

A PESQUISA SEGUNDO A PROPOSTA CURRICULAR DO COLÉGIO MARISTA DE CRICIÚMA E A CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA DE PAULO FREIRE

Ingrid Roussenq Fortunato **Martins** – UNESC

Resumo

Este trabalho é parte da pesquisa de Mestrado na qual tem por objetivo compreender em que medida a proposta curricular efetivada no Colégio Marista de Criciúma possibilita a formação de alunos *pesquisadores, comunicadores e solidários*, à luz das categorias freireanas *curiosidade epistemológica/ingênua, dialogicidade e solidariedade*. A investigação deu-se numa abordagem qualitativa, cujos procedimentos investigativos foram a análise de documentos e a entrevista semiaberta com professores e gestores. As categorias *curiosidade epistemológica/ingênua, dialogicidade e solidariedade* de Freire (1996) são discutidas para, em seguida, serem aproximadas ao ideal de aluno proposto por este Colégio. Neste trabalho é apresentado apenas um recorte no qual reflete sobre as aproximações e distanciamentos da curiosidade epistemológica de Paulo Freire e a pesquisa, sob os discursos escritos e falados, propostos nos documentos da Instituição e na entrevista com os professores.

Palavras-chave: currículo, comunicação, pesquisa, solidariedade, curiosidade epistemológica, dialogicidade.

A PESQUISA SEGUNDO A PROPOSTA CURRICULAR DO COLÉGIO MARISTA DE CRICIÚMA E A CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA DE PAULO FREIRE

Considerações Iniciais

Para Freire não existe a educação, mas educações, ou seja, formas diferentes de os seres humanos modificarem-se do que são para o que querem ser. Para o autor, elas podem se resumir em duas: “bancária” ou “libertadora”.

A bancária, pautada na repetição, estímulo-resposta, torna as pessoas alienadas, dominadas e oprimidas. A libertadora, ao contrário, oportuniza a conscientização, a liberdade e a própria humanização.

Para a primeira perspectiva, o conhecimento é resultado do ato de “depositar conteúdos em ‘consciências ocultas’”. Quanto mais ativo seja aquele que deposita e mais passivos e dóceis sejam aqueles que recebem os depósitos, mais conhecimento haverá” (FREIRE, 2006).

Os docentes praticam uma ou outra educação, não são neutros:

[...] venho aprendendo também quão importante se faz tomar o óbvio como objeto de nossa reflexão crítica e, adentrando-nos nele, descobrir que ele não é, às vezes, tão óbvio quanto parece. [...] Daí a ênfase que dou [...] não propriamente à análise de métodos e técnicas em si mesmos, mas ao caráter político da educação, de que decorre a impossibilidade de sua neutralidade. (FREIRE, 1978, p. 147-148)

Não há como educar na neutralidade. A educação, seja feita de uma forma ou de outra, estará levando os “educados” a algum lugar. Esse lugar pode ser o que está prescrito nos planos ou não, mas passa pelo fazer político daquele que educa. Nas relações entre professor e aluno que se mostram narrativas há a determinação explícita ou velada sobre quem é o que aprende e quem ensina. O professor explica a realidade como se ela fosse estática, fragmentada e não passível de mudanças. O ato de depósito para Freire é o que caracteriza a educação bancária.

Na concepção bancária da educação, o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram como seus possuidores àqueles que eles consideram que nada sabem. Projetar uma ignorância absoluta sobre os outros é característica de uma ideologia de opressão. É uma negação da educação e do conhecimento como processo de procura. O professor apresenta-se a seus alunos como seu “contrário” necessário: considerando que a ignorância deles é absoluta, justifica sua própria existência. Os alunos, alienados como o escravo na dialética hegeliana, aceitam a ignorância como justificativa para a existência do professor, mas diferentemente do escravo, jamais descobrem que eles educam o professor. (FREIRE, 1980, p. 79)

A educação bancária reforça as contradições por meio de práticas opressoras, não oportunizando o diálogo e a troca de saberes. Ao contrário, a educação libertadora traz ao homem a consciência de sua real situação e proporciona a oportunidade de modificabilidade. Nessa perspectiva, os sujeitos não constroem seus conhecimentos sozinhos, mas em comunhão uns com os outros, pois a coparticipação dos homens no ato de pensar é estabelecida pelo ato dialógico. A educação libertadora oportuniza a tomada de consciência que se opera no homem enquanto age.

