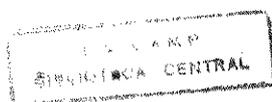


LUIS EDUARDO ALVARADO PRADA

**A FORMAÇÃO EM SERVIÇO
DE DOCENTES DE ADULTOS
PÓS-ALFABETIZAÇÃO**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
UNICAMP
CAMPINAS, 1995**



9803544/200

BC
ATA:
FE/unicamp
de 86 f
26946
06+196
0 | X
R\$ 14,00
8/03/96

M-00085340-0

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FE/UNICAMP**

Alvarado Prada, Luís Eduardo
AL86f A formação em serviço de docentes de adultos : pós-alfabetização / Luís Eduardo Alvarado Prada. -- Campinas, SP : [s.n.], 1995.

Orientador : Lucila Schwantes Arouca
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Professores - Formação. 2. Educação de adultos. 3. Professores - *Cotidiano. 4. Experiência de vida - Professores.
5. Pesquisa. I. Arouca, Lucila Schwantes. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Este exemplar corresponde á redação final da Tese defendida por Luis Eduardo Alvarado Prada e aprovada pela comissão julgadora.

Data: 20/12/1995

Assinatura: Luís E. Alvarado

COMISSÃO JULGADORA:

Luiz S. Araujo
~~Paulo~~
Domício
Alceu Simão
Raul

Dedico este trabalho com todo
o amor que posso construir à:

Anita, Abelardo.

Marta, Nicolás, Sebastian.

AGRADECIMENTOS

Além dos que estão aqui mencionados, a muitas pessoas e instituições expresse meus agradecimentos com o silêncio ou outras formas ...

Ao Governo Brasileiro que, por intermédio da sua Embaixada em Bogotá - Colômbia, concedeu-me a bolsa PEC/PG da CAPES.

À UNICAMP, como um todo institucional, e especificamente à Faculdade de Educação, Pós-graduação, Departamento de Metodologia do Ensino.

À Secretaria de Educação de Bogotá, Direção de Investigação para a Educação - Centro Experimental Piloto do Ministério de Educação da Colômbia e escolas participantes no Projeto de Transformação do "Bachillerato" Noturno.

Às pessoas adultas, coordenadora, professores e equipe administrativa do Projeto Supletivo, hoje "Projeto de Integração Social", funcionando em Campinas-SP.

À professora Dra. Lucila Schwantes Arouca, minha orientadora de tese e quem atuou como uma mãe desde quando cheguei com minha família ao Brasil, sempre pronta para atender nossas necessidades.

Ao Professor Dr. Augusto Crema Novaski em cuja amizade encontrei o "outro" disposto a ler meus escritos, e animar-me para continuar e progredir.

À Professora Dra. Sonia Giubilei que fez possível minha participação no Projeto de Integração Social e com quem aprendi teoria e prática de Educação de Adultos no Brasil, através de seu atuar cotidiano no Projeto.

À Maria Elda, cuja ajuda espiritual foi valiosa em vários momentos de dificuldades, além da laboriosa correção do português no texto desta tese.

À Regina pelos subsídios à pesquisa, em nossas conversas, participação conjunta em pesquisas, e disponibilidade nas revisões finais do português.

À Stella, colega que me ajudou em algumas revisões do português.

À Sonia Garrido, por nossos diálogos acadêmicos, pela amizade de nossas famílias, da qual compartilhamos o alívio às dificuldades de estrangeiros.

Aos meus colegas estudantes da UNICAMP que, com seus conhecimentos, amizade e disposição de colaborar, contribuíram para realização dos estudos de doutorado.

Aos meus estudantes da Faculdade de Educação da UNICAMP, e da Pós-Graduação da Universidade de Sorocaba, com quem, como professor, aprendi muito sobre a educação no Brasil, entre outros temas.

Ao Corpo Docente da Faculdade de Educação da UNICAMP, pelo que aprendi dentro e fora de aula.

Aos Diretores, Secretárias e Pessoal Técnico-Administrativo da Faculdade de Educação - UNICAMP, pela colaboração e apoio nas atividades cotidianas de estudante - pesquisador.

À todos os profissionais de educação que no seu trabalho cotidiano lutam por uma formação que lhes permita contribuir para a construção de um mundo melhor.

Aos meus patrícios que durante o período de estudos passaram por esta universidade, tendo contribuído para a formação de um verdadeiro grupo de "Colombianos na UNICAMP".

À meus pais, sogros, irmãos, cunhados, sobrinhos, e amigos na Colômbia, cujo carinho apesar da distância, foi um permanente conforto.

À meus filhos Nicolás e Sebastian pelo que em nosso cotidiano ensinaram-me para o desenvolvimento desta tese; por seu carinho e pelo sacrifício de suas vidas de crianças, em prol do meu trabalho.

À Marta minha esposa por sua abnegação deixando a Colômbia para me ajudar a realizar o doutorado, por seus subsídios à pesquisa, seu permanente apoio, seu amor, como agradecer?...

RESUMO

Esta tese mostra, em seu próprio desenvolvimento, um processo metodológico de construir conhecimento ou fazer pesquisa, cujo pressuposto principal é a expressão do "conhecimento cotidiano profissional", anterior à exposição do conhecimento universal sistematizado, no qual a sistematização ou relato de experiências constitui-se em uma fonte importante destes conhecimentos, tentando, desta forma, mudanças quanto aos padrões tradicionais de pesquisa, e valorizando mais o conhecimento cotidiano como fonte do conhecimento sistematizado.

O texto da tese apresenta na introdução alguns fundamentos para realizar pesquisa que são contrários aos acadêmicos ou socialmente estabelecidos e enuncia-se, no projeto de pesquisa, uma pergunta geradora: como formar docentes em serviço para a educação "secundária" de pessoas adultas de escolas da rede pública? A primeira parte contém a síntese da sistematização de duas experiências: a "Transformação da Escola Secundária Noturna, uma experiência de 'capacitação' de professores em serviço em Bogotá-Colômbia", que se refere à qualificação de docentes de 6a. a 11a. séries, através de um processo de Investigação Ação Participativa; demonstra-se uma forma de "capacitação" (auto-capacitação) na qual os próprios docentes desenvolvem projetos de pesquisa, estudam a problemática pedagógica cotidiana e geram alternativas para transformá-la. O Projeto Supletivo preparatório aos exames de Primeiro e Segundo Graus - suas oficinas, prevê por uma parte, a educação das pessoas adultas, "estudantes" no supletivo, e por outra, a formação mediante o estágio no Projeto dos estudantes da Faculdade de Educação e demais licenciatura que atuem como professores destas pessoas jovens e adultas. Nas duas experiências consideram-se as fases antecedentes, planejamento, desenvolvimento e projeções. A segunda parte contém o "conhecimento cotidiano profissional" sobre os temas: Pesquisa Participativa, em cujo enfoque o objeto de pesquisa é construído pela determinação de algumas relações e a concretização destas, em "**situações**"-alvo específicas de investigação. O pesquisador é a pessoa que exerce ações *intencionais* para conhecer, o mais profundo possível, as relações que constituem as "situações" específicas, visando melhorá-las ou transformá-las. No que se relaciona à coleta de informação, explicita-se a necessidade de considerar, entre outros, dois momentos: processo de aproximação e espaço de pesquisa. No tema, as pessoas adultas estudantes consideram as dificuldades para determinar quem são; alguns casos de como é

construída a concepção de pessoa jovem-adulta no desenvolvimento das relações sociais cotidianas, salientando-se que a característica dos estudantes, de serem pessoas adultas, também é própria de seus professores e que na volta destas pessoas às salas de aula, é necessário levar em conta sua experiência e as relações trabalho - estudo. Quanto à formação de docentes em serviço, dependendo da concepção teórica que a fundamente, a região, o país, as instituições ou outros fatores que influenciam seu desenvolvimento, pode haver muitos sinônimos, dos quais se expressam algumas noções, como também problemas, nos cursos, para qualificação, e a relação pesquisa - formação de professores em serviço, por exemplo, através dos Projetos Institucionais. A terceira parte é um posicionamento teórico-metodológico fruto do confronto entre "o conhecimento cotidiano profissional" e o universalmente sistematizado. A partir da grande temática da formação de professores conceitualizam-se os temas cotidiano, relações, experiências. Expressa-se como na formação de professores, mediante processos de Pesquisa Participativa, é preciso conhecer a estrutura das relações "face a face" do cotidiano, onde os participantes constroem as experiências e geram conhecimento. As relações estudante - conhecimento - professor estruturam-se harmonicamente em uma complexa unidade que constitui o cotidiano educativo escolar, as relações e a experiência. A quarta parte contraria a expectativa de conclusão, pois pretende-se abrir possibilidades de novas construções de conhecimento. Por isso, apresentam-se subsídios para algumas hipóteses e expressam-se nossas utopias sobre educação, formação de professores, pesquisa.

ABSTRACT

This thesis demonstrates in its development a methodological process of doing research whose main aim is the expression of "professional day-to-day knowledge" prior to the exposition of systematized universal knowledge, in which the systematization or relating of experiences constitutes an important source of this knowledge. It attempts, in this form, to change the traditional patterns of research and to give more value the day-to-day knowledge as a source of systematized knowledge.

In the introduction, we present some fundamentals for doing research that are contrary to the academically or socially established positions and produce a generating question: How to form in service teachers for the public school system? The first part contains a synthesis of the systematization of two experiences: The transformation of secondary night school", an experience in "capacitation" of teachers in service in Bogota, Colombia, and the "supletivo" project for preparing for the primary and secondary grades through workshops. The second part contains the "professional day-to day knowledge" about the participative research themes, the adult students, and the formation of in service teachers. The third part is a theoretical-methodological position, the fruit of the confrontation between the "professional day-to-day knowledge" with the universally systematized, based in three themes: The day-to-day, relations and experience. The fourth part are projections of the research in terms of subsidiaries for some hypotheses and also some utopias.

RESUMEN

Esta tesis muestra en su propio desarrollo un proceso metodológico de construir conocimiento o hacer investigación, cuyo presupuesto principal es expresar el "conocimiento cotidiano profesional", antes que exponer el universalmente sistematizado, para lo cual, la sistematización y el relato de experiencias se constituyen en una fuente importante. Con esta metodología se intenta cambiar los patrones tradicionales de investigación y valorizar más el conocimiento cotidiano como fuente del sistematizado.

En la introducción se presentan algunos fundamentos para realizar investigación, los cuales son contrarios a los académicos o socialmente establecidos y se formula una pregunta generadora: cómo formar docentes en servicio, para la educación secundaria de personas adultas de escuelas públicas? La primera parte contiene una síntesis de dos experiencias: "La Transformación de los Colegios Nocturnos, una experiencia de 'capacitación' de profesores en servicio en Bogotá -Colombia". "El Proyecto 'Supletivo' preparatorio a los exámenes de primaria y secundaria - sus talleres". La segunda parte contiene el "conocimiento cotidiano profesional" sobre los temas de Investigación Participativa, las personas adultas estudiantes y formación de docentes en servicio. La tercera es un posicionamiento teórico metodológico, fruto de la confrontación entre el "conocimiento cotidiano profesional" con el universalmente sistematizado, teniendo por base tres temas: cotidiano, relaciones y experiencia. La cuarta, son proyecciones de la investigación en términos de aportes para algunas hipótesis y utopías.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

TENTANDO UMA PERGUNTA GERADORA	6
ALGUNS PROPÓSITOS DESTA PESQUISA.....	10
PROCEDIMENTO DE PESQUISA.....	10

PARTE I

RELATO DE EXPERIÊNCIAS

A TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA SECUNDÁRIA NOTURNA UMA EXPERIÊNCIA DE "CAPACITAÇÃO" DE PROFESSORES EM SERVIÇO BOGOTÁ. COLOMBIA.	14
ANTECEDENTES DOS PROJETOS DO NOTURNO	15
PLANEJAMENTO INICIAL	19
DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DO "Bachillerato Noturno"	21
PRIMEIRA FASE: <i>MOTIVAÇÃO METODOLÓGICA E CONTRASTE DE CONHECIMENTOS.</i>	21
SEGUNDA FASE: <i>DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS NAS ESCOLAS</i>	24
TERCEIRA FASE: <i>REDIMENSIONAMENTO DO PROJETO</i>	25
QUARTA FASE: <i>CONSTRUÇÃO CURRICULAR</i>	27
PROJEÇÕES	28
PROJETO SUPLETIVO PREPARATORIO AOS EXAMES DE PRIMEIRO E SEGUNDO GRAUS - SUAS OFICINAS	30
FASES NO PROCESSO DAS OFICINAS	33

PARTE II

ALGUNS CONHECIMENTOS DO COTIDIANO PROFISSIONAL

A PESQUISA PARTICIPATIVA	42
O PESQUISADOR	46

COLETA DE INFORMAÇÃO	49
AS PESSOAS ADULTAS ESTUDANTES	54
DIFICULDADES PARA DETERMINAR QUEM SÃO PESSOAS ADULTAS	54
A EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES E ESTUDANTES NA SUA RELAÇÃO ANDRAGÓGICA	57
OS PROFESSORES PESSOAS ADULTAS	61
RELAÇÕES TRABALHO-ESTUDO NAS PESSOAS ADULTAS	63
PESSOA ADULTA DE VOLTA À ESCOLA	65
ADAPTAÇÃO FISIOLÓGICA PARA O TRABALHO-ESTUDO	67
A APRENDIZAGEM DAS PESSOAS ADULTAS	68
FORMAÇÃO DE DOCENTES EM SERVIÇO	70
PREPARAÇÃO PARA SER PROFESSORES	72
ALGUNS PROBLEMAS NOS "CURSOS" PARA PROFESSORES.	73
"QUALIFICAÇÃO" DE PROFESSORES EM SERVIÇO	75
PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO.	81
OS PROJETOS NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO	83

PARTE III

CONTRASTE DO CONHECIMENTO COTIDIANO PROFISSIONAL COM O UNIVERSALMENTE SISTEMATIZADO

EXPERIÊNCIAS E RELAÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE NO COTIDIANO DE SEU TRABALHO	87
CONCEITUALIZANDO O COTIDIANO	88
CONCEITUALIZANDO A EXPERIÊNCIA	100
A SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS COMO CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS	104
RELAÇÕES NO COTIDIANO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	106
AS RELAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DA "SITUAÇÃO" DE PESQUISA	108
FORMAÇÃO DE DOCENTES E SUA EXPERIÊNCIA	111
A EXPERIÊNCIA DOS DOCENTES LEVA À REAÇÃO CONTRA OS "CURSOS" DE FORMAÇÃO	114
COTIDIANO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	117

PARTE IV

CONSIDERAÇÕES PARA PROJEÇÕES

PROJEÇÕES	121
GERANDO ALGUMAS HIPÓTESES	123
UTOPIAS	125
BIBLIOGRAFIA	127

INTRODUÇÃO

"N'um lugar da Mancha, de cujo nome não quero lembrar-me, vivia, não ha muito, um fidalgo..."
CERVANTES

Todos os seres humanos constroem conhecimento de diversas maneiras e por diferentes razões. Alguns, com oportunidades propícias, lêem o conhecimento dos outros, e comprometidos com a transformação social, tentam mudar o rumo de sua construção.

Miguel de Cervantes Saavedra pode ser um autor desconhecido para muitos, mas o espírito de sua obra está incorporado até no inconsciente do cotidiano universal; "O engenhoso fidalgo *Dom Quixote de la Mancha*", aquele homem cujo cérebro secou-se de tanto ler livros, tornou-se louco e foi pelo mundo tentando fazer obras *quixotescas*.

Na expressão máxima literária da segunda metade do século XVI, época de Cervantes, proliferavam as obras de cavalaria. Então, ele também escreveu uma, *Dom Quixote*, mas, sem igual, ela em si mesma é uma crítica às outras, uma criação de um novo estilo literário, uma ação quixotesca que transcendeu até hoje vários séculos depois, é um exemplo para escrever sobre um assunto sem repetir o existente na literatura.

Em *Dom Quixote*, cujo primeiro parágrafo se transcreve ao iniciar esta introdução, o autor não explicita o lugar onde acontece sua história. Deliberadamente ele não quer lembrar ou possivelmente *repetir* o que alguém nas várias obras já tenha escrito. Isso ocorre não por falta de saber um nome ou incapacidade para inventá-lo, pois Cervantes mostra na prática não apenas no "discurso" seus conhecimentos, capacidades críticas e ações.

Estes parágrafos iniciais não são certamente a introdução a uma tese sobre literatura, como poderia pensar-se, mas sobre Metodologia de Ensino. O exemplo de Cervantes e de numerosas outras pessoas, entre elas professores nas escolas rurais e até investigadores nas universidades que desenvolvem experiências quixotescas para conseguirem sobrepor a circunstâncias da época, servem de fundamento a esta tese. Tais experiências constituem subsídios para própria metodologia de desenvolvimento desta pesquisa, e não para formulação de um discurso etéreo e cheio de "*deveu, devia, deve, deveria ser*" repetindo idéias escritas em livros, sem comprometer-se ou sem desenvolver realmente uma alternativa para a situação criticada.

A atual proliferação de obras filosóficas, em geral, sobre temas sociais e especificamente educativos, desenvolvidas com metodologias reprodutivistas, mantêm ou incrementam as diferenças sociais e de apropriação do conhecimento, das quais estão cheias as estantes das bibliotecas (para serem citadas por pesquisadores que continuam o ciclo de reprodução). Considerar o exemplo de Cervantes, na metodologia de fazer críticas é algo relevante e que contraria ao socialmente estabelecido, onde a tradição favorece a acomodação à continuidade do já estabelecido dificultando o surgimento de tentativas que fujam ou pretendam fugir ou até mesmo se contrapor ao "status quo".

Uma opção metodológica para gerar mudanças na construção do conhecimento, exigido academicamente, é aqui apresentada, na qual os "conhecimentos do cotidiano profissional" do pesquisador, precedem ao de outros autores, geralmente de renome. Esta opção adotada no desenvolvimento da presente tese, permite-nos fazer uma leitura de nossos próprios conhecimentos e a partir dos quais construir outros pela ação de contraste com os universalmente sistematizados.

A tomada pessoal de posição de "livrar-se do mar de nomes"¹, tem implicações contraditórias. De um lado, manter uma postura de oposição à tradição "cientificista", e de outro, a necessidade de utilizá-la como meio da própria contestação.

Isso se justifica dado o cientificismo que prioriza o conhecimento que se veicula pelas publicações, em detrimento de outras formas de expressar conhecimento, e, pelo legado da educação bancária e consumismo de informação, que avaliam como inculto ou até mesmo de ignorante o pesquisador que não demonstre uma vasta citação bibliográfica.

