizando experiências transformadoras, tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

Palavras-chave: Pesquisa-formação, Didática no Ensino Superior, perspectiva freiriana.

Este texto traz à baila uma proposta para a Didática no Ensino Superior, em que a pesquisa-formação pode ser utilizada em uma perspectiva crítico-emancipatória. Para tanto, assume como objetivo evidenciar os aspectos didático-epistemológicos dessa modalidade de pesquisa, em um contexto de formação de professores.

A pesquisa-formação caracteriza-se como uma metodologia de pesquisa de participação ativa e coletiva que valoriza o espaço/tempo de formação, como lócus de

produção de conhecimento do grupo de participantes. Historicamente analisando, existe grande variação de metodologias conhecidas majoritariamente como pesquisa-ação. De acordo com Tripp (2005), Kurt Lewin foi o primeiro pesquisador a sistematizar a pesquisa-ação em trabalhos publicados, entretanto, desde os antigos empiristas gregos, sempre houve interesse das pessoas em investigar a própria prática para melhorá-la. No Brasil, o trabalho de Paulo Freire (1987) lançou as bases para a nossa compreensão de pesquisa-ação e de suas variações. Dentre os pesquisadores brasileiros que estudam a pesquisa-ação, na área de formação de professores, distingo Pimenta (2007) e Franco (2015).

Com base nos autores referidos, é possível afirmar que a pesquisa-ação, sob um prisma crítico-emancipatório, assume como principal função a formação dos sujeitos. Portanto, denominá-la pesquisa-formação, neste trabalho, significa reconhecê-la como uma abordagem que incorpora pesquisa e formação, ensino e pesquisa, teoria e prática, oportunizando experiências transformadoras para os participantes.

A pesquisa-formação comunicada foi desenvolvida por um grupo de investigação formado pela professora/pesquisadora e por uma turma de 15 estudantes de um curso de Pedagogia. Como ponto de partida, foi necessário identificar um princípio norteador, capaz de agregar ensino-aprendizagem como uma unidade dialética. Recorremos, então, ao conceito-síntese de *ensinagem*, cunhado por Pimenta e Anastasiou (2010) que propõem que a *ensinagem* ocorra por meio da pesquisa como método de ensino e de produção de conhecimento. Por essa razão, a *ensinagem* com pesquisa tornou-se objeto da pesquisa-formação.

Os procedimentos didáticos foram desenvolvidos, com base nos princípios freirianos (FREIRE, 1987), organizados em três eixos estruturantes:

a) A perspectiva do sujeito

Buscamos pensar a Didática, a partir de quem aprende. Ponderamos que a *perspectiva do sujeito* é o princípio orientador da pedagogia freiriana e pressupõe uma didática que responde às perguntas: ensinar para quem? A partir de quem? E como esse sujeito pode aprender melhor?

b) Os modos de construção de conhecimento

Agrupamos, neste segundo eixo, os princípios freirianos que categorizamos como modos de construção de conhecimento. Esses princípios, utilizados didaticamente, ajudam a responder às perguntas: onde, para que, o que e como ensinar?

- *Práxis* – denotou desenvolver a consciência crítica sobre a *ensinagem* com pesquisa, aprendendo a unificar teoria e prática.
- *Tematização e problematização* – a tematização ocorreu por meio de estudos, debates e seminários sobre temas referentes à didática da alfabetização. A problematização foi

incorporada na postura que os estudantes assumiram durante nossas aulas, na produção dos trabalhos, nos questionamentos sobre os temas em pauta, bem como nas reflexões sobre as aulas que escreveram.

- *Diálogo* – a educação problematizadora freiriana se realiza na práxis dialógica. O espaço para o diálogo foi construído com incentivo da professora-pesquisadora e ajuda especial de alguns estudantes que se empenharam, até que os demais se dispusessem a aceitar a proposta de dialogar e refletir sobre as aulas e o processo de *ensinagem* com pesquisa em desenvolvimento e, desse modo, produzir conhecimento didático.
- *Participação* – para Freire (1987), estudar é um ato participativo que não se pratica de forma isolada. Daí que, na *ensinagem* com pesquisa, os sujeitos participaram ativamente do planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho didático, como coautores e corresponsáveis pelo processo e pelos resultados.

c) *O inédito viável*

Essa categoria freiriana ratifica a compreensão de história como devir, ou seja, uma possibilidade real de transformação pelo sujeito que se liberta, por meio da consciência crítica. Educar para o inédito viável é educar para a liberdade.