Freire não conceitua a conscientização como poder mágico a ser utilizado para resolução de todos os problemas, pois sendo vista assim também se constitui como mito. Em vez disso, ela serve como dimensão de base para a ação reflexiva, por meio da práxis: “[...] não será demasiado repetirmos, a conscientização, que não pode dar-se a não ser na práxis concreta, nunca numa práxis que se reduzisse à mera atividade da consciência, jamais é neutra. Como neutra, jamais pode ser a educação.”(FREIRE, 2006, p.77).

A conscientização de si e dos outros torna a relação pedagógica mais humana, abrindo caminho para a busca de do bem comum, não apenas pelo viés individualista. Educador e educando precisam conhecer-se a si mesmos e ao outro. Dessa forma, poderão construir uma relação de autonomia, a qual poderá dar-lhes oportunidade de buscarem por si mesmos e com os outros as respostas para os problemas encontrados no percurso. A busca pela autonomia discente exige a própria autonomia do professor. Para Freire (2001), aprender e ensinar autonomia exige do professor um exercício permanente. Exercício este que se dá pela convivência amorosa com os alunos, mantendo um posicionamento curioso e aberto. Ao mesmo tempo em que se abre aos educandos ele também os provoca a assumirem-se enquanto sujeitos sócio-históricos-culturais do ato de conhecer.

Para o autor, posicionando-se como aprendente, o professor auxilia no desvelamento do mito em que se cria ao redor da figura docente. Mito que pode tornar-se um monstro, sendo alimentado e retroalimentado na relação de “ensinagem”, aonde há um centro eloquente que pensa que ensina e uma periferia, sempre em maior número, que pensa que aprende. Freire chama a atenção docente à coerência, pois alguns professores possuem um discurso encharcado de autonomia e sua prática pedagógica é impermeável às mudanças.

Pesquisa x Curiosidade Epistemológica

No sentido de tentar compreender o que a escola pensa sobre a categoria pesquisa, foi necessária a utilização de pesquisa documental (Matrizes Curriculares, Projeto Curricular em Ação e Projeto Político Pedagógico), bem como entrevista semiaberta com os professores e a equipe diretiva do Colégio Marista de Criciúma. Após a coleta, os dados foram comparados entre si, com o objetivo de compreender se haviam alinhamento dos discursos: documentados e orais. Após essa análise, foi

possível identificar o que a escola entende por pesquisa e descrevê-la à luz da Curiosidade Epistemológica e Ingênua explicada por Freire.

Não foi possível esgotar todas as possibilidades, sendo isso compreensível, pois há muitas outras categorias que poderiam ter sido destacadas e pesquisadas, mas essa análise foi suficiente para identificação de dados que não se esgotam em si mesmos, ao contrário, oportunizam novas dúvidas e possibilidades de pesquisa.

Uma das fontes documentais pesquisadas foi o Projeto Curricular em Ação, que foi escrito com o objetivo de traçar direcionamentos para solidificação do Ensino Médio, em 2005. Esse projeto cita as características *comunicação, pesquisa e solidariedade* como essenciais para o perfil de aluno Marista. Ele propõe que o docente seja colocado em situações em que se reconheça enquanto sujeito, para que, dessa forma, possa transformar o seu fazer pedagógico sob a constituição de uma nova concepção de educação. A ressignificação curricular é citada, de modo a alcançar o ideal de aluno proposto sem desfocar seu processo formativo na transmissão dos conhecimentos escolares. De acordo com o projeto, é necessária a superação do ensino propedêutico para outro ensino, que seja voltado mais às aprendizagens com significado. A lógica burocrática de ensino, da transmissão de conteúdos à mediação necessita ser alcançada por meio da proposta deste projeto.

Na análise das matrizes curriculares, percebe-se que são divididas por eixos, no qual destaco a investigação, que aparece em seis delas: Biologia, Química, Física, Ciências, Filosofia e Sociologia. Esses documentos não citam a pesquisa de forma direta, mas destacam que essa instituição compromete-se a promover o espírito investigativo nos alunos e professores. As matrizes de Ciências da Natureza salientam ainda que este eixo abre possibilidades de desenvolvimento de novos conceitos e novas interpretações dos temas já vivenciados, superando a contemplação dos fenômenos observados.

A Matriz Curricular de Filosofia também cita a investigação e a define como a capacidade de não se contentar com o dado pronto. Nesse documento, a investigação é destacada como caminho que oportuniza disposição para questionar as práticas e os valores socialmente definidos, buscando novas formas de compreensão e apreensão do mundo. O documento define que a inquietação proposta pela Filosofia deve estar associada à criticidade e propõe-se ainda a promover embates que favoreçam construções teórico-práticas sobre os problemas que afetam a vida dos homens.