Pesquisar é uma ação humana de fazer ciência, a qual,

"não significa resolver problemas sob a base de condições externas previamente conhecidas, por restrições à investigação e capacitar-nos para antecipar propriedades gerais de todas as possíveis soluções (por exemplo, todas as soluções são "racionais" e conforme às leis da "lógica"); significa adaptar qualquer conhecimento que alguém tenha e qualquer instrumento (físico, psicológico, etc.) que alguém use as idéias e exigências de uma particular fase histórica. Um cientista não é um submisso trabalhador que obedece piedosamente as leis básicas vigiadas por sumos sacerdotes tidos como estrelas (lógicos e ou filósofos da ciência), se não que é um *oportunista* que vai juntando os resultados do passado e os mais sacros princípios do presente a um e outro objetivo, supondo que chegue pelo menos a prestar-lhes atenção" (BERGUER & LUCKMAN, 1985:21-22)².

O cientista tem vida cotidiana, ele tem sua particularidade individual enquanto homem da cotidianidade (HELLER, 1989:27). O homem de ciência está imerso no cotidiano e este, por sua vez, faz parte dele. A ação de pesquisar constitui uma das atividades do cotidiano do cientista, todavia, antes que pesquisador ele é um ser humano, o qual como

"ninguém está espontaneamente acima de seu tempo. Os "sublimes" não estão nele simplesmente. Talvez estejam na antiga Grécia ou entre alguns povos bárbaros. Concedamos-lhes esta prerrogativa; é preciso ser cego ante muitas coisas para estar tão

¹ BERGER & LUCKMANN (1985:6) expõem este pensamento tomado de um poema de Ibn ul'Arabi místico islâmico. Eles advertem que em seu livro não se encontrarão observações tais como: "Durkheim diz isto", "Weber diz aquilo", "concordamos aqui com Durkheim mas não com Weber", "parece-nos que Durkheim foi mal compreendido neste ponto" e assim por diante.

² Baseados em Albert Einstein.

longe, e a ninguém pode negar-se-lhe o direito a anular todas as suas faculdades sensitivas"³.

Na Pesquisa Militante ou Pesquisa Participativa, "*o saber científico é a superação do saber popular no sentido de seu desocultamento (e não na acepção pedante de "superioridade")*" (GOHN,1987:10). Mediante a construção deste saber, se desvendam as relações presentes no cotidiano, para transformar as relações sociais e "*não para atender finalidades acadêmicas ou para cumprir exigências curriculares*" (GOHN,1987:11). Tomada a opção pela transformação, para a liberação dos oprimidos, a construção de conhecimento sobre o cotidiano, não pode estar subordinada a critérios elitistas ou academicistas que incrementem resistências às mudanças, e reforcem o poder dos dominantes.

Os principais avanços da Pesquisa Participativa no seu desenvolvimento teórico-metodológico foram demonstrados no simpósio Internacional de Cartagena-Colômbia,1977. O colombiano Orlando Fals Borda, um dos organizadores do evento e um dos geradores deste tipo de pesquisa, chama a atenção para o fato de que um suíço-alemão, Heinz Moser e sua equipe, no evento tenha identificado pelo menos dois elementos que desafiam o paradigma das ciências sociais: primeiro, "a relação sujeito-objeto"(FALS BORDA & BRANDÃO,1986:18), entendida na pesquisa participativa como **sujeito-sujeito**, a qual tem implicações filosóficas e sociais profundas, especialmente referindo-se à participação. Segundo, "o reconhecimento da ciência popular como algo válido, e igualmente válido quanto as ciências acadêmicas"(FALS BORDA & BRANDÃO,1986:19).

³ CANETTI, Elias (1992:18), estas idéias têm maior importância ao se considerar que ele foi um dos máximos escritores contemporâneos recebendo Premio Nobel de literatura em 1981.

Os enunciados anteriores se contrapõem à corrente racionalista cartesiana-kantiana concebida como: "uma auto-objetivação da ciência. Cria-se um círculo vicioso de explicação no qual somente os que podem falar e dizer: "correto-incorreto", são os mesmos que fizeram o círculo: vêm a ser tautológico" (FALS BORDA & BRANDÃO, 1986:20).

Os educadores e pesquisadores quer no cotidiano escolar quer numa Faculdade de Educação, sabem da importância de se construir o conhecimento no processo educativo a partir do cotidiano, mas é necessário "jamais subestimar ou negar **os saberes de experiência feitos**"⁴.

Se isto acontece, é um

"erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista. Talvez seja mesmo o fundo ideológico escondido, oculto, opacizando a realidade objetiva, de um lado, e fazendo, do outro, míopes os negadores do saber popular, que os induz ao erro científico. Em última análise, é essa "miopia" que, constituindo-se em obstáculo ideológico, provoca o erro epistemológico" (FREIRE, 1992:85).

Pelos dados precedentes evidencia-se a necessidade não apenas de se criar uma nova cultura, senão também de difundir-se criticamente as verdades já descobertas, isto é, "socializá-las" (GRAMSCI, 1978:14). Desse modo, a metodologia da presente tese, pretende contribuir como um exemplo de pesquisar a partir do "saber de experiência feito". Por outro lado, o fato desta pesquisa estar sendo desenvolvida num **contexto** profissional novo, em outro país, apresenta algumas vezes, vantagens em outras, limitações como o pouco conhecimento da cultura brasileira.

Na seqüência, ainda como parte introdutória desta tese registram-se algumas idéias que conduzem à **pergunta geradora** ou questão principal da pesquisa. A seguir, expressam-se alguns propósitos e delineam-se uma visão global do procedimento adotado.

⁴ FREIRE, Paulo (1992:85) -grifo do pesquisador- Expressão frequentemente utilizada pelo autor na obra Pedagogia da Esperança, bem como em entrevistas particulares.

TENTANDO UMA PERGUNTA GERADORA

A educação de adultos apresenta-se como um grande problema, a nível mundial, uma vez que não se consegue atender nem à qualidade nem à quantidade requeridas pela população em idade escolar.

Nos países pobres existe um círculo vicioso aparentemente sem saída: precisa-se de bons níveis educativos para contribuir na melhoria da economia, mas para conseguir tais níveis são necessários recursos suficientes, principalmente econômicos. Esta situação urge ser melhorada, ou mesmo revertida. Para isso, uma abordagem com enfoque diferente permite propor alternativas e indicar caminhos alguns já existentes em vários países.

Aproximadamente um bilhão de pessoas são analfabetas, a nível mundial e a maioria está nos países mais pobres. Os esforços de alfabetização, em muitos casos, produziram altos índices de posterior analfabetismo funcional e a impossibilidade de acesso à educação básica completa. Existem exemplos, como o da Colômbia onde se conseguiu, na rede pública, atender significativamente à educação⁵ "primária" (as cinco primeiras séries), mas na "secundária" (6a. a 11a. séries) faltam vagas, a qualidade precisa ser melhorada e a evasão diminuída. A educação "secundária" está concentrada nas cidades maiores, fato que permite aumentar as vagas nas escolas mediante o atendimento em três períodos ou "jornadas": pela manhã (7 às 12 horas), à tarde (12:30 às 17:30), e à noite (18:30 às 22:30), sendo que esta última é freqüentada por pessoas maiores de 14 anos e com atestado de estarem trabalhando. No noturno os estudantes são

⁵ A educação esta dividida em três níveis: primária de 1a. a 5a. séries, secundária de 6a. a 11a. séries, e universitária.

considerados adultos, não tanto por sua idade cuja média é superior a 18 anos⁶, mas por sua condição social de trabalhadores, própria de pessoas adultas, tais como: sustentarem economicamente sua família, fazerem trabalhos pesados e de alto risco para obterem um salário, ou simplesmente sobreviver⁷.

Segundo estimativas de uma equipe da "Direção de Investigação Educativa e Centro Experimental Piloto **DIE-CEP**"⁸, juntamente com a Universidade Pedagógica Nacional-UPN, que desenvolve um projeto de pesquisa sobre educação "secundária" noturna, a população de estudantes no setor oficial noturno de Bogotá é de aproximadamente 30.000, e o número dos "docentes" somados ao "pessoal técnico administrativo"⁹ abrange aproximadamente 1200 professores. Na educação privada a população, tanto de estudantes como de professores, é muito maior, porém não se têm dados oficiais. Ao se comparar com o sistema de educação formal diurno da rede pública, os estudantes do noturno estão desfasados cronologicamente, uma vez que a maior densidade de idade está entre 17-28 anos, e são em sua maioria de classe social baixa (ALVARADO & MURCIA,1991:60).

Os docentes dos cursos noturnos, em geral, já concluíram sua graduação, a maioria numa Faculdade de Educação, sendo que alguns deles além desta obtiveram títulos em: odontologia,

⁶ Na Colômbia a maioridade é atingida aos 18 anos, mas segundo o que é normativamente estabelecido, pode-se trabalhar desde os quatorze anos.

⁷ Em alguns estudos e atividades de qualificação de professores em serviço observou-se que a maioria dos estudantes dos cursos noturnos tem empregos de caráter temporário com baixa remuneração ou são sub-empregados.

⁸ Em cada um dos 33 Departamentos (equivalente aos estados no Brasil) em que está dividido política e administrativamente o país, existe uma Secretaria de Educação que tem um "Centro Experimental Piloto"-CEP, orientado pelo Ministério de Educação Nacional. Em Bogotá, Distrito Capital do país, este CEP forma uma só instituição com a "Dirección de Investigación para la educación-DIE" da Secretaria de Educação. A "DIE-CEP" do mesmo modo que os outros CEPs do país, tem por função a "capacitação" dos docentes da sua região.

⁹ Neste trabalho designasse por "pessoal técnico administrativo" os que em Colômbia são nomeados como "docentes directivos", ou seja, os professores que exercem funções de direção, coordenação, orientação pedagógica numa escola.

medicina, direito, administração de empresas, e até mesmo em mestrado e doutorado. No entanto, estes docentes não foram preparados para trabalhar com a população estudantil da jornada noturna cujas circunstâncias ambientais, físicas, emocionais, faixa etária são muito diferentes da clientela diurna. Além disso, não têm "capacitação" específica, pelo fato de que os CEPs encarregados desta função não os atender à noite, não os orientar na solução de problemáticas próprias, exceto a DIE-CEP de Bogotá, que desenvolveu algumas atividades visando a transformação da educação "secundária" noturna na capital do país. Porém, a DIE-CEP para alcançar seus objetivos necessita de recursos físicos, financeiros, um verdadeiro apoio político, como também de uma consistente preparação teórico-metodológica de seu corpo docente, pois estes pesquisadores são os formadores de docentes em serviço, orientando o desenvolvimento de projetos de pesquisa para a "qualificação" docente.

Pelo até aqui exposto algumas questões podem ser levantadas como subsídios norteadores da presente investigação:

- Como "formar" pedagógica ou "andragógicamente"¹⁰ em serviço os docentes de adultos?
- Como aproveitar os conhecimentos teórico-metodológicos adquiridos pelos docentes em sua experiência com estudantes adultos?
- Que processos metodológicos desenvolver para que os docentes sistematizem sua construção de conhecimentos em educação de adultos visando melhorias na prática docente?
- Que metodologias desenvolver na "qualificação" de docentes, como alternativas aos métodos tradicionais que priorizam a quantidade de informações e não o significado destas para os jovens e adultos trabalhadores?

¹⁰ Termo proposto por Alexander Kapp em 1833 para designar a formação na idade adulta. Depois da Segunda Guerra volta a ser utilizado principalmente na Alemanha. De qualquer modo, com este termo pretende-se diferenciar a educação de adultos à das crianças ou seja a pedagogia (FURTER,P. 1982:201).

- Como obter, melhorar ou construir conhecimentos sobre a educação formal de adultos em níveis local, regional, nacional e internacional?
- Que experiências existem em outros países sobre a educação "secundária" formal de adultos e a qualificação dos professores deste setor da educação?
- Como é entendida a formação de professores em serviço em diferentes países?
- Como desenvolver um processo Investigação Ação Participativa na educação formal da rede pública?
- Como construir conhecimentos sobre educação formal para adultos num processo participativo de qualificação de professores?.
- Quais são os problemas estruturais ou básicos na "capacitação" de professores de educação formal de adultos?
- Que critérios considerar ao se propor melhorias na "qualificação" de professores de educação "secundária" da rede pública ou similar em outros países?¹¹
- Que metodologias desenvolver no processo de formação em serviço de professores de estudantes adultos, salientando que estes docentes também são pessoas adultas?
- Como aprendem as pessoas adultas?
- Que metodologias são as mais apropriadas para a construção de conhecimentos com os estudantes adultos?
- Como contribuir para a formação política das pessoas adultas?
- Como desenvolver uma leitura crítica do trabalho realizado pelas pessoas adultas?
- Quais são as semelhanças e diferenças entre a educação "secundária" formal para crianças e para adultos?

¹¹ Por exemplo, no Brasil equivale-se à escolaridade de 5a. a 8a. série do primeiro grau e o segundo grau.

Destes questionamentos decorre um amplo campo de reflexão, de trabalho e de pesquisa, no entanto, centraliza-se o desenvolvimento da presente tese na seguinte questão:

Como formar docentes em serviço para a educação "secundária" de pessoas adultas de escolas da rede pública?

ALGUNS PROPÓSITOS DESTA PESQUISA.

- Estudar algumas experiências na formação de professores de pessoas adultas, desenvolvidas mediante a Investigação Ação Participativa-IAP, para fundamentar teórica e metodologicamente este tipo de pesquisa na formação de professores em serviço.
- Construir conhecimentos sobre Pesquisa Participativa, os estudantes e os professores como pessoas adultas e a própria formação em serviço de professores da rede pública, a partir daqueles já desenvolvidos no cotidiano profissional de formação de docentes.
- Construir elementos teórico-metodológicos para formação em serviço de professores que trabalham na educação "secundária" formal de pessoas adultas.

PROCEDIMENTO DE PESQUISA

Esta tese é desenvolvida considerando enfoques qualitativos e especificamente participativos do pesquisar. Pesquisa entendida como *"um processo de construção de*

conhecimento desenvolvido a partir do "saber de experiências feito". Disso decorre que os participantes na pesquisa expressem seus conhecimentos, detectem suas necessidades e interesses como, fundamento para, contrastar tais conhecimentos com os universalmente sistematizados e comunicados através de publicações bibliográficos.

Pretende-se intencionalmente, no desenvolvimento desta tese, demonstrar uma metodologia de pesquisa, cujo pressuposto principal seja a expressão do "conhecimento cotidiano profissional" anterior à exposição do conhecimento universal sistematizado. Isso por algumas razões: tentativa de mudança aos padrões tradicionais de pesquisa, e valorização do conhecimento cotidiano como fonte de conhecimento, e não o contrário.

O "conhecimento cotidiano profissional" resulta de realizações de cursos de preparação profissional, pesquisas, viagens, exercício docente em diferentes níveis, leituras de diversos autores, construções teóricas através da história de vida, inúmeras experiências, etc. Do cotidiano profissional toma-se para esta tese duas experiências julgadas mais significativas na construção de conhecimento:

1. A Transformação da Escola Secundária Noturna, uma experiência de capacitação de professores em serviço, Bogotá-Colômbia.
2. Projeto Supletivo, preparatório aos exames de primeiro e segundo grau. Suas oficinas.

O relato sucinto destas experiências constitui-se numa sistematização da abundante informação existente sobre elas. Ainda que realizadas em contextos diferentes, Colômbia e Brasil, pode-se inter-relacioná-las tematicamente, sendo esta uma tentativa para se extrair subsídios à construção teórico-metodológica, objeto desta pesquisa.

A sistematização ou elaboração desta síntese, abrange um importante processo que propicia a manifestação do "conhecimento cotidiano profissional", descrito nos seguintes tópicos: A Pesquisa Participativa. As pessoas adultas estudantes. Formação de docentes em serviço. Cada um destes têm seu conteúdo próprio, mas estruturalmente relacionados pela temática da formação de docentes em serviço de pessoas adultas mediante a Pesquisa Participativa.

Em decorrência da sistematização e dos tópicos mencionados anteriormente, elucidam-se vazios ou apontam-se necessidades de aprofundamento em alguns temas, como também, visualizam-se relações entre eles, além da organização, hierarquização ou priorização dos mesmos, dando lugar a **temas geradores ou categorias**. Estas são, então, confrontadas com o conhecimento universal amplamente exposto na literatura constituindo-se num capítulo de construção teórica sobre experiências, relações e cotidiano.

Em resumo, esta tese visa demonstrar, em seu próprio desenvolvimento, um processo metodológico de construir conhecimento. Este texto apresenta, depois da introdução; uma primeira parte com as sínteses da sistematização das duas experiências já enunciadas; uma segunda com alguns conhecimentos do "conhecimento cotidiano profissional" sobre Pesquisa Participativa, as pessoas adultas estudantes, formação de docentes em serviço; uma terceira, com o contraste entre o conhecimentos cotidiano profissional e o universalmente sistematizado. Esta parte constitui um posicionamento teórico-metodológico relativo às experiências, relações e cotidiano; a quarta e última, projeções da pesquisa em termos de subsídios para algumas hipóteses e também algumas utopias.

PARTE I

RELATO DE EXPERIÊNCIAS

A TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA SECUNDÁRIA NOTURNA

UMA EXPERIÊNCIA DE "CAPACITAÇÃO" DE PROFESSORES EM SERVIÇO

BOGOTÁ. COLOMBIA¹².

Apresenta-se esta experiência de investigação em educação, desenvolvida num meio Latino-americano, comum a Brasileiros e Colombianos, porém diferente em elementos culturais como língua, educação, política, concepções e práticas de pesquisa, etc., o que constitui uma situação favorável para o contraste de experiências. Somente, tais diferenças, poderiam ser suficientes para gerar idéias, construir conhecimentos. A pesquisa sobre a qualificação de trabalhadores da docência atuando junto à estudantes também trabalhadores, é importante considerando que as pessoas adultas estudantes procuram obter conhecimentos através do ensino nas escolas noturnas, acreditando que estes, contribuem para a solução dos problemas de sua cotidianidade.

Esta é uma experiência de qualificação de docentes de escolas "secundárias" (6a. a 11a. séries) noturnas, desenvolvida na Colômbia através de um processo de Investigação Ação Participativa - IAP, durante quase quatro anos. O "Projeto do Noturno", como é conhecido comumente, tem sido orientado pela "Dirección de Investigación para la Educación - DIE" da Secretaria de Educação de Bogotá e "Centro Experimental Piloto - CEP" do Ministério de Educação Nacional, que se constituem numa só instituição nomeada - DIE-CEP.

¹² Participação como membro da equipe coordenadora do projeto: 1986-1992.