Nessa perspectiva, o trabalho didático, que durou quatro semestres consecutivos, foi desenvolvido no âmbito das seguintes disciplinas: *Fundamentos e práticas de alfabetização, Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I, II e III*. Cada semestre da pesquisa- formação foi considerado como um *ciclo gnosiológico*. Ou seja, o *ciclo gnosiológico* (FREIRE, 2005) é o processo de ensino e aprendizagem do conhecimento já existente, com vistas à construção de conhecimento novo. Quando um novo conhecimento é construído, um ciclo se completa e um novo ciclo pode ser iniciado. Cada ciclo foi organizado em três momentos:

- o *planejamento* que, no primeiro ciclo, foi elaborado previamente e, nos demais ciclos, passou a considerar as avaliações e sugestões dos estudantes;
- o *desenvolvimento*, quando se implementou o planejamento por meio de atividades de *ensinagem* com pesquisa, com base nos princípios freirianos;
- a *avaliação* que se caracterizou como dialógica e processual e aconteceu em uma sistemática de duas vias – minha avaliação dialogada sobre a produção de conhecimento individual e coletiva e a avaliação dos estudantes sobre as aulas e os resultados do trabalho didático –, gerando um próximo planejamento mais participativo.

Essa organização permitiu que, no exercício do diálogo, realizássemos um movimento espiralado de ação-reflexão-ação. Nesse sentido, o diálogo foi exercitado como práxis.

A construção do *corpus* de análise se deu por meio de registros reflexivos das aulas e avaliações processuais escritos pelos sujeitos participantes e possibilitaram a análise da

historicidade da pesquisa-formação, mediante a metarreflexão dialógica.

No primeiro *ciclo gnosiológico*, o aspecto mais evidenciado foi que a mediação didática aconteceu principalmente pelo diálogo e, para esse diálogo, concorreram: os temas de investigação vinculados à realidade educacional; as atividades de *ensinagem* com pesquisa; os registros reflexivos das aulas elaborados pelos estudantes; a avaliação dialógica; o afeto; o encontro e os desencontros entre professora-pesquisadora e estudantes; bem como as intersubjetividades dos sujeitos participantes e suas condições de vida. Entretanto, alcançar essa condição dialógica demandou tempo, amadurecimento e dedicação dos participantes. Destacamos o registro de uma estudante que corrobora essa análise:

O diálogo foi fruto da construção coletiva, aconteceu em todas as aulas, foi instigado pela professora e pelas apresentações de trabalhos, quando: houve interação entre todos, diálogo com o conhecimento, troca de experiências, debates, escuta, aprendizagem compartilhada, esclarecimento de dúvidas, despertando a vontade de pesquisar. A leitura dos registros diários de aulas, organizados no portfólio coletivo, bem como a classe em semicírculo/círculo de cultura, promoveram ambiente para o diálogo, a escuta e a construção de conhecimento. O aspecto negativo foi a instabilidade do diálogo em apresentações de grupos que não conseguiram provocar os colegas que os assistiam. (Estudante 1)

Conforme a síntese da estudante, o diálogo não foi apenas uma estratégia ou uma técnica fria para fins de pesquisa, mas uma condição essencial à práxis didática crítico-emancipatória.

O segundo *ciclo gnosiológico* caracterizou-se pelo maior comprometimento dos estudantes com os estudos e com a pesquisa-formação. Os embates e resistências iniciais foram superados e foi possível reconhecer que havíamos constituído um coletivo pesquisador. As análises indicaram que nos deparamos com os estereótipos da educação técnico-instrumental bancária, ainda forte na educação em geral. Os estudantes, em seus registros, pediam por aulas tradicionais, conforme o extrato a seguir:

Por mais que saibamos da importância da mudança do processo do ensino-aprendizagem, a nossa geração ainda é fruto do sistema bancário e precisamos de oportunidades de transição: aulas em que os professores falem, expliquem conteúdos e depois peçam para desenvolvermos algo. Aos poucos, poderemos ganhar mais autonomia para apresentar seminários e realizarmos outros tipos de pesquisa. (Estudante 2)

Então, foi necessário que, na nossa convivência dialógica, problematizássemos e superássemos as contradições da prática didática universitária: professor X aluno; aula transmissiva X aula dialogada; teoria X prática; ensino tradicional X ensino com pesquisa. Conforme Freire (2005), constatamos que esses opostos precisam compor unidades dialéticas

que se complementam na práxis didática. Essas contradições alcançaram a dimensão do conflito durante nossas aulas, uma vez que o coletivo pesquisador, até aquele momento, ainda não havia alcançado a compreensão da totalidade da *ensinagem* com pesquisa. Contudo, essas contradições também nos indicavam que estávamos em processo de mudança e de suplantação da concepção bancária/tecnicista, ainda impregnada em nossas ações e pensamentos, apropriando-nos de uma nova racionalidade didática.