Contrariando a visão utilitarista da escola, essa definição atribui a esta disciplina o auxílio na organização dos processos de formação que visem ensinar e aprender, a ter raciocínio lógico, a saber pesquisar, a fazer sínteses e elaborações teóricas e outras competências que sejam necessárias para o educando.

A investigação também é eixo na Matriz Curricular de Sociologia e nesse documento ela é apresentada como investigação sociológica, muito importante na produção de conhecimento científico e na análise dos fenômenos sociais em suas várias esferas, atribuindo sua colaboração para a ampliação da interpretação da realidade. Destaca que a diversidade dos temas estudados pela disciplina deve ser relevante na vida dos alunos e que estes devem ser estimulados à construção de um olhar científico que permita compreender seu contexto histórico e refletir sobre as implicações sociais.

A prática investigativa dentro dessa matriz é considerada um exercício de cidadania, já que será ela que oportunizará a possibilidade de traduzir os conhecimentos da Sociologia, compreendendo suas especificidades metodológicas e construindo significados a partir dos dados analisados, interpretados para, posteriormente, transformar positivamente a realidade social. A disciplina de Sociologia caracteriza-se como um saber essencial ao aluno *pesquisador*, pois poderá atribuir-lhe aspectos importantes à cidadania, evitando a mera repetição de conteúdos e a ideia de uma sociedade pronta e acabada, mas entendendo-a enquanto processo contínuo de construção e reconstrução.

Além das matrizes citadas, a Matriz de DAPS - Desenvolvimento Acadêmico, Pessoal e Social - oportuniza algumas reflexões na formação do aluno *pesquisador, comunicador e solidário*. Esta matriz é de responsabilidade de todos os professores e tem como eixos estruturantes as dimensões acadêmica, pessoal e social, na tentativa de ver o educando em sua integralidade. Para o alcance dessas características, o documento faz menção às competências e habilidades desenvolvidas por essa disciplina, elencando três competências das cinco citadas no ENEM:

III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações problema.

IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (MATRIZ CURRICULAR DAPS, 2008, p. 24)

As competências escolhidas para a Matriz Curricular de DAPS associam-se com as três características do aluno Marista quando relacionam a coleta de informações para argumentação consistente e intervenção social. Para uma argumentação consistente é necessário pesquisa e boa comunicação e a intervenção social pode ser realizada por meio da solidariedade.

Não foram encontrados dados sobre a categoria *pesquisa* no Projeto Político Pedagógico, mas esse documento remete a outros da instituição, dentre eles as matrizes, como sendo norteadores de suas práticas:

Este documento juntamente com a **Missão Educativa Marista, Matrizes Curriculares, Projeto Educativo Marista, Padrões de Qualidade Operacional e Coleção Currículo em Movimento** contemplam as diretrizes norteadoras da prática evangelizadora, educativa e administrativa do Colégio Marista. (Projeto Político Pedagógico, 2009, p.7)

Após a análise documental, foi feita as entrevistas com os professores e equipe diretiva para entender o que essa comunidade conceituava as características destacadas para o perfil de aluno Marista. Foi possível perceber pelas respostas que esse ideal de aluno é conhecido, mas não como característica específica Marista, contudo como necessidade educacional dos dias atuais. Os professores definem a necessidade de criação de espaços de pesquisa e comunicação para que a sociedade seja transformada. Percebem os conteúdos tratados em sua disciplina como instrumentos para que a solidariedade aconteça entre os povos. A maioria dos entrevistados não demonstrou conhecimento da proposta como ideal de aluno Marista, mas concorda que é necessário o desenvolvimento dessas competências para que o aluno possua autonomia estudantil.

De acordo com as *Entrevistadas A e D*, o aluno *pesquisador* é aquele que busca do conhecimento e não espera conteúdos prontos. Para essas educadoras, o ensino de conteúdos deve promover a curiosidade nos alunos para que estes queiram aprender mais.

O ensino dos conteúdos deve apenas ativar os conhecimentos, despertar a curiosidade para que ele aprofunde os conteúdos que a escola tem trabalhado. Não basta assimilar conteúdos prontos. A sala de aula é apenas o meio para incitação de maior desejo de conhecer. (*Entrevistada A*)

A *Entrevistada B* acrescenta que o aluno *pesquisador*:

[...] é aquele que, deparando-se com um tema, sabe onde buscar, sabe redigir sobre aquele assunto sem estar precisando que o professor esgote as possibilidades. Ele resolve situações-problema. Eu dou aula para o nono ano e Ensino Médio e percebo o crescimento de nossos alunos. Trabalho em outras escolas e o enfoque que posso dar aqui no incentivo à pesquisa e a problematização faz a diferença quando eles chegam na terceira série do Ensino Médio. (*Entrevistada B*)

Para essa educadora, pesquisador é o aluno que possui protagonismo em suas atividades de estudo, resolvendo situações complexas por meio de diferentes caminhos, não ficando limitado a apenas uma solução para os problemas propostos. Nesse sentido, o aluno precisa mostrar-se desejoso de apropriar-se dos conhecimentos, não se limitando às aulas ou apenas aos conteúdos propostos nos livros adotados pelo Colégio.