Visa-se aqui é demonstrar uma forma de "capacitação" (auto-capacitação) de docentes, através de um processo IAP, no qual os próprios docentes, desenvolvem projetos de pesquisa, estudam a problemática pedagógica cotidiana e geram alternativas para transformá-la.

No desenvolvimento do projeto, os docentes em grupos segundo zonas geográficas, temas de trabalho, afinidades pessoais e principalmente segundo as instituições onde trabalham, formam grupos de pesquisa e participam da orientação geral do mesmo. Este tem inicialmente os seguintes objetivos: oferecer possibilidades de "capacitação" aos docentes, integrar-se entre si mesmos, gerar reflexões pedagógicas sobre a cotidianidade do trabalho escolar, diagnosticar problemas pedagógicos na educação noturna, projetar ações de mudança no trabalho pedagógico, motivar os docentes às mudanças através da própria participação no projeto, estruturar coletivamente uma proposta de ajuste curricular e administrativo para a educação noturna.

O relato de experiências mediante a IAP tem como parâmetro: 1.Antecedentes. 2.Planejamento. 3.Desenvolvimento. 4.Projeções. Estes parâmetros foram constituídos como orientações para apresentar os textos de teses num curso de mestrado em Educação de adultos na Universidade de São Buenaventura de Bogotá que utiliza a metodologia da IAP.

ANTECEDENTES DOS PROJETOS DO NOTURNO

As políticas educativas colombianas à semelhança de outros países refletem situações internacionais, nacionais e locais. A revolução cubana dos anos 60 e o grande desenvolvimento das viagens espaciais, pela então URSS, fazem com que os Estados Unidos da América do Norte questionem suas próprias políticas educativas e por conseguinte as dos países da América Latina. Os E.U.A. procuram transferir suas políticas através de organismos internacionais como a OEA,

ONU e principalmente da UNESCO. Assim, nos anos 70 inicia-se a renovação curricular no Continente Americano, a qual considera a "qualificação dos docentes"¹³ como indispensável. A luta dos docentes colombianos conquista no ano de 1979 a assinatura do "Estatuto Docente" pelo presidente do país, após ter passado pelo Congresso da República. Este "Estatuto Docente", reconhece legalmente a identidade profissional dos docentes, cria uma escala única denominada "Escalafón Docente"¹⁴, comum aos docentes desde a pré-escola, até a escola "secundária", incluindo os "docentes diretivos"¹⁵ em todo país. Este último cargo no Brasil corresponde a pessoal técnico administrativo.

O Ministério de Educação Nacional-MEN da Colômbia, cria os CEPs, como entidades encarregadas da "capacitação" de docentes, combinando-a com a implementação da renovação curricular e desenvolvendo "Projetos Pedagógicos" com os professores nas escolas. Estes projetos, convertem-se gradativamente em estratégia básica de "capacitação".

Os "Projetos Pedagógicos" apesar de ser uma importante forma de trabalho, para os professores no entanto, representam uma atividade isolada que interessa somente a alguns. Porém, são retomados a partir do "Movimento Pedagógico"¹⁶ surgido em 1982 dos próprios professores dentro da Federação Colombiana de Educadores - FECODE que aglutina os sindicatos da classe em todo o país.

¹³ Esta é entendida em geral como "capacitação". Na Colômbia esta atividade é função dos CEPs criados em cada departamento (equivalente a Estado no Brasil) do país, junto às Secretarias de Educação.

¹⁴ Esta escala tem 14 graus ou níveis. Para o ingresso do professor considera-se os anos de experiência e os títulos; para ascender a um grau é necessário, em média, três anos de serviço e apresentar créditos obtidos em cursos de "capacitação".

¹⁵ Entende-se por *docentes diretivos* os orientadores pedagógicos, coordenadores, diretores de escola primária (1a. 5a.séries), reitores de colégio (6a. a 11a. séries) e supervisores.

¹⁶ Este movimento assume o aprofundamento do estudo na área da pedagogia e na luta do magistério para mediante a pesquisa, gerar alternativas às políticas do governo ao invés de aceitar sua imposição ou desenvolver só ações contestatárias.

A criação massiva no ano de 1971 das escolas noturnas em Bogotá, ou melhor, um terceiro turno, complementando os já existentes, manhã e tarde, fora uma concretização dos discursos políticos nacionais e internacionais, visando atender a população na alfabetização e na educação básica, abrindo vagas para a continuidade de estudos na escola "secundária", aumentando assim os índices nacionais de escolaridade. Nestes cursos noturnos, matriculam-se estudantes maiores de 14 anos que trabalham como empregados durante o dia, sendo-lhes administrados os mesmos programas curriculares do período diurno.

Uma pesquisa bibliográfica sobre a temática geral do ensino noturno, mostra que são poucos os documentos escritos a respeito deste assunto (não chegam a uma dezena), e quase na sua totalidade são diagnósticos, ou seja, enunciados das diferentes dificuldades deste setor da educação. Alguns tópicos extraídos desta bibliografia¹⁷, utilizada no desenvolvimento da experiência ora relatada apresentam-se a seguir:

- Altos índices de evasão escolar, falta de caracterização dos estudantes (população adulta com curva de fadiga) (MANRRIQUE, 1985).
- "O plano de estudos teve uma aplicação arbitrária, recortada dos modelos preparados para o diurno e que não corresponde às críticas sócio-econômicas e culturais dos estudantes do noturno" (SEQUEDA & et al., 1981).
- "É necessário superar o tecnicismo da capacitação, pensar e imaginar novos caminhos. A pesquisa sobre o tema das escolas noturnas se faz necessária" (MANRRIQUE, 1985).
- É mister que se transforme a educação com base na metodologia da Investigação Participativa; esta é "considerada como parte da experiência educativa, que serve para estabelecer necessidades da comunidade e para aumentar a consciência e o compromisso dentro desta" (SEQUEDA & et al., 1981).

¹⁷ Estes textos são tomados de ALVARADO P.L.E. & MURCIA F.J., 1991.

- "O processo de capacitação docente deve corresponder às características do desenvolvimento dos educandos e da comunidade (OSORIO,1986).
- Sugere-se aos CEPs programarem para os docentes do período noturno, atividades de capacitação orientadas, para a metodologia de pessoas adultas(cf. VILLOTA,1983).

Além dos dados bibliográficos, inclui-se nestes antecedentes do projeto questionamentos realizados pelos diferentes grupos de pessoas e instituições educacionais, os quais com anterioridade ao início oficial das atividades analisam o seguinte: a universidade alega que os novos estudantes vêm mal preparados; por sua parte os professores em serviço, formados nas faculdades sentem-se também mal preparados, levando a continuidade de um círculo vicioso que mantém a deficiência na formação do professor, respaldada por uma preparação de má qualidade.

A DIE-CEP além de gerar e oferecer seus próprios cursos tem por função controlar os relacionados com a "capacitação", oferecidos pelas universidades; aproveitando delas a experiência investigativa e os conhecimentos derivados sobre educação em geral e a formação de professores em particular.

Os supervisores, alguns diretores, e professores das escolas noturnas realizam atividades numa tentativa de solucionar problemas cotidianos de seu trabalho, mas para isso precisam de apoio e ajuda da DIE-CEP e das universidades para produzirem uma real transformação. Levam em consideração critérios de investigação e planejamento a longo prazo, cuja meta é superar os cursos reprodutores do sistema de transmissão de conhecimentos teóricos, que não atendem aos interesses e necessidades, tanto dos professores como da educação em geral.

PLANEJAMENTO INICIAL

Entende-se o planejamento, para o caso em questão, como um processo de organização e programação do trabalho institucional e inter-institucional, fundamentado na situação real da problemática para a qual se procuram possíveis alternativas de solução. Este constroeu-se, a partir de uma proposta inicial de qualificação de docentes da "secundária noturna", elaborada por um grupo da DIE-CEP, em coordenação com professores da Universidade Pedagógica Nacional - UPN, professores, diretores das escolas, e supervisores deste nível acima citado.

Planejar e desenvolver o projeto, mediante o enfoque da Pesquisa Participativa, dentro da educação formal oficial, caracterizada esta última por sua verticalidade, rigidez administrativa e funcionamento burocrático, é um verdadeiro desafio. Esta pesquisa tem sido utilizada, geralmente, em processos com comunidades de bairros e em projetos de educação não-formal. Alguns teóricos acham que este tipo de pesquisa não se pode desenvolver em educação formal e muito menos dentro do setor oficial, no entanto, a experiência que se está relatando mostra sua viabilidade.

Baseados nesta concepção de planejamento, são socializadas, entre os participantes na "Reestruturação do Bachillerato Noturno de Bogotá"¹⁸, algumas concepções teóricas, importantes ao estudo da problemática evidenciada no diagnóstico situacional; alguns fundamentos teórico-metodológicos necessários à compreensão e desenvolvimento da Pesquisa Participativa; os interesses e necessidades dos docentes, do pessoal técnico administrativo da Secretaria de Educação de Bogotá da DIE-CEP e da Universidade Pedagógica Nacional.

¹⁸ Primeiro nome do Projeto, depois conhecido comumente como "Projeto de los nocturnos".

A metodologia participativa mediante a "Técnica dos Quadrados Perfeitos"¹⁹, utilizada neste momento de planejamento, permite realizar, o que é denominado na Investigação Participativa, **diagnóstico situacional** e leva aos participantes, especialmente os docentes, a sentirem a importância de suas contribuições, e a comprometer-se com o processo de sua própria formação em serviço.

No ano de 1986, prepara-se uma proposta de qualificação dos docentes das escolas noturnas e convidando-os a participar do Projeto de Reestruturação. Atendem ao convite 335 dos aproximadamente 1000 professores existentes no "Bachillerato Noturno", das 31 escolas noturnas da Secretaria de Educação de Bogotá. Com a participação destes docentes, a DIE-CEP e a Universidade Pedagógica Nacional - UPN mediante a "técnica dos quadrados perfeitos", obtem-se um pré-diagnóstico da problemática do "Bachillerato Noturno" no qual enuncia-se aproximadamente mil problemas, que priorizados e classificados dão lugar aos sete seguintes grupos principais:

- Deficiência nas bases políticas e filosóficas do "Bachillerato Noturno".
- Currículo defasado da realidade das escolas noturnas.
- Capacitação deficiente dos docentes do noturno.
- Reprovação e evasão na educação noturna.
- Necessidade de definição do perfil do estudante noturno.
- Infra-estrutura inadequada.
- Outros. Abrange problemas de difícil classificação ou isolados.

Com estas questões básicas e considerando princípios da Investigação Ação Participativa como a construção coletiva de conhecimento, elabora-se um projeto de "capacitação" de docentes

¹⁹ Técnica criada para trabalho participativo em aulas, processos de pesquisa, educação comunitária. Esta técnica permite que num período de duas horas, cada um dos 335 docentes participantes iniciais do projeto, descrevam problemas do "Bachillerato Noturno", além de classificá-los e priorizá-los, coletivamente. A técnica consiste em formar um número de grupos correspondentes à raiz quadrada do total dos participantes de tal forma que a interrelação, um a um, e entre todos seja possível.

das escolas da rede pública noturna, um macro projeto de pesquisa educacional que contém vários sub-projetos desenvolvidos em cada escola ou grupo destas.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DO "Bachillerato Noturno"

O projeto é entendido como um processo participativo de mudanças permanentes na ação durante seu desenvolvimento. O planejamento inicial, já é uma forma participativa de abordar e refletir sobre a problemática coletivamente, visando incrementar o número de participantes no compromisso de transformar a educação noturna. Os próprios professores são catalizadores motivando outros colegas a participar do projeto, bem como analisar a problemática do "Bachillerato Noturno" em geral e as situações específicas de cada uma das escolas.

O desenvolvimento do projeto se dá em quatro fases²⁰ fundamentais, apresentadas a seguir:

PRIMEIRA FASE: *MOTIVAÇÃO METODOLÓGICA E CONTRASTE DE CONHECIMENTOS.*

A participação permanente é um fato do projeto de noturno que corresponde aos fundamentos teórico-metodológicos da Investigação Participativa, a qual implica num processo educativo ou numa motivação dos participantes e na análise permanente de seus próprios princípios. A fundamentação teórica refere-se também ao **contraste** entre os conhecimentos cotidianos dos professores sobre os problemas enunciados, priorizados, e classificados no "diagnóstico situacional" e o conhecimento disposto na bibliografia pesquisada.

²⁰ As *fases* ainda que cada uma tenha sua particularidade, diferenciam-se das *etapas*, por quanto dão lugar à simultaneidade.

Os dados do "diagnóstico situacional", são conhecidos por todos os participantes, no momento de seu levantamento, gerando o interesse de analisá-los com maior cuidado a partir de um relatório organizado. Igualmente, a "Técnica dos Quadrados Perfeitos" gera expectativas como metodologia de participação. Com estas bases se desenvolvem atividades em pequenos grupos, nas escolas e coletivamente entre os participantes do projeto. Também propiciam a reflexão e/ou aprofundamento teórico dos problemas detectados no "diagnóstico situacional", e sobre os fundamentos metodológicos da Investigação Participativa, a qual subsidia o enfoque e desenvolvimento dos projetos institucionais das escolas.

As atividades de contraste dos conhecimentos dos professores com os expostos nos documentos da bibliografia, utilizada no aprofundamento ou fundamentação teórica, levam à pesquisa bibliográfica e à seleção de documentos, que se constituem em sugestões de análise pelos participantes, dos quais se registram alguns destaques²¹:

- O homem é concebido como ser inacabado ou incompleto, que se complementa com uma educação fundamentada no saber e no amor, no conhecimento e na esperança. Identificado pela sua própria ação, e por suas relações reflexivas, conseqüentes temporais, transcendentais e com ímpeto criador. A sociedade é vista como fechada, alienada, com uma educação ainda vertical, de consciência bancária, ingênua, e que deve transformar-se para uma consciência crítica com características apropriadas para um processo de transição (cf. FREIRE, In: Cambio).

- Em numerosos cursos, seminários e oficinas com o objetivo de capacitar professores, descobriu-se que, mesmo os que foram capacitados seguiam trabalhando da mesma forma que antes de

²¹ A maioria destes documentos são xerocados sem ter em conta os dados bibliográficos, por isso, sua bibliografia está incompleta.

participar do curso. Formavam-se professores com certa capacidade teórica e técnica, porém, com pouca capacidade pessoal e afetiva de levar à prática soluções que teoricamente conseguiam vislumbrar. Não existia uma relação entre os cursos e a experiência dos professores (cf. MORENO, L. Salvador).

- O conhecimento para a transformação social não radica na formação libertadora da consciência, senão na prática dessa consciência. Por isso, um critério na Investigação Ação Participativa é a recuperação histórica para mobilizar as pessoas das bases sociais. As técnicas de pesquisa não devem ser sofisticadas nem complexas. A metodologia para ter sucesso na aplicação do princípio da devolução sistemática consiste em dominar o problema da linguagem (cf. FALS BORDA, In: Aportes 20).

- A concepção filosófica da Investigação-Ação-Participativa tem como protagonista principal a formação integral do estudante dentro do processo investigativo. Por isso, considera entre outros princípios, a promoção da criatividade e a experiência humana vital, a compreensão integral e totalizante da transformação no processo investigativo.

- Há uma opção política que vai acompanhada do silêncio e da indiferença ante a justiça atropelada, a liberdade inculcada, os direitos humanos violados, o trabalhador explorado. Logo, todo educador consciente, precisa valer-se das possibilidades que lhe brinda a ação pedagógica para formar, em seus alunos, o espírito de luta contra todas as formas de injustiças, de corrupção e de atropelo (cf. GUTIERREZ, F.).

Além destes documentos são estudados ainda a "Relação entre os enfoques qualitativos e quantitativos de pesquisa" (STROMQUIST,1986), mais de 50 conceitos de currículo, e

documentos produzidos pelo Ministério de Educação Nacional referentes às políticas de capacitação de professores e renovação curricular. Com este embasamento teórico no contínuo confronto teoria-prática, os professores são motivados a buscarem a transformação da escola noturna e se apropriar do desenvolvimento dos projetos investigativos para criar um verdadeiro movimento de participação na ação transformadora.

SEGUNDA FASE: **DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS NAS ESCOLAS**

O desenvolvimento de projetos investigativos, em cada escola, como parte do macro projeto do "Bachillerato Noturno" abrange elementos didáticos, pedagógicos, educativos, políticos, sócio-culturais específicos e gerais, os quais ao serem tomados do cotidiano para a análise teórica, dinamizam tanto a construção do conhecimento como as ações de mudanças geradas pelos próprios professores através da pesquisa.

Nos fundamentos psicopedagógicos dos projetos, os estudantes do noturno são considerados como uma população adulta que requer um esforço especial de aprendizagem, compreensão e aplicação de conhecimentos, estes últimos, ainda que não sistematizados são significativos. O saber comum, construído em seu trabalho e em outras responsabilidades da vida cotidiana subsidiam o desenvolvimento de uma auto-educação social, conforme as necessidades, potencialidades e interesses.

Os docentes inscritos no projeto organizam grupos de trabalho para desenvolver sub-projeto de pesquisa em cada escola, enquanto alguns conseguem, com relativa facilidade, apoio dos diretores e colegas não inscritos oficialmente no projeto, outros encontram neles um obstáculo cuja

superação está baseada no pensamento " *a grandes problemas, grandes soluções*", que fortalece a unidade do grupo pesquisador, incrementando o número de participantes.

Os sub-projetos desenvolvidos em cada escola subsidiam o projeto geral da pesquisa em cada um dos tema-problema do pré-diagnóstico e se convertem em "variáveis" de investigação da grande problemática da escola secundária noturna. Também geram-se ações de auto-conhecimento da problemática geral de cada escola e especificamente, quanto aos problemas ou variáveis de estudo correspondentes a cada uma das 31 escolas.

O processo constroeu alguns elementos teóricos da metodologia de Investigação Ação Participativa, a partir de sua própria utilização. Estes elementos são apresentados em relatórios de pesquisas feitos em cada instituição e socializados entre todos os participantes. Esta construção dos professores, faz com que eles sintam-se pesquisadores de sua própria realidade, fato observado na socialização e na avaliação dos projetos das instituições.

TERCEIRA FASE: *REDIMENSIONAMENTO DO PROJETO*

Os subsídios das "variáveis" mostram construções de alguns princípios, por exemplo: educar para a vida com uma fundamentação no "saber ser" e no "saber fazer", fomentar a auto-disciplina, pois o ser em si mesmo é a essência da autenticidade. E também enunciam: concepções de mundo, sociedade, escola, professor e estudante; fins e metas do "Bachillerato Noturno"; relações de educação-sociedade-política. Esta última, entendida como a prática de todo ser humano na solução de seus problemas e necessidades, exercida, consciente ou inconscientemente para perpetuar a injustiça ou para extirpá-la.