Nos terceiro e quarto ciclos da pesquisa-formação, o coletivo pesquisador foi se integrando cada vez mais, bem como as compreensões do grupo se ampliaram sobre a didática que desenvolvíamos. A *ensinagem* com pesquisa passou a ser nossa realidade, sem que os estudantes a estranhassem mais, diferentemente do que aconteceu nos dois primeiros ciclos. Por meio das atividades de *ensinagem* com pesquisa que se sucediam, percebiam a lógica dessa dinâmica de trabalho didático.

Entramos, então, no segundo momento de análise, em que identificamos os *núcleos de significação*, conforme Aguiar e Ozella (2006). Os autores referidos, apoiados em Vigotski, esclarecem que significado e sentido precisam ser compreendidos pela unidade contraditória do simbólico (significado) e do emocional (sentido). Ou seja, o significado está no plano da linguagem, são as palavras situadas no texto (registros dos estudantes) e no contexto (educacional, discursivo, social, cultural) que representam as ideias e podem ser explicadas pelo dicionário, por uma lógica externa ao sujeito. Já o sentido é muito mais amplo e complexo que o significado, é subjetivo, possui uma lógica interna, é a expressão do sujeito histórico e social. Desse modo, foi possível identificar três núcleos de significação que conceituaram a práxis didática da *ensinagem* com pesquisa como:

a) *emancipatória* – os textos avaliativos escritos pelos participantes apontaram que desenvolveram confiança nessa perspectiva de trabalho didático e a incorporaram em suas formas subjetivas de pensar, sentir e agir, transformando-se e sendo capazes de transformar a realidade educacional na perspectiva do inédito viável;

b) *dialógica* – o diálogo foi compreendido como práxis pelos estudantes, a partir de Freire (2005). A *palavra* que pronuncia o mundo implica a *ação* transformadora. Logo, a práxis docente precisa ser dialógica, crítica, comprometida e transformadora;

c) *construção coletiva de conhecimento* – os estudantes foram unânimes em reconhecer que aprendiam uns com os outros, principalmente, quando nos sentávamos no círculo de diálogo na sala de aula. Foi de forma coletiva que os conhecimentos novos foram sendo consolidados, a fim de que se formassem professores(as) alfabetizadores.

À guisa de conclusão, vale destacar que o trabalho didático sistematizado e a pesquisa-formação, caracterizaram-se como iniciativas de um coletivo – professora/pesquisadora e estudantes – que fazia parte de um coletivo maior – o curso de Pedagogia e o contexto universitário. Assim, a pesquisa desenvolvida teve compromisso com a transformação dos sujeitos participantes, para que esses sujeitos transformassem as formas de ensinar, levando a

ensinagem com pesquisa para as escolas. Isso porque, com base em Freire (1987), defendemos que o inédito viável está diretamente relacionado com a transformação dos sujeitos, para que, em comunhão, transformem o mundo. Ademais, a pesquisa-formação em pauta contribuiu também com a transformação do curso e da Universidade que estava em franco processo de mudança curricular, em que a pesquisa passou a ser curricularizada nos cursos de graduação.

Portanto, acreditamos que a principal contribuição da pesquisa-formação apresentada foi discutir e implementar uma Didática Freiriana no Ensino Superior, conclamando a urgência da superação da contradição professor X pesquisador para que, em nossa práxis de professores universitários, possamos nos assumir, porque professores, como pesquisadores e vice-versa. (FREIRE, 2005)

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-ação pedagógica: práticas de empoderamento e participação. *ETD – Educ. Temat. Digit.*, v. 18, n. 2, p. 511-530, abr./jun. 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo, SP: Autores Associados, 2005.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. In: PIMENTA; S. G.; FRANCO, M. A. R. S. (orgs). *Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2006.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. *Docência no Ensino Superior*. [2002]. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.