A *Entrevistada D* concorda: “Um aluno que tenha vontade de sair em busca de se aprofundar, que ele seja instigado para pesquisar, para ter autonomia, e o contrário também deve ocorrer: precisa possuir autonomia para saber pesquisar”. Ela ainda ressalta que a autonomia de pesquisar é um dos requisitos básicos para a contratação dos professores no Colégio Marista, pois para ensinar alguém a pesquisar é necessário, antes, vivenciar a pesquisa.

A *Entrevistada F* salienta o papel do professor no processo de pesquisa:

O aluno pesquisador é aquele que consegue elaborar seus conhecimentos por meio da pesquisa orientada. São os professores que têm a responsabilidade de ensinar a pesquisar. Ele não pode ser visto como alguém dono do saber, mas que possui competência para ensinar a investigar porque também é um investigador.

De acordo com essa educadora, a pesquisa é mediada por professores-pesquisadores, que se apresentam também como aprendizes. Para ela, o professor, quando representa ser o “dono da verdade”, inibe a aprendizagem. Não considera o educador como aquele que “guiará” alguém que não sabe aonde vai, mas ao contrário, oferece diferentes possibilidades de busca, fazendo do aluno co-autor do conhecimento estudado.

A coragem de expor sua opinião e o compromisso social da pesquisa também foram citados:

Aquele que expõe e defende sua opinião, toma posição em variados assuntos, é um aprendiz independente, busca o algo mais, sem esperar pelo professor. Ainda assim, tem consciência de seu papel em classe bem como na sociedade, auxiliando os que têm dificuldade e buscando ajuda quando precisa. (*Entrevistado G*)

No entender do *Entrevistado L*, o *pesquisador* tem que saber fazer a pesquisa, mas isso não significa apenas catalogar ou repassar para o papel o que leu, analisando ou sintetizando. Ele deve compreender para poder escrever o que entendeu. A análise precisa ter diferentes fontes, não apenas uma, para que ele possa fazer o comparativo entre elas.

Segundo o *Entrevistado M*, as categorias estudantis elencadas são indissociáveis e são subordinadas ao conceito de autonomia:

Essas três características estão ligadas ao conceito de autonomia. Os estudantes que pesquisam, comunicam-se e que de alguma forma transcendem essa dinâmica sendo solidários. A dinâmica de autonomia acontece com uma série de trabalhos e situações que o professor pode proporcionar.

O estudante não é só aqui no Colégio e eu posso cultivar a dinâmica de pesquisa nele e mantê-lo pesquisador em outros locais. A pesquisa deve estar atrelada à vida social desse indivíduo. Minha aula parte do pressuposto que a pesquisa e a individualidade são elementos fundamentais, mas estão ligados ao conceito de liberdade, por isso é importante que os alunos também compreendam o que significa liberdade.

A maioria dos educadores entrevistados salientou a necessidade da pesquisa no dia-a-dia escolar, sendo vista como oportunidade de ampliação dos conhecimentos já tratados em sala de aula. A responsabilidade docente também foi elencada como condição para o alcance do aluno *pesquisador*. Os educadores do Colégio visualizam a necessidade de não apenas oportunizar a pesquisa, mas vivenciá-la no seu dia-a-dia docente. O que pude perceber, no decorrer das entrevistas, foi um certo desconforto em relação aos objetivos propostos. Quando questionados sobre suas práticas para o alcance do aluno *pesquisador*, bem como *comunicador* e *solidário*, os professores argumentaram a falta de tempo para trabalhar tantos conteúdos e a carga excessiva de trabalho docente.

A *Entrevistada A* considera a escola, de uma maneira geral, retrógrada e cuja exigência ainda pauta-se em conteúdos prontos em vez de objetivar um ensino que realmente tenha significado para os educandos.