O redimensionamento do projeto implica na formação, na mudança de atitude, e no compromisso dos docentes e o pessoal administrativo como condição para que se dê um autêntico processo de transformação. Considera-se que para poder participar é necessário, além de ter informação suficiente e oportunizar uma boa comunicação, uma nova concepção de desenvolvimento macro-social da pessoa humana, na qual a avaliação do mundo, as pessoas e suas inter-relações ocorrem, de uma maneira diferente à convencional.

Até o final da fase anterior o projeto estava ligado a um seminário de capacitação que oferecia créditos, mas ocorreu uma crise na sua administração, e isto fez com que a coordenação geral ficasse inoperante, embora nas escolas se continuasse desenvolvendo algumas atividades do projeto. No entanto, após dois ou três meses um pequeno grupo reativa o projeto procurando uma nova forma de administração com maior participação dos docentes. Leva-se em conta nesta retomada, a localização geográfica (zonas), estamentos administrativos, diretivos, professores, e orientadores. Os docentes reorientam ou redimensionam o **Projeto** dando-lhe um caráter de movimento **Inter-institucional**, não só local, mas também regional e nacional, guiado pelos processos de **Investigação** e com tendência à **Transformação** do **Bachillerato Noturno**.

"O Projeto Investigativo Inter-institucional para a Transformação do Bachillerato Noturno" **PIIT-BN**, como é denominado neste redimensionamento, desenvolve em cada escola ações tendentes à transformações da escola secundária noturna, como um todo, apoiando-se nos subsídios das pesquisas anteriores de cada "variável" e/ou projeto escolar, visando um trabalho inter-institucional e não apenas uma mudança superficial.

Os cursos de capacitação nesta fase são organizados para apoiar o desenvolvimento dos projetos que estão no contexto do PIIT-BN. Um dos subsídios destes é a proposta de organizar,

desenvolver e avaliar os cursos de capacitação de forma diferente da tradicional. O diferente implica numa reflexão crítica sobre temáticas do PIIT-BN propostas pelos docentes, segundo interesses pessoais e coletivos e não a tradicional listagem de conteúdos do curso elaborada pelo professor ministrante.

Uma outra atividade de "capacitação" dos docentes como apoio ao PIIT-BN é a realização de "Jornadas Pedagógicas"²² para as quais se convocam todos os docentes e pessoal técnico administrativo. Durante sua realização desenvolvem-se seminários, oficinas pedagógicas, palestras e apresentam-se relatórios dos avanços.

QUARTA FASE: **CONSTRUÇÃO CURRICULAR**

Os elementos teóricos produzidos no processo do PIIT-BN levam a centrá-lo na construção curricular para o "Bachillerato Noturno". Entendendo-se esta operativamente, como um processo que ganha sentido e desenvolve-se gradativamente no contexto participativo do projeto, enfatizando-se a parte investigativa com resultados a curto e longo prazos.

O Ministério de Educação Nacional-MEN está interessado na renovação curricular. A construção curricular, por sua vez, é uma forma de se obter renovação, porém construída pelos docentes participantes e não uma aceitação de imposições externas por parte dos órgãos centrais do governo.

²² São eventos de qualificação de docentes, realizados geralmente na instituição escolar durante um turno (jornada) de trabalho, orientados por eles mesmos ou um profissional externo à escola.

Neste caso, entende-se por currículo, o conjunto planejado e organizado de atividades nas quais participam estudantes, professores e comunidade para lograr os fins e os objetivos da educação. Tal entendimento é uma tomada de posição valorativa que manifesta a visão que se tem de certos problemas educacionais, objetivando melhorá-los e transformá-los. Não se trata de uma definição mecanicista e muito menos acabada, mas, a partir destas conceitualizações, expressam-se também, elementos²³ gerais do currículo e os componentes²⁴ com os quais as instituições e os grupos de professores, podem desenvolver experiências de construção curricular.

PROJEÇÕES

Durante o desenvolvimento do projeto conseguem-se avanços significativos na construção de conhecimentos sobre Investigação Ação Participativa, Projetos Investigativos Institucionais, "capacitação" de docentes, caracterização dos estudantes da escola secundária noturna e problemas como a evasão, construção curricular, sistematização e a publicação de um relatório. Além do já enunciado, consegue-se ainda desenvolver experiências novas na qualificação de docentes, gerar pesquisas importantes sobre a educação secundária noturna em diferentes instituições e regiões do país, tais como os Centros de Estudos e Investigações Docentes-**CEID** da Federação Colombiana de Educadores-**FECODE**; questionar as políticas, e concretamente a administração da educação noturna, por parte do Ministério de Educação Nacional, fato este que permite a iniciação de várias ações tendentes à melhoria da escola "secundária" noturna. Também, como fruto do processo de pesquisa, geram-se grandes interrogações: o que significa continuar o projeto com enfoque de Investigação Ação Participativa assumido e desenvolvido pelas instituições

²³ Entendidos como os conteúdos que se transferem no fato educativo, o momento no qual se dá, as pessoas que dele participam, a forma como se desenvolve, ou o para quê se dá.

²⁴ Tais como o marco teórico (dado pelos fundamentos), o perfil do estudante (atual e prospectivo), o plano de estudos e os programas acadêmicos, bem como a avaliação e a administração.

do Estado? O que é ser adulto e como estes aprendem, tanto para professores na "capacitação" em serviço, como para estudantes na escola "secundária" formal? Qual é o enfoque da construção curricular para a escola "secundária" noturna?

Numa tentativa atual de resolver, em parte, estas interrogações, pesquisas tem sido desenvolvidas a nível das escolas, Projetos Investigativos Institucionais-PII, como também em outras instâncias, universidades, pesquisadores independentes, etc. A nível do Ministério de Educação Nacional criam-se normas para facilitar o desenvolvimento de experiências na construção de um novo currículo, conseguindo apoio especialmente político-financeiro para realização de pesquisas que contribuam à transformação deste setor da educação.

PROJETO SUPLETIVO

PREPARATÓRIO AOS EXAMES DE PRIMEIRO E SEGUNDO GRAUS

SUAS OFICINAS²⁵

Os temas relativos à educação de pessoas adultas²⁶, à formação de professores para estes estudantes, às políticas, metodologias, e currículos constituem preocupação social mundial, demandando o desenvolvimento de ações transformadoras desta situação e não apenas o incremento nas tabelas estatísticas de pesquisas ou nos números de alfabetizados, os quais na prática são considerados analfabetos.

O supletivo no Brasil é uma forma de ensino regulamentada por lei para dar continuidade *aos estudos das pessoas jovens e adultas*, que por diferentes razões os interromperam, não puderam realizá-los no momento certo, foram expulsas da escola²⁷. Todavia, mas é necessário construir alternativas em vários sentidos que levem além da aprovação do exame. O projeto que ora se relata ainda que atenda às necessidades curriculares mediante aulas normais aos sábados inclui como experiência inovadora as oficinas pedagógicas.

²⁵ Minha participação neste projeto de dá desde agosto 1992 até presente momento. No entanto, o relato da experiência refere-se às fases 21a. a 25a. do projeto, do período compreendido entre agosto de 1992 a dezembro 1994, desenvolvido na Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

²⁶ Neste texto, adota-se a expressão "pessoas adultas" ao invés do termo "adultos", para explicitar referência tanto a homens como a mulheres, evitando-se na prática lingüística cotidiana discriminações. Por exemplo, ao se falar de educação de adultos, pensa-se de imediato nos homens que trabalham num período e estudam no outro e não se pensa nas mulheres cuja ocupação principal restringe-se ao lar, ou aquelas que além destas atividades trabalham como empregadas e ainda estudam.

²⁷ GIUBILEI, Sonia 1993:5. Muitas das ideias aqui descritas estão na tese de Doutorado da Professora Sonia. Sua tese está baseada no desenvolvimento dos primeiros 19 semestres nos quais ela é a coordenadora, e como tal cria espaços, dinamiza a construção de conhecimentos, socializa suas idéias do ensino supletivo até estas se converterem em conhecimentos coletivos, apropriados pelos participantes. Por isso, é possível que em alguns casos idéias escritas em sua tese ou comunicadas em diálogos ou reuniões, não estejam aqui referenciadas aqui como citações textuais.

A coordenação oficial deste projeto está a cargo da professora Sonia Giubilei²⁸, porém trata-se de uma coordenação participativa assumida pela equipe pedagógico-administrativa sob sua orientação. A atribuição de responsabilidades e o trabalho coletivo do projeto tem uma dinâmica de auto-regulação. Tanto os professores quanto os estudantes que durante o ano integram-se a ele contribuem à continuidade de sua dinâmica, em síntese trata-se, de um projeto dinâmico que conta não apenas com uma estrutura física e tradição histórica de doze anos, mas, sobretudo, com a colaboração de um grupo de pessoas envolvidas na transformação da educação de pessoas adultas. Fazem parte desse grupo os professores do projeto, as pessoas adultas estudantes do supletivo e mesmo professores da faculdade que acreditam nele, e estão dispostos a contribuir na construção de alternativas, visando mudanças na prática educativa e no desenvolvimento humano.

Na década dos anos 80, Sonia Giubilei preocupada com a desconsideração para com a educação de pessoas adultas e baseada então no projeto Pedagógico da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUCCAMP, inicia este projeto. Assume desta forma o compromisso de um trabalho participativo entre professores, estudantes da Faculdade de Educação, além, dos estudantes do curso supletivo.

Dentro do projeto se prevê o atendimento, por uma parte, da educação de pessoas adultas "**estudantes**" no supletivo, e por outra, a formação mediante o estágio no projeto dos estudantes da Faculdade de Educação e demais licenciaturas que atuam como professores de pessoas jovens e adultas.

As aulas do projeto são realizadas aos sábados e agrupadas em fases com duração de um semestre. Ao final de cada fase realiza-se uma avaliação e dá-se preparação de professores para

²⁸ Professora Doutora da faculdade de Educação da UNICAMP e PUCCAMP.

a fase seguinte. Até o segundo semestre de 1994 o projeto havia desenvolvido ininterruptamente 25 fases.

Os estudantes da Faculdade que participam no projeto como novos professores a cada ano, passam por um processo seletivo e de preparo para o trabalho com pessoas adultas. Dentre as informações gerais procura-se conscientizar os integrantes de que este é um projeto político orientado à participação e à transformação social.

No projeto supletivo, os estagiários **professores do projeto**, são preparados como tais mediante o desenvolvimento do próprio exercício docente. Desde a inscrição para realizar o estágio são questionados sobre o ensino de pessoas adultas, entre outras razões porque normalmente sua formação está voltada para o ensino de crianças ou adolescentes. A realização periódica de reuniões pedagógicas, sessões acadêmicas entre grupos de professores e todo o coletivo docente e às vezes discente, permite análises teóricas e metodológicas da educação em geral e da educação de pessoas adultas em particular, bem como permite a sistematização do projeto como um macro projeto de pesquisa²⁹.

O que diferencia este projeto de outros a nível de ensino de supletivo refere-se as **oficinas**. Elas logicamente surgem através do próprio processo, segundo depoimentos dos professores, sente-se nos estudantes a dificuldade para compreender alguns textos, não tanto pelo conteúdo dos conhecimentos específicos, mas pelas dificuldades na "compreensão de leitura". Por sua vez, observa-se nos estudantes uma tentativa de solucionar essa necessidade. Isso fica evidenciado

²⁹ Este trabalho tem gerado a tese de doutorado da professora Sonia Giubilei, bem como, outras pesquisas de doutorado, mestrado, trabalhos terminais de curso e até pesquisas de outras universidades.

para todos os participantes, professores e estudantes na avaliação do final do ano 1992, quando se sugere realizar oficinas sobre redação de textos.

FASES NO PROCESSO DAS OFICINAS

Considerado o processo do supletivo como um macro projeto de pesquisa as oficinas constituem-se apenas numa parte dele. Neste relato de experiência são tomadas as oficinas das fases 21a. (segundo semestre de 1992) a 25a. (final de 1994) deste projeto. Sendo que este trabalho se constitui numa pesquisa de caráter participativo, são consideradas as seguintes fases de investigação: antecedentes, planejamento, desenvolvimento e projeções, cujas sínteses encontram-se descritas a seguir:

1. Nos **antecedentes** das oficinas são realizadas atividades que durante 20 fases progressivamente melhoram o desenvolvimento do projeto. No segundo semestre de 1992 (21a. fase) realiza-se uma "saída de campo", preparada com a participação de professores, estudantes, equipe administrativa e a coordenação. A organização desta saída ao Parque Ecológico de Campinas, dinamiza a reflexão sobre atividades que contribuem à inter-disciplinariedade, por exemplo, biologia-ecologia, história, geografia, ciências, física, ao incremento das relações interpessoais dos participantes no projeto, a troca de conhecimentos entre estudantes e professores das áreas específicas.

As avaliações desta saída, e em geral do ano de 1992, ratificam a importância destas atividades integradas fora das aulas normais de cada disciplina e manifestam a necessidade de sua continuidade, procurando, com esta metodologia, construir os conhecimentos das diferentes disciplinas. Em verdade tais ideias correspondem ao que se entende por **oficinas**, nesse momento.

2. O **planejamento** é uma atividade permanente no projeto semelhante à avaliação que contribui para sua efetivação; na avaliação final do segundo semestre de 1992 e início do semestre seguinte as **oficinas** são incluídas na programação, sendo que as da 22a. fase são realizadas no horário de almoço. Elas pretendem solucionar uma dificuldade sentida no processo de aprendizagem tanto por professores, como por estudantes, ou seja, a compreensão de textos, a qual afeta os diferentes níveis de educação. Partindo da filosofia e concretamente da metodologia do projeto, as oficinas contribuem para a inter-disciplinariedade ajudando aos estudantes na construção de seu próprio conhecimento, transformando a sala de aula num lugar de experiências da vida cotidiana, um espaço agradável, gostoso, descontraído, de descanso depois de uma semana de trabalho, incrementando as relações entre os estudantes e entre os professores, desenvolvendo um processo de aprender a aprender e não só passar conteúdos das disciplinas com vistas à prova do supletivo mas facilitando o desenvolvimento de potencialidades e capacidades, melhorando a auto-estima, bem como, despertando uma postura crítica ante seu próprio processo educativo.

3. O **desenvolvimento** deste planejamento se inicia com a organização das oficinas sobre "**interpretação de textos**". A partir da música "Aquarela do Brasil" conhecida por quase todos e cujo conteúdo além de ser um texto interessante e agradável para ser cantado e analisado, permite tomar elementos da língua portuguesa em redação, vocabulário, análise de elementos históricos, políticos e econômicos do Brasil.

O aprofundamento teórico preparatório destas oficinas permite compreender que os textos não são somente de caráter escrito porém com esta compreensão organizam-se as oficinas de música, expressão corporal, português, saída de campo; cada uma com atividades próprias, porém orientadas à **interpretação de textos** e baseadas na musica "Aquarela do Brasil", a qual é lida, escutada, cantada, interpretada durante todo o desenvolvimento das oficinas.

OFICINA DE SAÍDA DE CAMPO: orientada por um professor que participa no projeto há dois anos desde seu período de estudante na universidade.

Em síntese o procedimento gerado através do próprio desenvolvimento da oficina é o seguinte:

- a) Todos os participantes são organizados em pequenos grupos, tendo no mínimo um professor. Mediante roteiro prévio cada grupo visita um lugar da cidade de Campinas para observá-lo: Largo do Rosário, Palácio de Justiça, Mercado, Terminal, Feira de Artesanato, Praça Carlos Gomes, etc.
- b) durante a visita os participantes são orientados à observar, conforme seus interesses. Todos saem da sala de aula, fazem a observação, no lugar definido, de forma livre, como cada um quer, e logo voltam a esta.
- c) No retorno da visita os grupos efetuam relatórios não necessariamente escritos destacando os aspectos que julgam os mais significativos na "leitura do mundo"³⁰. Esse relato conta com a colaboração dos participantes, e a orientação de uma equipe de professores.

OFICINA DE EXPRESSÃO CORPORAL: orientada em sua maior parte por um estudante do próprio supletivo, que é artista de teatro. Todos os participantes da oficina são convidados a meditar, descontrair-se e relaxar-se, pois ao som da música "Aquarela do Brasil", são realizados por cada um movimentos corporais e exercícios que propiciem o contato físico com os outros e observação mútua. Também são orientados para procurar desenvolver a expressividade corporal indicada em situações a serem representadas com o corpo, bem como incentivadas as manifestações espontâneas.

³⁰ No sentido que Paulo Freire a define para interpretar o mundo que nos rodeia.

OFICINA DE VOCALIZAÇÃO: Os participantes realizam várias atividades mediante a criação de diferentes vozes, escutando-se uns aos outros. Ao longo de vários exercícios de produção e reprodução de sons, conseguem, conhecer alguns termos utilizados na música, como também a formação de grupos que harmonizam diferentes sons, à maneira de um "coral".

OFICINA DE MÚSICA: Estuda-se as propriedades do som e ouve-se a música "Aquarela do Brasil" nas vozes dos cantores Gal Costa e João Bosco para se perceber a distinção. Lê-se a letra da música, os silêncios musicais, as notas musicais. O fechamento é realizado com o canto coletivo desta música em tons, agudo realizado pelas mulheres e grave pelos homens.

OFICINA DE PINTURA: Após realizados exercícios de relaxamento, a coordenadora da oficina acompanhando através da execução da música "Aquarela de Brasil" ao violão leva os integrantes da oficina a participarem ouvindo e cantando. Na seqüência dispõem-se materiais de pintura para desenho livre de forma individual, em grupos ou coletivamente. Ao final do semestre esta oficina organiza a avaliação das demais oficinas. Os participantes do projeto valendo-se do desenho e da pintura, utilizando bobinas de papel, expressam sua auto-avaliação do projeto de modo geral.

Na segunda parte do primeiro semestre de 1993, com o tema "**sensibilidade**" realizam-se quatro oficinas no horário das 11 às 12:30, enquanto das 12.30 às 13.30 realiza-se outra denominada "interpretação de textos" relativa principalmente a textos escritos para atender às dificuldades de leitura e compreensão da grande maioria dos estudantes. Organizam-se duas turmas para esta oficina, sendo cada uma delas orientada por uma estudante de línguas da UNICAMP. A partir destes fatos as disciplinas passam a ter sempre um tema como núcleo gerador e integrador de conhecimentos. Também o horário é flexível adequando-se às necessidades do grupo.

Na última avaliação do primeiro semestre de 1993, os professores consideram de grande importância as reuniões pedagógicas e sugerem realizar, nelas, um maior intercâmbio de experiências, afirmando que: "aprende-se muito mais nas oficinas do que nos cursos da faculdade", "aprende-se a considerar os estudantes ajudantes e não espectadores como nas peças teatrais". Também, que as oficinas contribuem para se vencer os desafios na ação, quebram modelos, atualizam, facilitando o contato com temas do dia-a-dia na sala de aula, incrementam o compromisso coletivo dos professores, assim como dinamizam o trabalho em equipe, além de estreitar as relações entre professores e estudantes motivando-os a continuar estudando, reduzindo-se os casos de evasão, nas oficinas e, como reflexo, nas disciplinas curriculares.

Durante cada semestre realizam-se duas ou três reuniões pedagógicas de caráter geral com a participação de todos os professores, com a equipe administrativa e a coordenadora do projeto. Em algumas destas reuniões confirma-se a necessidade de conhecer, o máximo possível, os estudantes que cada professor tem em sua sala de aula. Recomenda-se "saber quem é essa pessoa adulta na sua aprendizagem social"; "considerar a homogeneidade e heterogeneidade dos estudantes", e por exemplo, quanto a idade, "trazer para sala de aula seu cotidiano, suas experiências de vida", estudar o problema apresentado por alguns professores de "não saber como trabalhar pedagogicamente com experiências do cotidiano"; "continuar o projeto supletivo, com esse espírito de equipe demonstrado pelos professores e avaliado pelos estudantes como excelente, para que além de transmitir conhecimentos, despertem-lhes o interesse em aprender".

Nessas mesmas reuniões fazem-se comentários como: "É difícil que os estudantes falem com os professores, pois são muito fechados, só agora com as oficinas, eles devagar vão aprendendo a falar". "O adulto não gosta de se expor ante alguém que não conhece". "Os adultos têm muitas experiências que podem ser contrastadas com os conhecimentos a ser passados nas

disciplinas". "Os professores estão tendo dificuldades porque não têm conhecimentos sobre o adulto, somente sobre criança e ao pensar a carreira pedagógica não se imagina o adulto apesar da faculdade ter um projeto de supletivo". "O adulto está carente de afeto, isso é visto nas oficinas, por exemplo, na interpretação de textos quando escreve sobre si mesmo".

A avaliação de uma das fases do projeto permite a professores e estudantes expressarem depoimentos como os seguintes: "No curso supletivo as pessoas precisam estar a vontade, pois não se trata só de aprender e copiar". "Aprendi na oficina de saída de campo a fazer uma leitura nova de um lugar por onde passo faz dezenove anos". "Agradecemos o interesse dos professores e seu envolvimento no projeto, principalmente nas oficinas". "A oficina de artes faz mostrar alguém que há dentro de si mesmo". "As diferentes oficinas permitem mostrar o leque de conhecimentos que temos dentro de cada um de nós". "A oficina está facilitando a intervenção da equipe pedagógico-administrativa não como supervisores, mas como colaboradores facilitando o trabalho interdisciplinar".

Numa reunião pedagógica, a equipe pedagógico-administrativa apresenta um roteiro para elaboração das apostilas das disciplinas curriculares, igualmente a ficha de registro do estágio docente. Esta equipe coordena o projeto como um todo, como: as oficinas, a parte burocrático-administrativa dos professores, e também as questões pedagógicas. Toda a administração do projeto, semelhante à de uma escola é um verdadeiro campo de formação administrativa mediante as responsabilidades assumidas, tais como: inscrição, matrícula, controle de frequência, evasão, horário, apostila, finanças, avaliação, organização de reuniões pedagógicas, e toda a parte operativa e de organização das oficinas, além de participar nas atividades de desenvolvimento destas. Esta equipe mantém plantão aos sábados durante todo o dia e ainda atende alguns assuntos administrativos do projeto à noites.

A equipe prepara cuidadosamente cada uma das diferentes atividades, como as saídas de campo, por exemplo, ao Museu Ipiranga, Memorial da América Latina, motivando e atribuindo responsabilidades a professores e estudantes. Organiza também as oficinas dispondo os recursos, atendendo a sugestões, temas, com base na sistematização semanal das informações coletadas e a discussão teórica permanente. Para este último, efectuam-se leituras individuais e em grupo sobre temas relacionados às necessidades de esclarecimento teórico das situações.

4. As **projeções** deste processo estão baseadas no desenvolvimento do projeto relativo às fases 21a. a 25a. nas quais as oficinas pedagógicas se constituem num eixo gerador de conhecimentos na formação de professores e de pessoas adultas que estão sendo preparados para os exames supletivos.

As oficinas pedagógicas organizadas de forma participativa por professores e pessoal administrativo, propiciam metodologias de construção do conhecimento interdisciplinar e não setorizado como acontece nos currículos tradicionais, tanto de formação de professores como de educação de pessoas adultas.

A globalidade do projeto e a especificidade das oficinas, permitem demonstrar a geração de alternativas que contribuem à construção de conhecimentos coletivamente mediante processos participativos em educação de pessoas adultas. Este é um dos fundamentos da Pesquisa Participativa.

Também este projeto mostra como dentro de um processo educativo regulamentado para a preparação de pessoas adultas aos exames supletivos, aplicados pelas Secretarias Estaduais de Educação é possível construir conhecimentos partindo do cotidiano e para ele, visando atender

necessidades imediatas dos estudantes e professores, bem como promover o desenvolvimento humano e a transformação social.

O processo de participação e construção permanente de relações entre estudantes, professores, equipe administrativa, gera uma importante unidade e apropriação coletiva de todos os participantes no projeto. Ainda que tendo sido encerrado pela PUCAMP, ao finalizar 1994, a autonomia conseguida fez com que se procurasse uma nova sede, elemento básico para garantir sua continuidade.

Para alguns dos participantes, a falta de apoio da universidade, significa a finalização do projeto. Para outros é um momento de crise, necessária a ser superada e da qual se consegue um maior fortalecimento e mudanças em diferentes magnitudes. Ante o fato real de não ter condição de continuar na universidade, a coordenadora consegue uma nova sede numa Escola Estadual, e ali, dá-se continuidade, sem maiores atrasos, solucionando dificuldades como o início sem recursos financeiros e materiais, mas com a forte vontade de progredir no processo, agora renovado e denominado em 1995, "Projeto Educativo de Integração Social".

PARTE II

ALGUNS CONHECIMENTOS DO COTIDIANO PROFISSIONAL

A PESQUISA PARTICIPATIVA

Um dos temas que causa mais controvérsia em pesquisa relaciona-se com seu **objeto**. Nesta parte II do texto, pretende-se uma conceitualização do objeto de pesquisa dentro do enfoque da Pesquisa Participativa, seguido de um subtema relacionado ao pesquisador, e outro, à coleta de informação.

Referir-se a objetos de pesquisa, fora do positivismo ou da pesquisa tradicional, busca explicitar que as "relações" entre os seres humanos e destes com o meio que os rodeia constituem o objeto de construção do conhecimento nas ciências sociais.

No processo da pesquisa propriamente dito, o objeto é construído pela determinação de algumas relações e a concretização destas, em "**situações**" - alvo específicas de investigação. Estas "situações" constituem o objeto de pesquisa, e são entre outras, construções teórico-metodológicas, derivadas de interações da própria pesquisa. Experiências nas quais se baseiam os posicionamentos específicos da pesquisa ante níveis de conhecimento epistemológico ou técnico-científico, e/ou das concepções universais (teóricas) mais avançadas. Problemas e necessidades da cotidianidade dos participantes da pesquisa. Problemas cotidianos urgentes que os participantes na pesquisa precisam superar, até por sobrevivência.

Uma característica dos seres humanos é a de serem **sujeitos** que constroem o conhecimento, e não objetos passivos de pesquisa. Os seres humanos não são objetos ou seres inertes, todos têm interesses, necessidades, idéias, concepções teóricas e ideológicas que inter-atuam na cotidianidade do meio cultural no qual sua história é desenvolvida.

Na Pesquisa Participativa, como processo que pretende compreender a realidade de grupos de pessoas para mediante a construção de conhecimento transformá-la, apresentam-se dois tipos de "situações": Por um lado, os problemas ou "situações" sentidas pelos participantes no processo de pesquisa; são situações que precisam de solução imediata (no entender deles), pois os liberaria da principal entre muitas outras dificuldades; são, segundo eles, os problemas que na cotidianidade dificultam as atividades que as pessoas desejam desenvolver, e/ou a busca do bem-estar que precisam ter, por exemplo, a falta de água para a comunidade de um bairro, a insegurança ao redor da escola, o risco de desmoronamento do velho prédio escolar. Por outro lado, o problema de pesquisa, segundo o rigor científico tradicional, deve conter explicitamente o objeto da mesma, o qual consiste num construto teórico que conduz a uma hipótese geral, é a dificuldade ou a falta de conhecimento necessários para solucioná-lo, por exemplo, analisar como se organizam as comissões de pais nas escolas estaduais.

A diferença destes dois tipos de situações está, não só na formalidade dos documentos de pesquisa (fato não explícito na maioria das investigações consideradas ainda por seus próprios autores como participativas), senão principalmente no conteúdo ou na construção da "situação". Esta corresponde às concepções teórico-metodológicas e em última análise aos fins da pesquisa, cuja construção emerge dos "problemas sentidos" como reais pelos participantes, constituindo-se no "problema de pesquisa" numa linguagem acadêmica.

A integração das duas "situações" precedentes ou a transformação dos problemas sentidos pelos participantes em problemas de pesquisa, e mesmo a mudança das "situações", no contexto específico de seu desenvolvimento, resultam num processo participativo de construção de conhecimento tanto sobre as "situações" quanto sobre a concepção teórico-metodológica da Pesquisa Participativa. De qualquer modo, conseguir que os "problemas sentidos" sejam analisados

entre os participantes e seus conhecimentos contrastados entre si e até mesmo com os conhecimentos universalmente mais sistematizados, constitui um avanço importante tanto do ponto de vista metodológico como teórico para os participantes. Pois, esta é uma forma humana de aproximar-se à solução de problemas da vida cotidiana através da construção de conhecimento por meio da pesquisa.

O processo de Pesquisa Participativa abrange metodologias de ações educativas ou formativas para todos os participantes, fato que contribui à circulação de seus próprios saberes, à apropriação do conhecimento universal, permite construir e reconstruir novos conhecimentos coletivamente, a partir das diferentes formas de conhecimentos proporciona alternativas de solução real a problemas individuais e coletivos dos participantes na pesquisa, gera uma consciência crítica e uma dinâmica de transformação da realidade mediante o conhecimento da mesma.

Na Pesquisa Participativa as "situações" são consideradas dinâmicas, isto é, transformáveis. Elas são construídas pelos participantes, nesse processo, ou no conhecimento sobre elas, e sua própria compreensão produz mudanças nas relações dos participantes possibilitando a transformação das mesmas.

A construção de conhecimento, segundo a experiência de vários processos de Pesquisa Participativa ocorre nas seguintes fases:

1. **Identificação e priorização** coletiva das principais situações que incomodam aos participantes ou os problemas que precisam ser solucionados. Isto é, expressar o conhecimento cotidiano.

2. **Classificação** das "situações" mediante o contraste de conhecimento cotidiano com o conhecimento sistematizado universalmente ou com classificações mais universais. Isto é, dar-lhes explicações e estabelecer relações com outros.
3. **Planejamento** de ações para transformar as "situações". Isto é, a organização das pessoas, os meios e contexto em geral na procura coletiva de suas soluções.
4. **Desenvolvimento do planejamento** e atualização permanente do mesmo. Isto é, a ação transformadora da "situação", a construção e sistematização do conhecimento construído coletivamente.
5. **Subsídios e projeções** das transformações ou conhecimentos construídos. Estes são elementos teórico-metodológicos, para serem aproveitados criticamente por outras situações ou processos de pesquisa, sonhos de autonomia para a continuidade do processo de transformação das "situações".

As "situações" de pesquisa, além de serem dinâmicas no processo de construção de conhecimento, devido à globalidade-especificidade, são muito mais complexas. As relações interindividuais que ocorrem no seu interior tem cada uma sua especificidade e são parte do macrosistema social no qual se dá o jogo de poder que estrutura a sociedade como um todo. Neste jogo, a produção de conhecimento pode intervir para aumentar ou diminuir diferenças de poder, complexificar assim as "situações", especialmente se a pesquisa pretende diminuir estas diferenças, ampliar espaços para a construção de conhecimentos dos menos poderosos, superar os obstáculos, e subverter a ordem social cada vez mais diferenciada através desta construção de conhecimento.

Dada a particularidade ou especificidade de cada "situação" e sua necessária globalidade, em um processo de Pesquisa Participativa, não se pode isolar só um tipo de "situação" ou um determinado número de pessoas nomeadas academicamente de "amostra objeto", descartando

todas as demais. Fato presente em pesquisas tradicionais as quais consideram que as pessoas e suas relações podem ser separadas ou isoladas por limitações técnico-metodológicas de pesquisa (poder científico da pesquisa), tal como ocorre com o dinheiro nos bancos separando-o em pacotes conforme o valor das notas. Na prática, a construção natural do conhecimento abrange todas as relações existentes entre as pessoas, desenvolve uma inter-ação entre a globalidade ou universalidade das relações humanas e a especificidade da "situação de pesquisa". No confronto dos conhecimentos acessíveis, se identifica, seleciona, prioriza e em síntese se dá especificidade à "situação", gerando ações para transformar as relações estruturais de várias "situações" simultaneamente³¹.

O PESQUISADOR

O pesquisador é a pessoa que exerce ações *intencionais* para conhecer o mais profundo possível as relações, que constituem as "situações" específicas visando melhorá-las ou transformá-las. Para isso, constroem relações entre seus conhecimentos os dos participantes e os universalmente sistematizados utilizando uma variedade de estratégias e recursos disponíveis na cotidianeidade.

O processo de construção de conhecimento na Pesquisa Participativa, demonstra a existência de pelo menos, dois tipos de pesquisadores: "os profissionais" e os "não- profissionais participantes".

³¹ Cita-se o exemplo do projeto das escolas noturnas de Bogotá- Colômbia. Convocados os aproximadamente mil professores para participar no projeto, apenas 350 compareceram inicialmente, sendo que nas atividades do projeto de cada escola incorporam-se novos professores abrangendo outras relações às "situações" de estudo. O número de participantes foi então ampliado. As "situações" específicas de cada escola, às vezes, foram mudadas no processo de pesquisa, todavia ganharam concreticidade e aprofundamento.

Os "pesquisadores não-profissionais participantes" são todas as pessoas que impulsionadas pelo ideal de transformar as "situações" constroem conhecimento. Como exemplo temos o caso dos professores, "pesquisadores não-profissionais" que numa escola, orientados por um "pesquisador profissional" desenvolvem um projeto de pesquisa dentro da instituição na qual trabalham. Estes criam e recriam conhecimento teórico-metodológico no processo de pesquisa, aportam seus conhecimentos de modo individual e coletivo, adquirem uma dinâmica de organização frente às "situações" e assumem uma atitude de estudo quase como de estudantes. Fica evidenciado que os "pesquisadores profissionais" são também participantes no sentido lingüístico do termo. Existem, situações em que um grupo de professores decide auto-pesquisar algumas das "situações" da escola onde trabalham sem orientação de pesquisadores externos. Nesse caso todos os participantes se constituem pesquisadores. O importante, aqui, é salientar-se a diferença real entre os pesquisadores e não sua classificação enquanto científicos ou não.

O "pesquisador profissional" é uma pessoa ou um grupo que assume por iniciativa própria a função de pesquisar, seja por interesse pessoal ou como funcionário empregado de uma instituição. Na maioria das vezes, são pessoas com uma formação acadêmica em relação à dos outros participantes da pesquisa, por exemplo, professores e estudantes universitários fazendo pesquisas, que em conseqüência, aportam seus conhecimentos acadêmicos no interesse de melhorar determinada "situação" inserida num contexto cultural no qual tentam o máximo possível contribuir.

O "pesquisador profissional" realiza seu trabalho considerando as relações pessoais dos participantes da pesquisa, estuda as "situações" com os "outros", ou seja, constrói conhecimento de forma coletiva. Sua atuação didático-científica consiste em dinamizar o estudo da "situação" concreta para que esta seja compreendida, tanto em sua especificidade, como em sua globalidade;

dimensiona as "situações" do espaço concreto para outros mais amplos na complexidade universal das "relações" humanas, abrangendo inclusive aquelas que aparentemente não estão relacionadas às "situações", objeto de estudo ou pesquisa. A questão da temporalidade é outro aspecto indispensável nesta análise.

Neste contexto, o "pesquisador profissional" precisa do conhecimento concreto das "situações", como também, das relações destas com concepções universais. Ele precisa, dispor de clareza na comunicação, quer na expressão como na recepção da mensagem, saber expor com sinceridade seus interesses e ser didático na dinâmica de construção de alternativas frente à "situação" que se quer transformar. Este último implica estimular ou gerar uma consciência crítica, e se necessário mudar concepções como fruto desta interação.

O "pesquisador profissional" no processo de Pesquisa Participativa está comprometido consigo mesmo e com as pessoas participantes na melhoria das "situações" objeto do trabalho. Isto implica um compromisso político envolvendo riscos pessoais aos participantes e mesmo para a classe social a que pertencem. Tais envolvimento atingem o seu risco máximo quando em conflito com as classes dominantes, que vêem na posição crítica ou na organização para construir conhecimento uma ameaça às estruturas mantenedoras de seu poder de dominação.

Neste tipo de pesquisa, o "pesquisador profissional" além dos conhecimentos teóricos próprios de um investigador para construir conhecimentos, precisa dispor de atitudes, valores que permitam resolver problemas do cotidiano de realização da pesquisa. A comunicação com todos os participantes está caracterizada pelo respeito às pessoas, seus interesses, saberes, conhecimentos, sua história e pelo esforço permanente de resolver democraticamente situações

conflitivas, antepondo os interesses do grupo (de curto, médio e longo prazo) aos interesses pessoais.

O "pesquisador profissional", em apreço não pode dedicar-se exclusivamente aos trabalhos burocráticos e "isolar-se atrás de uma mesa fazendo a pesquisa", ao contrário, ele precisa construir conhecimentos com os outros participantes, estando imerso no contexto cultural da pesquisa em si. Razão porque ele necessita das qualidades já enunciadas. Muitos teóricos de pesquisa não as possuem, e mesmo esquivam-se delas mostrando-se como "detentores" de inúmeras informações teóricas, excelentes "raciocinadores", julgando-se capacitados para decidir a cientificidade do conhecimento e chegando mesmo a proferir ditames como juízes, determinando que a "Pesquisa Participativa não é pesquisa".

O pesquisador com bons conhecimentos da vida cotidiana³² consegue contribuir, a partir destes, outros novos, detectar e compreender, com maior facilidade do que quem os desconhece, as "relações" que acontecem no contexto da pesquisa, comunicar-se, em uma linguagem de proximidade com os participantes no processo de pesquisa, assumir a transformação do coletivo, sem criar muita dependência ou ser concebido como estranho.