O *Entrevistado N*, como citado anteriormente, quando questionado sobre sua contribuição para o alcance do aluno *pesquisador*, salientou sua responsabilidade docente:

Tenho noção de minha responsabilidade e isso me incomoda bastante, pois não tenho uma concepção conteudista, mas o tempo para discussões mais profundas não é o suficiente. Sei que não é a quantidade de capítulos trabalhados que farão meus alunos saberem mais ou menos. Portanto, procuro utilizar notícias trazidas por eles ou por mim para associar aos conteúdos trabalhados. O presente deles é importante, não podemos viver no passado nem no futuro. Mas a falta de tempo é que faz com que eu nem sempre faça o que acredito ser certo.

Para o *Entrevistado N*, muitas de suas aulas assumem caráter bancário por não poder abrir muito espaço ao diálogo. Quanto à pesquisa, ele manifesta fazê-la de modo problematizador, incitando seus alunos a estudarem os textos destacando suas principais dúvidas e pesquisando em outras fontes que não sejam seus livros textos. Este

entrevistado explica que a orientação da Assessoria do Colégio é que trabalhe com problematizações durante as aulas, mas que ele nem sempre consegue fazê-lo, por falta de tempo.

De acordo com Freire, a curiosidade é necessidade ontológica, mas que pode ultrapassar os limites do domínio vital para tornar-se produtora de conhecimentos. Segundo o autor, para superação de uma curiosidade a outra, da ingênua para a epistemológica, é necessário uma ação problematizadora que possibilite aos educandos uma visão crítica do mundo que os cerca. Ele destaca que foi esta capacidade de olhar curiosamente o mundo que tornou os seres humanos capazes de agir sobre a realidade para transformá-la, transformando igualmente a qualidade da própria curiosidade, de ingênua à epistemológica. Freire (2008) afirma que a educação oportuniza e dá sentido aos seres humanos verem-se de acordo com sua verdadeira vocação.

Práticas pontuais feitas por professores que problematizam os conteúdos abordados, escolhidos por eles ou não, mesmo que não seja o ideal se comparando com uma proposta de problematização que concretamente esteja presente no dia-a-dia escolar, podem auxiliar os alunos a vislumbrar outras possibilidades de ver o mundo. A visão única sobre os fatos, praticada pelo bancarismo, não abre possibilidades de pensar criticamente sobre eles, pois limita o pensar discente. Como citado anteriormente, a problematização em sala de aula não é muito praticada pelos professores do Colégio.

Para que possa produzir conhecimento, na visão de Freire (2001), a curiosidade precisa ultrapassar os limites peculiares do domínio vital. É a capacidade de olhar o mundo de forma curiosa que tornou os seres humanos capazes de atuarem no mundo que os cerca. Mas a curiosidade, mesmo sendo inerente ao ser humano, para se tornar epistemológica precisa ser trabalhada de forma problematizadora.

Freire discorre sobre a consciência intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica e descreve que para a superação de uma para a outra é imprescindível relações educativas dialogais. Portanto, a educação pauta-se na reflexão radical sobre a necessidade ontológica do homem de ser mais, e para isso o sujeito necessita se situar no mundo, sendo necessária a curiosidade na busca de saber mais para sua própria transformação.

Esse saber não se nutre no sectarismo, no posicionamento fechado pelo anti-diálogo. Ao contrário, é alimentado pela radicalização, que é crítica e criadora:

É que a sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta. Enquanto a sectarização é mítica, por isso alienante, a radicalização é crítica, por isto libertadora. Libertadora porque implicando o enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva. (FREIRE, 1996, p. 25).

É o posicionamento radical alicerçado no diálogo que oportuniza ao homem a superação de uma consciência à outra, da intransitiva para a transitiva ingênua e posteriormente à crítica.

Por intransitividade de consciência, o autor define a condição do ser humano que está imerso em sua realidade e que ainda não tem a capacidade de objetivá-la. É o grau de consciência característico de sociedades fechadas, cujos sujeitos não ultrapassam o horizonte biológico.

Uma comunidade preponderantemente “intransitivada” em sua consciência, como o era a sociedade “fechada” brasileira, se caracteriza pela quase centralização dos interesses do homem em torno das formas mais vegetativas de vida. Quase que exclusivamente pela extensão do raio de captação a essas formas de vida. Suas preocupações se cingem mais no que há nele de vital, biologicamente falando. Falta-lhe teor de vida em plano mais histórico. [...] Esta forma de consciência representa um quase compromisso entre o homem e sua existência. (FREIRE, 2008, p. 67)

Mas, potencialmente dotada de força de transcendência, a consciência humana continua aberta, podendo superar gradativamente a intransitividade e ampliar seu campo de percepção. Na medida em que o homem amplia o seu poder de captação e dê respostas às questões que partem de seu contorno e aumenta o seu poder de dialogação, o que era intransitivo deixa de ser e torna-se transitivo, pois seus interesses abrangem mais do que apenas a questão vital.