COLETA DE INFORMAÇÃO

A coleta de informação, dada a tradição quantitativista, é entendida comumente, entre os pesquisadores, como a consecução dos dados pertinentes ao objeto de estudo, para se fazer análise e comprovar ou recusar hipóteses. Esta atividade de coleta recebe, por parte de alguns

³² Faz-se referência principalmente ao conhecimento como: consertar o carro, aparelhos domésticos, cozinhar, planejar e comprar dentro de seu orçamento, improvisar aparelhos, locomover-se de ônibus, atender ou socorrer doentes ou acidentados, resolver problemas burocráticos.

pesquisadores, tanta importância que acaba por ser entendida ela própria, como a pesquisa, ou em outros casos, os dados dispostos em tabelas ou gráficos são assumidos como verdades "científicas".

Os pesquisadores, professores, orientadores de pesquisa, manuais de pesquisa, teorias filosóficas, epistemólogos, sociólogos, e outros insistem na procura de dados e dão orientações de como consegui-los e tratá-los "cientificamente". Mas, no enfoque da pesquisa qualitativa e especificamente a Pesquisa Participativa, na procura de informação sobre as "situações" é necessário acrescentar à literatura disponível ou chamar a atenção sobre, as metodologias tradicionalmente não aceitas pelos enfoques positivistas de pesquisa. Existem atitudes nas relações inter-pessoais, como o "**silêncio**" que em cada contexto expressa mensagens significativas não verbalizadas. Estes silêncios que não são respostas válidas em quaisquer tipos de questionários, nem nas entrevistas codificadas, são tão importantes nas relações sociais como na música. Na linguagem não-verbal, as atitudes, carregam significados culturais com informações importantes e compreensíveis na medida que se intensificam ou tornam mais profundas as interações³³.

A procura de informação sobre determinada "situação" que se deseja solucionar mediante um processo de pesquisa, isto é, de construção de conhecimento, é mediada por fatores ideológicos, teórico-metodológicos que necessariamente são subjetivos, e que em cada contexto cultural consideram as relações espaço-temporais, enunciando-se dois momentos geralmente não considerados na Pesquisa Participativa:

1. Processo de aproximação e encontro dos participantes da pesquisa em lugares definidos (geralmente onde a comunidade, escola, grupo de pessoas podem-se reunir mais facilmente) com

³³ Há pessoas cujo relacionamento atinge um grau tão intenso que dispensa a comunicação oral em determinados contextos.

o interesse de fazer "alguma coisa"³⁴ para solucionar "situações" que são de importância generalizada.

Este processo produz troca de mensagens; gera formas de relacionamento entre as pessoas; tem grande importância na pesquisa e em especial na coleta de informação porque ele lança as bases de definição das relações, próprias da construção de conhecimento; fundamenta as idéias do "pesquisador profissional" e dos outros participantes. Na prática da Pesquisa Participativa esta circulação de saberes, intercâmbio de idéias, expectativas referentes à pesquisa, constituem os primeiros dados à serem coletados "in locu". Fato pouco considerado nos planejamentos e relatórios de pesquisa, do qual depende a continuidade do processo, seja facilitando ou dificultando a obtenção de informações necessárias à construção e solução das "situações".

No transcorrer histórico do desenvolvimento de várias pesquisas têm surgido comentários entre os participantes, inclusive do "pesquisador profissional", lembrando os acontecimentos iniciais do projeto. Fala-se daquilo que não fora expresso verbalmente, de alguns tópicos deliberadamente e outros preparados cuidadosamente para obter interesses somente pessoais ou grupais. Isto mostra que a aproximação a um grupo de participantes ou o início de um processo participativo de pesquisa produz um impacto e marca o seu desenvolvimento, o que o difere das pesquisas tradicionais. Enquanto, na concepção positivista de pesquisa, persistente ainda entre alguns que trabalham com Pesquisa Participativa, esses primeiros fatos não são considerados dentro do projeto, porque nesta perspectiva uma pesquisa só tem início após aprovação do projeto e/ou liberação de recursos, numa concepção de "Pesquisa Participativa" o processo inicia-se com as primeiras relações intencionadas à pesquisa.

³⁴ "Alguma coisa", significa a não certeza sobre o assunto, a existência de dúvida individual e coletiva ante a heterogeneidade das "situações" e suas possíveis soluções. Às vezes existem expectativas exageradas, por exemplo: em uma primeira reunião de professores de uma escola com um "pesquisador profissional", representantes de uma universidade pode-se julgar fácil organizar participativamente e desenvolver de imediato a solução de uma determinada "situação".

É demonstrada no desenvolvimento de Pesquisa Participativa, a necessidade de levar em conta o processo de aproximação entre os participantes, no contexto de sua realização, o que envolve, também o definir coletivamente, o espaço da pesquisa.

2. O espaço da pesquisa, na concepção participativa, não é definido pela abrangência geográfica apenas, mas considerada a "situação", os "pesquisadores profissionais" e os outros participantes. Trata-se de um processo de múltiplas alternativas, pois estão em jogo as relações que se estabelecem entre uma extensa gama de fatores: sociais, ambientais, físicos, geográficos, históricos, pessoais, grupais, coletivos e de conhecimentos. As dinâmicas e relações próprias desse contexto são alteradas deliberadamente ou não, pela própria construção do conhecimento, condição esta necessária para se obter sucesso na transformação da "situação" problemática.

Tanto o processo de aproximação, como as qualidades dos pesquisadores são condições necessárias nesta dinâmica, porém há que se considerar as circunstâncias históricas estruturadas por fatores ideológico - político - culturais. As circunstâncias históricas marcadas por manipulações de universidades, funcionários estatais, pesquisadores, igreja das comunidades, geram predisposição à participar do processo, seja para rejeitá-lo, ou mesmo para esperar assistência, ou simplesmente para suportar acreditando que dar resposta a um questionário é suficiente como participação na pesquisa. Infelizmente, alguns pesquisadores têm confundido participação com o mero fato das pessoas proporcionarem-lhes dados.

Outro aspecto a ser considerado, diz respeito às relações "pessoa-pessoa" e de indivíduo-grupo em cuja dinâmica as estruturas de poder, as diferentes formas de comunicação, a ampliação e/ou criação de redes de comunicação estão em jogo.

Desse modo, os dois momentos, processo de aproximação e definição do espaço da pesquisa, são aspectos decisivos na coleta de informações na abordagem da Pesquisa Participativa. Todavia, necessário se faz o desenvolvimento de metodologia apropriadas onde em condições de igualdade os participantes na pesquisa possam trocar informações, articulando os dados essenciais à transformação coletiva da "situação".

AS PESSOAS ADULTAS ESTUDANTES

A segunda parte desta tese compreende três temas: pesquisa, "as pessoas adultas" estudantes e qualificação de docentes. A intenção deste capítulo é expressar, de forma subjetiva e objetiva a paixão por estes temas, o nível de **conhecimento** pessoal construído até o presente mediante o **cotidiano** profissional, e tendo como base a estruturação de categorias que orientem o confronto de algumas concepções teóricas, e tentar assim, avançar na construção do conhecimento; este é o propósito desta pesquisa.

O presente documento, relativo ao segundo tema ora mencionado, contém conceitos construídos mediante experiências em qualificação de docentes, em orientação de pesquisas num Mestrado de Educação de Adultos e outras atividades docentes. Neste contexto se explicitam: dificuldades para determinar quem são pessoas adultas, a experiência de professores e estudantes na sua relação andragógica, os professores pessoas adultas, relações trabalho-estudo nas pessoas adultas, pessoa adulta de volta à escola, adaptação fisiológica para o trabalho-estudo, e, a aprendizagem das pessoas adultas.

DIFICULDADES PARA DETERMINAR QUEM SÃO PESSOAS ADULTAS

A classificação das fases da vida de uma pessoa, considerando as faixas etárias é muito diversa, prende-se a concepções acadêmicas, saber comum, práticas culturais, relações sociais, situações históricas, preconceitos, ideologia dominante auto-conceito e outros.

As classificações utilizam um número diferente de fases, fato que permite pensar também na diversidade de critérios que as influenciam. Os critérios, que definem a maioridade e a pessoa

adulta como tal são complexos e contraditórios, até mesmo os traços físicos, voz, estatura, expressão facial confundem-se na busca de conceituação.

Em cada país a maioria é determinada por uma certa faixa etária, tendendo-se na atualidade a uma redução dessa cifra, devido a situações sociais como:

- Necessidade de conseguir um salário ou melhorar a renda familiar com a participação dos diferentes membros da família no mercado do trabalho para garantir a sobrevivência, especialmente nas classes sociais menos favorecidas.

- Uso das comodidades que os avanços científicos e tecnológicos oferecem, como conduzir o carro pessoal ou da família, fato que dá acesso a vantagens sociais disponíveis aos adultos.

- Estratégia política para aumentar o potencial eleitoral, procurando apoio nas idéias progressistas e/ou na rejeição aos sistemas políticos atuais.

A própria consciência de adulto, é vivenciada no cotidiano das relações sociais de acordo com interesses e necessidades pessoais. Estas relações determinam quem é adulto, embora os critérios teóricos não sejam muito claros. As **pessoas jovens-adultas**, têm dificuldades de auto-definição no período de transição ou de início da vida adulta. Há casos em que a pessoa jovem sente-se adulta; a família, a escola e a lei exigem dele atribuições como tal, entretanto, em outro momento, a mesma família, os professores e a lei a tratam como criança e no trabalho é remunerada como menor de idade.

O processo para uma pessoa assumir-se como adulta, internalizar esse auto-conceito e também ser considerada pelos outros, como tal, não é fácil. A concepção de pessoas jovens-adultas é construída no desenvolvimento das relações sociais cotidianas.

Para alguns profissionais, a construção deste conceito torna-se complexa e depende em grande medida das relações que estabelece com as pessoas jovens-adultas no exercício de suas funções como:

- Os psicólogos, tomando como parâmetros a idade, maturidade psíquica, quociente intelectual, desenvolvimento sexual, comportamento social, aprendizagem, adaptação ao trabalho, independência familiar, têm dificuldades para classificá-las.

- Os empresários dentro da oferta e demanda no mercado de trabalho aproveitando-se da vitalidade das pessoas jovens, de sua força de trabalho menos onerosa, como indicativo de maior produtividade e lucro. No entanto, temem os riscos de atribuir-lhes responsabilidades julgando-as incapazes. Mas consideram rentável prepará-las para novos quadros de trabalho.

- A polícia, encontra dificuldades quando os pretensos adultos perturbam a ordem social e nem sempre podem ser reprimidos, principalmente quando se convertem num risco ao volante, ou quando, descontentes, e aproveitando-se de sua vitalidade, promovem protestos e evadem-se evitando serem apanhadas em flagrante.

- Juízes, no trato com jovens infratores, têm dificuldades para julgá-los como responsáveis ou mesmo de vê-los como vítimas do crime organizado (droga, sexo) levando-se em conta uma

suposta imaturidade ou pouca idade, com a qual os advogados tendem a encontrar justificativa para não puní-los judicialmente .

- Os educadores encontram dificuldade para relacionar-se com as pessoas jovens-adultas, pelo fato de não serem crianças (às quais, saberiam orientar no processo de aprendizagem pois para isso foram formados profissionalmente), nem se comportarem como "pessoas adultas", de quem a escola espera sejam assumidas responsabilidades de acordo com os conceitos que os professores empiricamente têm construído, a respeito delas.

- Os profissionais da educação ou políticos responsáveis pelos currículos da educação básica, pela formação, qualificação de professores, e dotação de móveis e outros utensílios dos prédios escolares, têm dificuldades para atender, no serviço educativo, as pessoas jovens-adultas, porque este serviço é concebido para crianças e adolescentes e não para trabalhadores que após alguns anos de abandono, retomam seus estudos .

A EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES E ESTUDANTES NA SUA RELAÇÃO ANDRAGÓGICA

As pessoas estudantes adultas na educação formal básica, geralmente do período noturno, são aquelas que reiniciam tardiamente seus estudos por inúmeros fatores, sendo um deles as dificuldades econômicas que as obrigaram a interromper suas atividades acadêmicas e devem trabalhar para conseguir seu sustento e/ou de sua família.

A característica nos estudantes de serem pessoas adultas, também é própria de seus professores. Os estudantes são pessoas trabalhadoras (algumas temporariamente), desempregadas ou sub-empregadas, tanto homens como mulheres que querem retomar seus

estudos, entre outras razões para progredirem social e profissionalmente. Os professores são profissionais que complementam seu salário com uma segunda ou terceira jornadas de trabalho desenvolvendo a atividade docente, geralmente no período noturno. Tanto professores como estudantes são pessoas adultas obrigadas a qualificarem -se em função de sua condição de trabalhadores, além das necessidades próprias do desenvolvimento humano.

Estas pessoas adultas estudantes têm um mundo complexo no qual a atividade de estudar é considerada, pelo sistema educativo, como a principal e, às vezes, como se fosse a única. Para estas entretanto, estudar é somente uma dentre muitas outras atividades, além das do emprego, e do lar, onde rotineiramente seu envolvimento, gerando dificuldades quanto à assiduidade às aulas, ao rendimento nos estudos, bem como a sua continuidade. A ação de estudar, mesmo para aquelas que são pessoas estudantes adultas, às vezes é secundária, pois podem ir à escola com outras finalidades mais interessantes, como relacionar-se com pessoas diferentes do seu grupo de trabalho, encontrar e proporcionar sociabilidade e afetividade³⁵. Na escola elas conseguem sentir-se menos reprimidas, mais independentes e realizadas frente a seus colegas, depois de uma árdua jornada na qual vendem sua força de trabalho, no cumprimento das obrigações impostas por seus superiores. A escola é o espaço onde tais pessoas podem compartilhar interesses pessoais, falar com seus colegas e, às vezes, dizer a seus professores o que elas pensam e sentem, encontrar uma aprovação comunitária pelo que fazem, tentar progredir intelectualmente. Também podem questionar a sociedade e a própria escola quando há um ambiente propício, sendo tratadas como pessoas adultas, se é facilitada a comunicação e o relacionamento, bem como respeitada e reconhecida sua experiência.

³⁵ Em vários estudos e conversas informais com pessoas estudantes adultas, elas manifestam que a escola é importante e vão a ela porque conseguem amigos, namorado(a), noivos(as) e espaço para relacionar-se e realizar-se socialmente. Às vezes a escola garante o início e a continuidade destas relações.

O que caracteriza as pessoas adultas são suas experiências, sua história de vida, seus saberes. As experiências prévias influenciam cada novo conhecimento e determinam pautas de comportamento que as pessoas cotidianamente assumem. Servem de referencial para analisar outras experiências próprias ou de outras pessoas, definem atitudes ante situações com múltiplas escolhas, e assim construindo sua identidade pessoal, elas orientam o presente e visualizam o futuro.

O intercâmbio de experiências permite às pessoas construir complexos conhecimentos que ficam como parte da história pessoal para serem utilizados quando as situações as requeiram. Os conhecimentos pouco utilizados são mais facilmente esquecidos até porque no pragmatismo do cotidiano não há muito espaço-tempo para arquivá-los.

A experiência como acúmulo de observações, dados, reflexões, aptidões, atitudes, habilidades, hábitos, noções, conceitos, categorias, constitui o todo individual da pessoa determinante de sua vida cotidiana frente às suas necessidades, interesses, limitações, particularidades do meio sócio-cultural no qual reside a luta para dominar e para sobreviver. Contudo a experiência não se limita aos enunciados aqui registrados, mas implica na interação destes na complexidade da prática cotidiana. O saber e os conhecimentos das pessoas estão sedimentados na experiência.

As pessoas no cotidiano constroem suas experiências, nas quais o tempo e o espaço são elementos indispensáveis. Todavia maior tempo e espaço nem sempre corresponde à maior experiência, ainda que seu incremento possa facilitá-la. A estrutura social, antecedentes pessoais, necessidades e interesses do contexto cultural, determinam onde, quando, ou quais experiências construir.

Nos grupos abertos (uma comunidade ou uma instituição) que facilitam a incorporação de variadas experiências forâneas, é possível o contraste e a produção de mudanças associadas com o progredir gerado a partir destas, mas também, pode-se produzir um processo de dominação da cultura nativa por uma outra mais ampla, forte, diversa, ou dispersa ³⁶.

As pessoas adultas pertencentes a instituições ou comunidades podem ser afetadas na construção de sua própria experiência de duas maneiras: a primeira, serem tão fechadas que dificultam o acesso a novas experiências ficando atrasadas no progredir humano; a segunda, tão abertas que permitem a entrada indiscriminada de diversas experiências que geram inúmeras atividades dispersando-as³⁷ dos objetivos propostos.

A construção e acúmulo de experiências na pessoa adulta precisa considerar, além da quantidade, o que é motivador e relevante para seus interesses e necessidades. O impacto que produz uma experiência nova está em relação direta com o interesse da pessoa, suas estruturas mentais, e o contexto cultural de seu cotidiano. Quando a experiência forânea afeta o cotidiano ou tenta desestabilizar seus hábitos e costumes, as pessoas podem reagir ou aceitar, com algumas restrições; o fato desestabilizador pode produzir mudanças, e amadurecimento nas pessoas adultas. As comunidades em um contexto cultural bem definido, usufruem de um maior aproveitamento do contraste com experiências forâneas³⁸, podem fazer uma incorporação seletiva

³⁶ Basta observar quando se implementam em comunidades programas ou projetos estatais que implicam o consumo de tecnologias, a utilização de técnicas, a aprendizagem de conhecimentos externos à comunidade em detrimento dos historicamente próprios. Um exemplo concreto são os programas oficiais de educação básica iguais para todo um país.

³⁷ Escolas, comunidades que participam de vários projetos de desenvolvimento ao mesmo tempo, tendo estes, enfoques diferentes e até contraditórios.

³⁸ As crianças por isso, permanecem na família e na escola até que se fundamentam culturalmente e depois vão ampliando suas experiências universais. Na educação de adultos são necessários os contrastes de experiências com culturas forâneas.

do que é novo.

OS PROFESSORES PESSOAS ADULTAS

A característica de pessoas adultas nos professores é evidente, mas quando se aprofunda "no significado de serem pessoas adultas", a nível de auto-conceito e na prática das relações andragógicas professores-estudantes, é necessário questionar e estimular a pesquisa. Há casos como os cursos de qualificação para professores nos quais nem sempre eles são considerados como pessoas adultas. Primeiro, porque a metodologia das aulas são as tradicionalmente empregadas com as crianças, inclusive simulando-se que são crianças visando levá-los a utilizar posteriormente tais metodologías. Segundo, porque se desconsidera a sua experiência desenvolvida através de vários anos de exercício profissional e sua ampla gama de relações acadêmicas e sociais; mesmo quando se qualificam em ensino de adultos.

Estes professores em sua maioria são formados ou preparados para ensinar crianças, chegam a educação de adultos por mero acaso. Tornam-se autodidatas e pragmáticos em sua preparação para o ensino de adultos. São poucas as universidades que na América Latina formam docentes para o ensino de adultos.

Os professores são pessoas adultas pela sua idade, profissão, experiência, situação biológica, psicológica, história de vida cotidiana; amadurecem profissionalmente mediante a relação andragógica do trabalho docente; Contam com as experiências das pessoas adultas que são seus estudantes como base para construir conhecimentos. No entanto, precisam de formação para aproveitá-las no processo educativo que realizam com as pessoas mencionadas.

A falta de preparação e qualificação dos professores para o trabalho com pessoas adultas, condiciona-os a seguir modelos educativos tradicionais, transmitir conhecimentos pré-determinados e descontextualizados, esquecendo-se que a atuação docente não é apenas educativa, em termos de ensino, e que seus estudantes têm características específicas, fazendo-se necessário, também, o emprego de metodologias apropriadas ao tipo de estudante.

A sociedade, os professores e até os mesmos estudantes adultos, acreditam que as pessoas adultas têm as mesmas necessidades, interesses de aprendizagens que as crianças. Isto porque estão entendendo que a educação consiste em transmitir conhecimentos já elaborados e, a maioria das vezes, expostos nos livros didáticos que se convertem em programas, guias e conteúdos para serem assimilados ou memorizados sem questionamentos, evidenciando a ausência da participação deste segmento educacional.

A mera transmissão de conhecimentos pelos professores, preocupados em repassar durante um curso a listagem de temas enunciados nos conteúdos do currículo, gera uma posição política acrítica, que pode converte-se em modelo e reforço para os estudantes e às vezes passados como valores ainda que contrários aos que os docentes dizem possuir.

As pessoas adultas sentem-se motivadas quando adquirem conhecimentos com aplicação imediata; divergem das crianças quem geralmente os adquirem e lhes são transmitidos para utilizá-los quando adultos. No processo andragógico os professores não estão preocupados, quando os estudantes sejam adultos, pois esta é uma situação de fato. Se esta não for aproveitada pelos professores, o grau de motivação dos estudantes pode decair culminando em evasão, às vezes acompanhada de rejeição aos professores, a escola, e até mesmo aos estudos.

Considerando o trabalho desenvolvido pelos professores de adultos pode-se classificá-los em dois grandes grupos: aqueles que lecionam em cursos formais, por graus de ensino, baseados em currículos definidos oficialmente, em geral reproduzindo modelos tradicionais próprios ou não para crianças. E aqueles outros, que com preparação pedagógica ou não, desenvolvem todo tipo de cursos livres, não formais, preferencialmente orientados ao desenvolvimento comunitário, mediante metodologias variadas, realizando atividades diversas com a finalidade de solucionar problemas da comunidade ou do grupo de estudantes. Estes são vistos, pela comunidade ou grupo de estudantes, mais como benfeitores, animadores, promotores de desenvolvimento do que de fato como professores. A heterogeneidade na preparação dos docentes ou mesmo suas deficiências para desenvolver processos educativos com pessoas adultas, prescinde de uma formação de professores, onde sejam assumidos enfoques teórico-metodológicos amplos, levando-se em consideração situações econômicas, políticas, trabalhistas, educativas, entre outras.

RELAÇÕES TRABALHO-ESTUDO NAS PESSOAS ADULTAS

O conceito de pessoas adultas está associado ao de trabalho, e suas relações de produção. Entretanto, o de criança é onde preparar-se para ser adulto. Uma das principais características da pessoa adulta é trabalhar para conseguir seu próprio sustento e o de sua família; o resultado obtido, ainda que não sendo suficiente, permite-lhe considerar-se, pessoal e socialmente, como um ser produtivo e, portanto, pessoa adulta.

As atividades cotidianas relacionadas com o trabalho ocupam a maior parte do tempo das pessoas adultas, dando-se assim, um permanente intercâmbio de experiências e construção de conhecimentos com os quais contam quando são estudantes. Essa carga de experiências das

peças trabalhadoras estudantes constitui-se-lhes no fundamento sobre o qual "aprendem" na escola os conhecimentos programados no currículo. Estes estudantes esperam da escola ajuda para superar problemas de conhecimentos cotidianos, de alguma forma desejam ter conhecimentos relacionados com seu próprio trabalho; as relações de produção, a ideologia e política por trás de sua exploração como trabalhadores; as diversas relações econômicas seja remuneração salarial, ou condições de vida, embora não o enunciem nestes termos.

Estudar é uma atividade, às vezes necessária, para se conseguir um emprego, ascender ou manter-se nele. De um modo ou de outro, na maioria dos casos, para estudar precisa-se ter um emprego, receber um salário, ainda que os cursos sejam gratuitos. Os estudos podem também, proporcionar abertura de novas possibilidades no trabalho, sendo que este último pode gerar a necessidade dos primeiros. Estudar para trabalhar e trabalhar para estudar constituem-se num binômio, quase sempre, presente no cotidiano das pessoas adultas trabalhadoras estudantes.

As pessoas adultas estudantes dedicam parte de seu tempo e energia à atividade de estudar. Embora mental, implica em condições físicas apropriadas e na utilização das diferentes capacidades humanas. Estudar é um benefício, não apenas pessoal, mas permite melhorar o próprio desempenho no serviço que presta a outros (qualificação de mão de obra). Esta atividade para os trabalhadores, é um tanto diferente, menos pesada fisicamente, mas cansativa, como qualquer outro trabalho. Nela aproveitam e desenvolvem suas potencialidades humanas, para benefício pessoal e de outros.

Trabalhador não é somente aquele quem tem um vínculo empregatício, existem desempregados que já estiveram empregados, ou aqueles que estão à procura de trabalho. Também existem os sub-empregados (camelôs), as donas de casa, cujas condições de trabalho as

diferenciam e até as inferiorizam, quando comparadas àqueles com as daqueles formalmente têm emprego. Muitas das pessoas adultas estudantes são estes trabalhadores que acreditam na educação como meio para conseguir um melhor emprego.

As mulheres são discriminadas, porquanto, comparativamente com os homens recebem menores salários e têm responsabilidade pelo trabalho no lar simultaneamente com seu emprego. A liberação de tempo para o estudo lhes é muito difícil, além de maior risco pelo fato de estudar à noite.

PESSOA ADULTA DE VOLTA À ESCOLA

Existem muitas razões pelas quais as pessoas adultas não estudam ou não concluem seus estudos na idade regulamentar. Entre outras, a falta de vagas no momento certo, as condições sócio-econômicas não lhes permitem continuar, e mesmo a escola é palco por vezes de experiências desestimuladoras. De qualquer forma, elas voltam à escola com ideais de "retomar os estudos", continuar aprendendo, procurar conhecimentos na instituição que tem por fim "oferecê-los". Por outro lado, voltam à escola com temor, insegurança, considerando-se incapazes para aprender, porém desafiando seus próprios limites. Crêem na escola, na educação, no conhecimento transmitido pelos professores, nos dados resultantes de pesquisas científicas. Também crêem encontrar na ciência, nos livros e nos professores, "verdades" científicas e absolutas.

A resistência à alfabetização ou à continuidade nos estudos de primeiro e segundo grau ocorre com freqüência nas pessoas adultas, mas naquelas que retornam à escola, observa-se uma superação dessa dificuldade. No entanto, como pessoas adultas, manifestam algumas dúvidas tais

como: questionam-se se realmente vão conseguir estudar, se têm sentido fazer tanto esforço para estudar, o que poderiam conseguir após os estudos, será que existem outras formas de estudar, de aprender e melhorar os conhecimentos que não seja somente através desta rotina de estudos na escola? Estas perguntas alimentam o dilema quase permanente, de parar ou prosseguir, chegando às vezes a evasões definitivas ou temporárias.

As que permanecem, redobram seus esforços porque nem sempre são satisfeitas suas expectativas, interesses e necessidades que as motivaram a estudar; apesar das dificuldades, esforçam-se por concluir seus estudos, e, obter seu certificado ou diploma. Algumas, embora em pequeno número, devido a persistência, preparação, e adaptação como estudantes continuam seus estudos em níveis de terceiro grau, isto é no ensino superior.

Aquelas que evadem de forma definitiva representam um número bastante elevado dos matriculados inicialmente. Esta evasão vai diminuindo progressivamente na medida que aumentam os anos de estudos cursados tanto em primeiro como segundo grau.

Voltar à escola, uma ou várias vezes, é um aprendizado para vencer dificuldades, conseguir patamares cada vez mais elevados nos estudos, os quais, para os trabalhadores são sucessos que possibilitam novos horizontes, criam novas necessidades como as de mudar de emprego, de cargo ou função, etc. Voltar à escola é também, satisfazer uma necessidade não conseguida na idade socialmente apropriada para isto.

ADAPTAÇÃO FISIOLÓGICA PARA O TRABALHO-ESTUDO

As pessoas adultas têm biologicamente seu corpo desenvolvido, mas em permanente adaptação às atividades que realizam. Os trabalhadores estudantes, têm o dia dividido em jornadas, nas quais, desenvolvem várias atividades, trabalham mais de oito horas, se deslocam ao local de trabalho, realizam os serviços do lar antes de sair de casa, às vezes, ao mesmo tempo com seu emprego, e finalmente quando gostariam de voltar ao lar para descansar vão à escolas assistir as aulas ou para casa, e fazer as lições.

As pessoas adultas que se tornam estudantes, em geral, desenvolvem esta atividade à noite depois de várias horas de trabalho. Elas chegam às aulas cansadas, forçando seu corpo físico e mental, devido à exigência de sua freqüência nas disciplinas e na presença no curso. Na realidade, o tempo de aula noturna, de três ou quatro horas, representa um roubo ao seu descanso e às vezes, como este é bem estafante pela própria atividade, iniciam o dia seguinte, de trabalho, já extenuados.

As pessoas adultas estudantes, geralmente do período noturno, diferem das do diurno, tanto nas condições internas como nas externas, o que dificulta o seu processo educativo. As condições internas, ligadas ao cansaço e toda complexidade que a rodeia, o tempo e a intensidade de exercício físico, o ciclo biológico da alimentação e do sono são prejudicadas; as externas, como os locais de trabalho distantes da escola e ou residência; escolas não devidamente equipadas às necessidades das atividades noturnas, transporte sujeito a surpresas de assaltos, recursos econômicos escassos são outras causas intervenientes.

O ser humano para desfrutar de bem-estar, precisa de equilíbrio harmônico com a natureza. Fisiologicamente, o organismo precisa de: uma boa dieta, porém difícil para pessoas adultas com baixos salários, bom descanso, também difícil para quem os dias e as semanas são insuficientes para atender as inúmeras atividades a serem desenvolvidas. Desse modo, o estudante do noturno que trabalha como empregado, viaja, faz os serviços do lar, não se alimenta nem descansa bem, além de estudar, que condições de desempenho ele pode apresentar em cada uma das diferentes atividades? Qual destas é de maior prioridade? Será o estudar a principal?

A APRENDIZAGEM DAS PESSOAS ADULTAS

O exposto anteriormente, com referência as pessoas adultas, de algum modo mostra como elas aprendem, só se quer acrescentar aqui que elas aprendem baseadas na sua experiência, estabelecendo relações entre os conhecimentos que lhe são transmitidos, conforme suas necessidades, e interesses. O processo de aprendizagem dos conhecimentos enunciados nos currículos de educação formal, muitas vezes é lento, não por falta de capacidade, senão porque sua experiência, seu acúmulo de conhecimentos atuam como catalizadores ante os novos conhecimentos. Algumas vezes, estes rompem com os anteriores, então é necessário desaprender ou ver como, e o que, deve ser mudado ou aperfeiçoado. O hábito de estudo, às vezes não está formado ou foi esquecido e, então, é preciso adquirí-lo ou readquirí-lo.

Pergunta-se, como aprendem as pessoas adultas? é um modo de ressaltar que elas aprendem o que está contido no currículo escolar tanto como as crianças, mas de forma diferente. Isto implica assinalar que as metodologias para qualquer processo educativo, precisam ser adequadas às características específicas dos estudantes. As metodologias que apresentam maior

sucesso no ensino com pessoas adultas são aquelas que resgatam o cotidiano de seu contexto cultural, partem do concreto, dinamizam as relações entre os participantes, tanto em pequenos como em grandes grupos, contribuem para reforçar valores ou idéias arraigadas culturalmente.

As pessoas adultas estudam pressionadas pelo meio cultural e social para resolver situações de remuneração salarial, melhorar seu "status", sobreviver, conseguir sucesso em alguns dos planos pessoais. Em definitivo, a pressão é uma forma de aprender, porém algumas vezes, mal utilizada nos processos andragógicos. Os interesses e as necessidades das pessoas adultas, ligadas ao que aprendem, determinam o como elas aprendem, isto é como constróem os conhecimentos, tanto no nível individual como coletivo da vida cotidiana, dentro e fora da escola. A demonstração de soluções a problemas cotidianos, o relato de experiências e seu contraste com outras, o aprender fazendo, as metodologias ativas nas quais se utilizam todos os sentidos³⁹ viabilizam a construção de conhecimentos nas pessoas adultas.

³⁹ Quando estudante da Escola Normal exigiasse-nos que o aprendizagem e as ajudas educativas precisavam ser áudio-visio-motog-nóstico-gráficas, ou seja que se utilize a audição, visão, motricidade, conhecimento e grafia, tudo isto dentro de uma estética ou harmonia.

FORMAÇÃO DE DOCENTES EM SERVIÇO

Numa perspectiva histórica, a formação para a docência, é um processo em construção desde tempos remotos da vida de cada professor, não é só durante o do período de estudos superiores que alguns denominam de "formação inicial".

Os termos "formação de professores" são entendidos na maioria dos casos como a preparação dos futuros profissionais da educação, mas atualmente com as críticas à má qualidade da educação e os intentos por melhorá-la, isto tem sido entendida em geral de duas formas. A primeira, preparação para ser profissional da educação, e a segunda, relacionada aos profissionais já atuantes nas escolas, ou seja, em serviço.

A formação de docentes em serviço, dependendo da concepção teórica que a fundamenta, a região, o país, as instituições ou outros fatores que influenciam seu desenvolvimento pode ser sinônimo de *capacitação, qualificação, reciclagem, aperfeiçoamento, atualização, formação continuada, formação permanente, especialização, aprofundamento, treinamento, re-treinamento, aprimoramento, superação, desenvolvimento profissional, compensação, profissionalização*. Ou, ter um significado próprio, diferente destes, que por sua vez, têm também sua especificidade. Algumas das diferentes noções que cada uma pode ter, são:

- **Capacitação**, proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes descapacitados ou incapacitados.
- **Qualificação**, não implica ausência de capacidades, como no caso anterior, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.

- **Aperfeiçoamento**, implica tornar os professores perfeitos, sendo que a natureza humana é imperfeita. É associado à maioria dos outros termos antepondo-se, entre outros a: permanente, cotidiano, da formação docente, da função docente, da formação docente.
- **Reciclagem**, termo próprio de processos industriais e, principalmente, referente à recuperação do lixo. Os professores desenvolvem um trabalho social no qual não são convertidos em resíduos da sociedade e muito menos pode-se compará-los com o lixo.
- **Atualização**, é uma ação similar à do jornalismo; informar aos professores para mantê-los na atualidade dos acontecimentos, é algo semelhante à criticada educação bancária. Às vezes se fala de atualização continuada e atualização em serviço.
- **Formação continuada**, alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem. Geralmente são atividades de extensão universitárias.
- **Formação permanente**, realizada constantemente, visa a formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal, todavia, nos outros aspectos, é quase similar à continuada.
- **Especialização**, é a realização de um curso superior sobre um tema específico.
- **Aprofundamento**, tornar mais profundos alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
- **Treinamento**, adquirir uma habilidade por repetição, utilizada para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas, construindo conhecimento.
- **Re-treinamento**, voltar a treinar o que já havia sido treinado.
- **Aprimoramento**, melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
- **Superação**, subir a outros patamares, ou níveis, por exemplo de titulação universitária, ou, pós-graduação.

- **Desenvolvimento profissional**, procura de melhor desempenho profissional. Curso de curta duração que procuram a "eficiência" do professor.
- **Compensação**, suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.
- **Profissionalização**, tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.

A "formação" em serviço, entende a pessoa como um ser humano integral, com múltiplos valores, conhecimentos, atitudes, aptidões e hábitos. Mas, tratando-se do trabalho cotidiano que exerce o profissional da educação é necessário que este seja melhorado para que desenvolva seu papel de artífice da transformação social presente e futura de seus estudantes.

PREPARAÇÃO PARA SER PROFESSOR

Os cursos de formação superior de professores caracterizam-se por dois componentes principais: o pedagógico, (que segundo os enfoques curriculares de cada instituição prepara os futuros docentes), e o específico, (da área de conhecimento na qual o professor prepara-se para ensinar). Quando estes componentes não são integrados no processo de formação, pelo contrário, dissociam-se, os professores podem sentir-se como biólogos, matemáticos, químicos, psicólogos, sociólogos mais do que profissionais da educação ou melhor professores. Além disso são preparados para trabalhar com crianças e jovens, mas não com adultos. A formação de docentes, nas instituições de ensino superior, caracterizam-se também pela contradição entre o que pretendem ensinar ou ensinam na teoria, e o que transmitem na prática. Por exemplo: se se deseja que o futuro professor desenvolva um currículo flexível mas é formado com um currículo rígido, no qual ele, como estudante, tem pouca participação, como conseguir que ele seja democrático e participativo em sua atividade docente?

A formação dos professores em cânones rígidos acostumados a seguir modelos, cumprir objetivos, atingir metas estabelecidas, marcadas, e decididas por outrem, fazem com que eles reproduzam isso na educação de pessoas adultas, dificultem: a flexibilidade dos currículos requeridas pelos estudantes, as possíveis práticas de participação na administração e nas decisões escolares, o desenvolvimento de programas (projetos) não tradicionais e comprometidos com mudanças na cotidianidade da escola, e até prefiram a imposição de algumas normativas da administração como os currículos.

Outro aspecto problemático na formação de futuros docentes está no fato destes estudarem teorias educativas, sociológicas, psicológicas, filosóficas, embora, tanto eles, quanto alguns de seus professores desconheçam o cotidiano do trabalho escolar de primeiro e segundo grau. Isso desencadeia, no futuro professor, um forte choque ao começar o exercício da docência e a necessidade de improvisar e solucionar, por vias rápidas, situações conjunturais as quais, ainda que positivas, excepcionalmente, podem converter-se numa regra do exercício docente.