Ao contrário da intransitiva, a consciência transitiva ingênua percebe a contradição social, mas ainda se move nos limites do conformismo, adotando explicações fabulosas para os fenômenos. Não se arrisca na investigação das causas verdadeiras, portanto, não tem capacidade de pensar autonomamente, buscando a modificabilidade social. Por ser uma consciência dependente, responsabiliza os outros e as instituições por sua situação.

Isso significa que a consciência transitiva não é imediatamente, nem necessariamente, crítica. No primeiro momento do trânsito ela ainda é ingênua, caracterizando-se pela interpretação simplificadora dos problemas e por imaginar que o passado foi melhor do que o presente, além de subestimar a si mesma. A consciência transitiva ingênua tende ao gregarismo e à massificação. Pelo fato de satisfazer-se com explicações fabulosas e conduzir-se pela emoção, ela tem dificuldades para o diálogo, para a

argumentação racional e, com frequência, mostra-se irracionalmente sectária e fanatismo. (KRONBAUER, 2008, p. 98)

Por meio do diálogo, a consciência pode elevar-se à condição de consciência crítica, que se caracteriza pela profundidade com que interpreta os problemas e pelo engajamento sociopolítico. É a prática do diálogo que leva à reflexão, à curiosidade e é por meio dele que se recebe o novo, “não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições”.(FREIRE, 2008, p. 70).

Para Freire, a posição transitivamente crítica:

[...] implica num retorno à matriz verdadeira da democracia. Daí ser transitividade crítica característica dos autênticos regimes democráticos e corresponder a formas de vida altamente permeáveis, interrogadoras, inquietas e dialogais, em oposição a formas de vida “mudas”, quietas e discursivas [...] (FREIRE, 2008, p. 70)

A prática democrática torna-se necessária dentro e fora da escola para que se atinja esse tipo de consciência e para que o que é apenas ato curioso, próprio da condição ontológica do homem, torne-se curiosidade epistemológica. A superação dos indivíduos se concretiza pela própria superação educativa, pois uma educação que se diz neutra, como o faz o bancarismo, não problematiza o homem diante do mundo porque não possui esse compromisso.

Mas, a curiosidade epistemológica – a que, tomando distância do objeto, dele se “aproxima” com ímpeto e o gosto de desvelá-lo. E essa curiosidade fundamental ainda não basta. É preciso que, servindo-nos dela, que nos “aproxima” do texto para seu exame, a ele nos demos também ou a ele nos entreguemos. Para isso, é necessário que evitemos igualmente outros medos que o cientificismo nos inoculou. O medo, por exemplo, de nossos sentimentos, de nossas emoções, de nossos desejos, o medo de que ponham a perder nossa cientificidade. O que eu sei, sei com meu corpo inteiro: com minha mente crítica mas também com meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções. O que eu não posso é parar satisfeito ao nível dos sentimentos, das emoções, das intuições. Devo submeter os objetos de minhas intuições a um tratamento sério, rigoroso mas nunca desprezá-los. (FREIRE, 1997, p. 42-43)

No entender de Freire, a curiosidade epistemológica é aquela que, ao viabilizar a tomada de distância do objeto, transcendendo seus limites de cotidianidade, pode produzir conhecimento.

É que o processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto. (FREIRE, 2001, p. 27)

Nesse sentido, a curiosidade epistemológica não é qualquer curiosidade, mas é a que está aliada ao difícil, mas prazeroso, ato de estudar. Ela é própria da consciência crítica, desenvolvendo-se num processo de conscientização. Para promoção de uma curiosidade à outra, ingênua à epistemológica, é preciso rigorosidade metódica, representando um desafio aos educadores, pois no dia-a-dia de sala de aula, é necessário fomentar o desejo de aprender.

Ao teorizar uma proposta de educação voltada à problematização, Freire (1996) destaca que a libertação não consiste em uma doação às camadas dominantes, mas concretiza-se como resultado da construção da consciência. De acordo com o autor, a educação bancária pauta-se na narração alienada e alienante sob a perspectiva de educar para submissão, ou crença de uma realidade estática. No bancarismo, trabalha-se com a perspectiva de um sujeito acabado, conclusivo e a educação legitima um currículo pautado na verticalidade. A educação, neste sentido (SARTORI, 2008, p. 152): “[...] inibe o poder de criar próprio dos educandos, camuflando qualquer possibilidade de refletir acerca das contradições e dos conflitos emergentes do cotidiano em que se insere a escola, o aluno”.

A curiosidade epistemológica pode ser vista nos documentos do Colégio Marista de Criciúma quando incentiva a pesquisa, utilizando a investigação como eixo na proposta de trabalho, bem como quando a associa os conhecimentos adquiridos à transformação da sociedade atual. Portanto, nos discursos escritos percebe-se uma aproximação com a categoria freireana.

O distanciamento entre o discurso escrito e oral é percebido quando os entrevistados afirmam estar submetidos ao bancarismo, reprimindo a curiosidade e desestimulando a capacidade de desafiar-se. Para que os alunos superem a curiosidade ingênua é necessária uma educação problematizadora, fundada na crença da humanização, no sentido da vocação ontológica do ser mais, dos atores escolares.

De acordo com Freire (2001), para que seja possível uma prática docente crítica faz-se necessário o pensar certo, o qual consiste num movimento de reflexão sobre a própria prática pedagógica. É por meio da rigorosidade metódica do professor, ao planejar suas aulas, que a curiosidade epistemológica pode ser alcançada, pois o que a prática espontânea produz é um saber ingênuo, acrítico. O autor determina que foi a capacidade de perceber o mundo curiosamente que tornou os homens capazes de

transformá-lo e afirma que a educação torna possível ao homem perceber sua vocação ontológica de ser mais e auxiliar seus pares para que também o sejam.

Os professores do Colégio Marista de Criciúma, ao contrário do que dizem os documentos, manifestam não conseguir praticar a pesquisa com a tranquilidade necessária e afirmam que uma investigação bem feita precisa ser realizada em sala de aula onde eles poderão dar as orientações necessárias aos alunos que necessitem. Expressam - o que podemos interpretar - que os encaminhamentos metodológicos ainda tem caráter bancário pelo tempo limitado de trabalho junto aos educandos.

Pensar a pesquisa como determinam os documentos do Colégio é possível se este tempo, tão reclamado pelos professores, pudesse ser ampliado ou alguns objetivos reduzidos. Ou seja, a proposta pedagógica da pesquisa parece esbarrar no aspecto concreto de avaliação do conteúdo que deve ser ministrado, não permitindo tempo para se alcançar todos os indicadores propostos nas matrizes. A proposta das matrizes curriculares proporciona uma visão de pesquisa que leve o aluno junto com o professor a responsabilizar-se pelo próprio processo de aprendizagem, mas seria interessante uma discussão com os próprios docentes sobre a impossibilidade dessa formação manifestada na pesquisa empírica. O fato de haver uma proposta que abre essa possibilidade já é um começo, o que precisa ser discutido entre os educadores é a real razão que impossibilita a prática. A proposta dialógica de Freire seria bastante viável para o Colégio, no sentido de buscar junto com os professores soluções para os problemas encontrados quanto à integração da pesquisa no fazer pedagógico.

É possível perceber um distanciamento da proposta freireana no que concerne à pesquisa, quando não há associação desta categoria à conscientização. Para Freire (2001), o ato curioso deixa de ser ingênuo e passa a ser epistemológico pela rigurosidade metódica, desenvolvida pelo ato consciente dos homens de se fazerem sujeitos também. Os documentos citam a necessidade da investigação para que os alunos se apropriem do conhecimento e percebam o mundo que os cerca de forma crítica. Faz-se necessário considerar que essa crítica não é a mesma citada pelo autor, quando evidencia o homem em sua condição ontológica de ser mais, tornando-se sujeito, colocando-se a favor dos oprimidos, transformando a realidade que o cerca com outros homens que também se fizeram sujeitos por seu posicionamento radical.

Os professores do Colégio Marista, junto com sua assessoria e direção, podem optar pela radicalização, que amplia os horizontes dos sujeitos por apresentar a

eles sua própria libertação, ou a sectarização, que aprisiona e prende em círculos de segurança, impedindo-os, assim, de transformarem a realidade e suas próprias práticas, como propõem os documentos. É necessário enfrentamentos, apropriação da teoria que rege a proposta e opções metodológicas que sejam coerentes com o discurso teórico.

Considerações Finais

A presente análise do Colégio Marista de Criciúma revela aspectos interessantes em relação aos discursos escritos e orais sobre o ideal de aluno proposto por essa instituição. O Projeto Curricular em Ação, escrito em 2005, propõe que a escola deve formar alunos comunicadores, pesquisadores e solidários. Entretanto, o Projeto Político Pedagógico e as matrizes curriculares não citam essas características.

Em relação ao desenvolvimento da competência da pesquisa, as matrizes curriculares, valorizam a investigação como meio de apropriação dos conhecimentos e possibilidade de reflexão sobre aspectos sociais. Elas embasam-se teoricamente de forma a propiciar a formação do aluno ideal do Colégio Marista. Os eixos das matrizes propõem investigação e o desenvolvimento da linguagem de acordo com as disciplinas específicas. A valorização à investigação e à linguagem (aqui aproximado com comunicação) como meio de apropriação dos conhecimentos possibilita o desenvolvimento da necessidade da pergunta como prática metodológica.

Pode-se perceber, pelos dados levantados na pesquisa documental e empírica, que há distanciamento entre os discursos orais e escritos, sobre o que a instituição entende por pesquisa, bem como com a aproximação coma categoria freireana *curiosidade epistemológica*.

A categoria pesquisa analisada na pesquisa empírica distancia-se da *curiosidade epistemológica* porque não supera a *curiosidade ingênua*, pois para essa superação seria necessário aulas dialogais, aonde não houvesse hierarquização de saberes. Como os professores manifestam-se efetuando práticas dissertativas torna-se inviável essa aproximação. A *pesquisa* incentivada pelos professores está relacionada ao saber científico, não se relacionando diretamente à transformação social. Em contrapartida, os documentos enfatizam a investigação proposta pelo Colégio à modificabilidade social, se aproximando da *curiosidade epistemológica*, por remeter a um compromisso com a transformação social.

É possível encontrarmos diferentes perspectivas curriculares dentro de uma mesma instituição, já que a prática escolar é complexa e formada por uma diversidade de indivíduos que possuem necessidades que não podem ser abandonadas a despeito dos objetivos educacionais. Entretanto, são necessárias reflexões constantes sobre a prática escolar e a coerência existente entre os discursos anunciados. Educadores que inseridos numa instituição conseguem olhar criticamente para ela, demonstrando suas limitações e possibilidades, caminham para a superação de suas práticas narrativas.

A conscientização não acontece abruptamente de forma milagrosa, mas por reflexões, críticas e autocríticas, de análise da prática e busca coletiva. Ela se dá a partir da problematização das contradições vivenciadas diariamente dentro da escola, sendo pedagógicas ou não. É o espaço para o diálogo que oportunizará a coerência educacional de discurso e prática.

A ingenuidade de dicotomizar prática e teoria se dilui a partir do momento em que se percebe que elas estão indissociadas. Teorizar sobre educação é em si mesmo olhar e conceber de outra maneira as próprias ações educativas que se encontram na escola, manifestadas por todos os envolvidos. Ainda mais, é a prática que alimenta e subsidia a abertura de novas formas de refletir sobre ela. A prática não é apenas o lugar da aplicação da teoria, é muito mais ampla, é de auxiliar na compreensão dos fenômenos educativos.

A organização do trabalho pedagógico, a formação do educador, o estabelecimento democrático de tomada de decisões entre os profissionais da educação possibilitam um avanço nas questões que angustiam os professores. Problematizar a prática, enfatizar os discursos documentais pode ser um caminho a percorrer com os profissionais do Colégio Marista de Criciúma. A questão escolar primordial no que concerne à aprendizagem é assegurar-lhe sentido, portanto, é preciso promover práticas educativas que garantam a apropriação do conhecimento que possa ser utilizado para o alcance do ideal proposto.

O aluno aprende para a vida, para o hoje, e não para ser alguém algum dia. A simples discussão do que deve conter o currículo não é suficiente para mudarmos as práticas educacionais vigentes, mas a forma de refletirmos sobre isso expressará quem somos e o que consideramos ser verdadeiro, mesmo que seja por um tempo. Não há espaços para a exclusão do diálogo, pois é por meio dele que a escola manifestará seus problemas e possibilidades. Uma prática curricular que preze a vida, as diferentes

realidades e busque dar espaço a todos abrirá horizontes para seus educandos por meio do diálogo, das indagações e do prazer de aprender.

Perguntar e buscar respostas, mesmo que sejam momentâneas faz parte do fazer educativo. E é nesse viés que o educador comprometido com o outro se constitui, percebendo-se inacabado e construtor de sua história. Entretanto, ele não se faz isoladamente, mas em comunhão com outros educadores que se encontram na mesma condição. Juntos, buscam humanizar e humanizar-se por meio do diálogo, repensando a vida em sociedade e praticando sua vocação ontológica de *ser mais*.

REFERÊNCIAS

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 3. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

____. **Pedagogia da autonomia**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

____. **Extensão ou comunicação?** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Consciência (intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 97-99, 2008.

SARTORI, Jerônimo. Educação Bancária/Educação problematizadora. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 152-154, 2008.