ALGUNS PROBLEMAS NOS "CURSOS"⁴⁰ PARA PROFESSORES.

- A falta de uma política de "cursos" a nível local, municipal, estadual, nacional, que garanta a continuidade dos processos apesar das mudanças de governos e setores administrativos.
- O Ministério de Educação, as instituições e os profissionais que desenvolvem estes cursos acreditam exageradamente neles como forma de resolver problemas de qualidade da educação e qualificação dos professores.

⁴⁰ O termo "cursos" é utilizado aqui para referir-se a todos aqueles eventos usualmente empregados como: capacitação, qualificação, formação em serviço, atualização...

- A sub-valorização da educação como profissão, as relações de exploração dos empregadores (Estado) com os professores, determinam que a "qualificação" dos docentes, seja mais uma necessidade dos professores do que das autoridades governamentais.
- Os professores lutam por conseguir cursos. Quando os obtêm, continuam enfrentando dificuldades porque estes não correspondem a seus interesses, os períodos de realização implicam sacrificar seu tempo de descanso (sábados, domingos, noites, férias). Acrescenta-se a isso, o fato de pagá-los com recursos próprios, realizá-los fora do contexto escolar, ora desrespeitando os conhecimentos dos professores ora mudando a realidade de trabalho por outra que não interessa, nem a professores, nem a seus estudantes.
- Cursos pontuais, sem atendimento dos interesses de grupos heterogêneos de docentes, desconsiderando sua experiência, sem propiciar-lhes um relacionamento efetivo de ações educativas conjuntas.
- A organização dos cursos com pouca participação coletiva dos professores, favorece a participação de uns poucos, geralmente os mais motivados ou progressistas, enquanto que a maioria fica excluída até das simples informações dos cursos oferecidos.
- Alguns diretores das escolas, ainda que se mostrem progressistas, ou que dizem facilitar a participação, quando questionados ou analisada a administração escolar, fazem uso de seu poder (proveniente do cargo) para frear qualquer intento de análise crítica.
- Os cursos não consideram suficientemente o caráter de pessoas adultas dos professores e professoras, sendo estas últimas, maioria no setor educativo e especialmente nas primeiras séries.
- Há, pouca leitura crítica do contexto escolar, e de igual modo deficiente compromisso político com a transformação da educação ou então da escola.
- A mitificação da pesquisa, com conseqüente diminuição da importância desta em sala de aula, o pouco conhecimento de metodologias de pesquisa qualitativa, a não credibilidade nas capacidades dos professores de fazer pesquisa por não ser profissionais dedicados exclusivamente

a ela, e ainda, a escassa relação universidade-rede pública de ensino, são alguns dos problemas detectados na realização de "cursos" para os professores.

"QUALIFICAÇÃO" DE PROFESSORES EM SERVIÇO

A formação de quem já está trabalhando é uma necessidade dos profissionais, frente às exigências do cotidiano, para melhorar seu trabalho, bem como para atender às solicitações dos estudantes e da sociedade em geral, que acreditam que a educação é a solução de muitos de seus problemas. Isto não significa que a "qualificação" dos docentes, seja a solução dos problemas sociais e educativos, todavia pode contribuir substancialmente na sua melhoria.

Considerar as experiências dos docentes, em sua "qualificação" implica identificar quem são eles, quais são seus conhecimentos construídos na sua prática, quais suas maiores possibilidades e interesses profissionais. Estes elementos, são de fato fundamentais na tentativa de transformar os processos educativos, a partir de concepções teórico-metodológicas claras e de realidades do cotidiano escolar docente.

Os **dinamizadores**⁴¹ da "qualificação" de professores comumente reconhecidos como geradores, executores, "possuidores" do saber, responsáveis, quando feita uma análise cuidadosa depara-se com uma situação adversa. Estes **dinamizadores** da "qualificação" não são seus **geradores**, pois eles baseiam-se nos interesses e necessidades dos professores; não são os **executores** porque os autênticos construtores do conhecimento, aqueles que modificam as relações produtoras de mudanças, são os professores; não são os "**possuidores**" do saber pois,

⁴¹ Refere-se a pessoas que orientam atividades ou processos de "qualificação" de docentes atuando como pesquisadores, administradores, professores, e podendo contribuir criticamente para revelar o oculto nas diversas relações com os professores. Poderiam ser docentes que trabalham na instituição - alvo da "qualificação".

são os professores quem detem o conhecimento prático e teórico do contexto que se quer transformar, e ainda, não são os **responsáveis** pelas mudanças, porque de fato os dinamizadores não poderiam assumir tal responsabilidade, se os professores não incorporarem e assumirem sua própria mudança.

Os dinamizadores ou orientadores de processos de "qualificação" de docentes, se pretendem contribuir à transformação de metodologia utilizadas pelos professores em seu cotidiano, precisam considerar experiências e estudos nos quais se têm demonstrado que os professores utilizam mais os métodos aplicados com eles, em sua formação que aqueles sobre os quais têm recebido informação ou lhes são solicitados em cursos de "qualificação". No entanto, freqüentemente se observa como nos cursos de "qualificação" as metodologias utilizadas são aquelas criticadas, até mesmo pelos dinamizadores destes cursos e caracterizadas tradicionalmente pelo transmissionismo de conteúdos, a pouca participação e espaço para o relacionamento dos professores os realizam, o desconhecimento das experiências dos docentes e da realidade escolar onde trabalham.

Se é correto que cada professor, em seu contexto de trabalho docente tem sua própria metodologia, o estudo destas baseado em princípios teórico-práticos e em comparações entre eles, permite estabelecer suas semelhanças e diferenças e aproveitá-las melhor em sua utilização. Contudo para sistematizá-las, construir teoria sobre elas, e melhorá-las na prática cotidiana dos professores é necessário a criação de espaço para o estudo, análise e comunicação entre os próprios docentes. As metodologias praticadas pelos docentes no cotidiano escolar com o tempo e as diversas situações sociais, políticas, econômicas rotinizam-se, portanto, para transformá-las, é necessário estruturar e desestruturar as relações estabelecidas nessa prática, considerando as razões ora descritas.

Ser educador é educar-se permanentemente, o processo educativo não se fecha é contínuo. Cada conhecimento que os educadores com seus estudantes constroem, implica novas relações com outros conhecimentos, novas procuras, perguntas, dúvidas, em resumo novas construções. Diante desta situação a formação de docentes em serviço, pode ser entendida como uma "formação contínua", uma "qualificação" no cotidiano e do cotidiano profissional destes.

As instituições formadoras de docentes, as universidades, dentro de seu compromisso social têm a responsabilidade de prestar uma contribuição à permanente qualificação de seus profissionais egressos, porém não podem ser considerados como um produto terminal. Estas instituições ainda que trabalhem com as teorias mais atuais ou na "moda" frequentemente se desatualizam ante os avanços do conhecimento universal, situação que se repete com os professores no início do trabalho nas escolas, ou seja, começam desatualizados frente aos avanços do conhecimento universal.

Os professores que durante vários anos ministram aulas, por um lado conhecem a atualidade do exercício docente, têm domínio sobre a prática, os problemas atuais e reais da escola. Por outro lado, se não desenvolvem um processo de "formação contínua" ficam aquém dos avanços dos conhecimentos universais. Nas universidades, seus docentes e, por conseguinte, pesquisadores, em função de seus estudos, sua experiência investigadora sobre a educação, a interpretação e a análise teórica permanente a que se dedicam, são os profissionais indicados a orientar os professores das redes públicas para que estes estejam, também, em contínua e permanente formação, a partir da experiência e do saber cotidiano.

Dar continuidade à formação dos docentes nas escolas implica um permanente acompanhamento destes, em seu local de trabalho para complementar ou mudar para melhorar a formação já obtida. Implica também "metodologicamente" no aprofundamento de estudos da prática cotidiana do contexto real de desempenho profissional.

O planejamento da "qualificação" de docentes em serviço a partir de necessidades expressas por eles mesmos, têm mostrado em várias experiências que incrementa o sucesso desta, mas é necessário levar em conta que criar falsas expectativas aos docentes e logo, não alcançá-las, gera resistências à transformação pretendida e diminuí a qualidade da formação. Daí o cuidado e a responsabilidade de quem oferece e orienta os processos de qualificação.

As entidades, principalmente as estatais, oferecem a "capacitação" como objetivos de melhorar a qualidade da educação e satisfazer as necessidades dos professores. Mas estas, quando insuficientes e de má qualidade ou quando enunciados programas e projetos que posteriormente não se realizam ou apenas parcialmente, incrementa a desconfiança dos docentes nesta "capacitação", e é possível que paralise processos incipientes de auto-formação ou diminuam a freqüência de sua ocorrência.

Atualmente, existe uma alta demanda por parte dos professores por "qualificação" às entidades governamentais, mas os problemas políticos, administrativos e de recursos, principalmente financeiros, segundo estas, dificultam o atendimento satisfatório. Isto gera entre os administradores desta "qualificação" e nos docentes que a demandam, uma luta mais de caráter financeiro buscando para a realização dos eventos, do que pela qualidade da mesma.

Os custos financeiros da "qualificação" dos docentes para as entidades que a oferecem são altos, especialmente quando o planejamento não tem suficiente clareza e se quer implementar políticas, programas, projetos educativos massivamente, através dos docentes, desconsiderando-se as reais condições da vida cotidiana destes e suas necessidades de "qualificação".

Mas, é necessário esclarecer que, levar em conta as condições, interesses e capacidades de autogestão dos professores, é diferente das idéias neo-liberais que baseadas na descentralização e autonomia, passam às instituições (escolas) e aos professores as responsabilidades por sua própria "qualificação", e mesmo a implementação de programas gerados pelo próprio governo sem consultá-los e sem proporcionar os recursos financeiros, eximindo-se assim do dever como patrão de "qualificar" seus empregados.

Os processos de formação em serviço, desenvolvidos nas próprias escolas diminuem os custos financeiros para as entidades que os oferecem e para os próprios professores, além de lhes poupar passagens, despesas com sustento, desgaste físico-emocional, produzido tudo isto pelo deslocamento masivo de docentes a locais distantes do trabalho para realização destes cursos. Este fato não nega a necessidade de encontros e sessões fora da escola, que contribuem para gerar redes de experiências, socializar conhecimentos, ampliar as relações entre as diferentes instituições e pessoas. Os eventos deste tipo não se referem ao puro ato acadêmico, mas principalmente, ampliam os diferentes tipos de relações interpessoais entre os participantes e diminuem as distâncias interinstitucionais, às vezes ocasionadas pela falta de comunicação direta.

A formação de docentes em serviço é um dos elementos mais importantes, quando se tem como alvo o progredir do sistema educativo para contribuir na melhoria do mundo no qual todos os seres tem direito a viver em condições dífenas. Assim como a educação não é a solução de todos

os problemas sociais, a formação em serviço dos docentes também não o é do sistema educativo. Contudo, esta formação contribui especificamente, quando constitui-se em inúmeros e diferentes meios para conseguir progressivamente, transformar as práticas educativas cotidianas dos professores.

Melhorar a principal atividade que cada ser humano realiza, significa um desenvolvimento individual e coletivo necessário à transformação social. Os professores, como profissionais que dinamizam a construção do conhecimento na sociedade, precisam melhorar o exercício docente para conseguir um crescimento em termos de evolução social dos estudantes, e por conseguinte com reflexos sobre suas famílias, e a sociedade como um todo, o que implica a realização pessoal na profissão. Essa formação em serviço se reflete na melhoria das condições na "qualidade de vida", ou seja, que não está relacionada somente ao aspecto funcional do exercício de seu trabalho, senão também na construção de conhecimento que visa resolver problemas básicos de pessoas adultas, dentro de uma sociedade de consumo, incluindo o de conhecimentos.

A formação bem pode referir-se a aspectos de saúde, legais, econômicos, desde que estejam inseridos, ou façam parte de um processo de construção de conhecimentos amplos e não apenas passar informações ou conteúdos sobre estes temas aos professores.

A formação de docentes em serviço tem constituído um fundamento teórico em ação, uma metodologia de pesquisa cujo desenvolvimento implica a intenção de melhorar o trabalho docente, tentar transformar relações cotidianas entre professores, estudantes, sociedade em geral, e especificamente, no contexto educativo do tempo e local de trabalho, onde os docentes constroem ou reconstroem conhecimentos com os estudantes.

Uma concepção teórico-metodológica de formação em serviço, implica uma relação ampla com outras concepções para, com base nelas, complementar-se ou redimensionar-se. A abrangência de concepções de formação de professores em serviço, se dá porquanto esta refira-se concreta e explicitamente à principal atividade humana: o **trabalho**. Neste caso, o trabalho docente.

A formação de docentes como permanente e dinâmica construção humana, ou profissional, orientada à mudança, ao aperfeiçoamento do já existente, buscando alcançar paradíguas também continuamente mutáveis, segundo o progredir do conhecimento consiste desse modo, num processo de deformar para formar. Assim entendida, a "formação" implica a contextualização do professor num meio cultural visando a transformação do mesmo, o termo vai além da concepção militar de ter os soldados em linhas ou esquadras retas, e da concepção psicologista de treinamento para uma resposta pré-determinada.

Para haver uma melhor formação de docentes precisa-se empregar metodologia que desrotinizem os professores como é o caso da proposta de pesquisa participativa.

PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO

As estruturas políticas oficiais têm o discurso de transformação da educação, transformação científica, isto é, a partir da pesquisa, "qualificar" os professores, prover as instituições de maior número e melhor qualidade de materiais didáticos. Vale explicitar que tal discurso tem um sentido democrático, participativo, de progresso, transformação social e desenvolvimento do conhecimento, mas dentro de uma análise cuidadosa cabe perguntar, como se relacionam as diferentes partes deste discurso. Acaso o científico significa: ter uma série de dados levantados em pesquisas longe

da realidade cotidiana escolar, e das múltiplas relações construídas na luta até por sobrevivência, longe também do conhecimento cotidiano que se articula com o conhecimento científico que se quer impor? Se se desconhece o cotidiano, como se pode falar de processos democráticos, participativos quando a implementação dos programas curriculares são elaborados tecnicamente por especialistas baseados nestes dados? Se os professores não estão comprometidos com a transformação educativa onde outros pensam e decidem por eles ou contra eles, é possível ocorrer esta transformação? Se, desde o que, o como, o porquê da transformação educativa é decidida pelas instituições governamentais, regionais, nacionais e mesmo internacionais, baseadas nos dados levantados da forma mencionada, como é que se pode conseguir o compromisso dos docentes na transformação educativa?

Hoje em dia, as classes que detêm o poder econômico e o poder de conhecimento têm incorporado a seus discursos as necessidades da participação política dos cidadãos nas decisões do governo, a importância da pesquisa participativa nos processos educativos, como a "qualificação" de professores. Então a luta agora é para que estas classes se comprometam no desenvolvimento desse discurso, para que o entendimento da Pesquisa Participativa, como uma forma de pesquisa na prática docente e investigativa, não fique aquém de seu conceito teórico.

Ao desenvolver atividades de "capacitação", é comum observar, na avaliação dos cursos ou nas solicitações dos mesmos, a manifestação do desejo por parte dos professores para que estes refiram-se ao seu cotidiano, às metodologias para desenvolver seu trabalho profissional, aos problemas vivenciados nas escolas e nas salas de aula. Também, observam-se reclamações pela falta de aplicabilidade ou concreticidade dos mesmos, significando com isto que os temas tratados são muito gerais, teóricos, e distantes de sua prática profissional. Mas ao contrário, observa-se que no desenvolvimento dos cursos, quando eles analisam os temas, desenvolvem seminários ou

precisam planejar projetos de pesquisa, estes temas e as metodologia sugeridas pelos próprios professores, são geralmente, modificados por estudos teóricos, muito globais e as "situações" de pesquisa referem-se a contextos diferentes do seu local de trabalho, o que se lhes torna frustrante, podendo nem ocorrer a "atualização" dos conhecimentos.

Observa-se ademais, que quando pretendem coletar informações, ainda nos próprios locais de trabalho, recorrem a métodos e instrumentos tradicionais, sofisticados, e dando pouco valor aos dados experienciais vividos no cotidiano. Privilegiam mais a leitura mediada por estes instrumentos, que a leitura contextualizada no cotidiano em que a "situação" é vivenciada realmente. Os projetos **estão mais orientados para diagnosticar do que para transformar o seu próprio desenvolvimento ou seja a "situação"**; geralmente constituem-se numa descrição ou denúncia das "situações que incomodam". Frente a tais circunstâncias pergunta-se: Como e quais processos desenvolver a partir destas circunstâncias para transformá-las? Como conseguir nesse processo de transformação soluções mediatas e imediatas às "situações" e por sua vez uma formação teórico-metodológica dos professores?

OS PROJETOS NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO

É comum observar como na "qualificação" de docentes, estes são informados de conceitos teóricos que pouco lhes interessam e até por isso, não compreendem nem vêem aplicabilidade. Em conseqüência, produzem-se formas de resistência e criam conceitos meramente mecanicistas ou utilitaristas da "qualificação", que ao invés de melhorar o exercício dos docentes, os desmotiva dificultando as mudanças e o despertar de novos interesses em tal sentido.

O desenvolvimento de projetos como **metodologia de qualificação de professores** têm sido questionados porquanto geralmente não são planejados, nem desenvolvidos como processos. Frequentemente são atividades isoladas que não chegam a integrar-se na instituição escolar, ou seja, convertem-se em algo tangencial do projeto institucional. Esta metodologia pode-se converter em um ensino de: **desesperança** porque os professores sentem que nada conseguem; de **mitificação da pesquisa** porque se despreza o conhecimento cotidiano e se mostram os estudos teóricos como algo inalcançável por eles; de **manipulação** porque a partir dos dados da pesquisa ou com o intuito de fazer pesquisa científica são implementadas políticas, programas, ou teorias pelas pessoas "possuidoras" do conhecimento mais universal, ou são criadas necessidades não fundamentais para o desenvolvimento pedagógico ou institucional dos professores.

Os projetos são uma forma de integrar atividades de um professor, um grupo deles, uma área, uma instituição ou grupos delas, uma localidade e assim por diante. Podem ser somente planos para desenvolver uma atividade conjuntural ou complexa como um plano de pesquisa a longo prazo que pretende resolver várias "situações" em diferentes fases. Nas universidades, os projetos de pesquisa são exigidos para solicitar aprovação de monografias, dissertações, teses e outras atividades acadêmicas. No trabalho escolar são utilizados para planejar atividades fora das disciplinas e raramente dentro destas. Os professores não têm muita prática em sua elaboração, até porque sua experiência quase que exclusivamente se restringe ao modelo adquirido na universidade, caracterizado como de pesquisa tradicional. Estes professores, às vezes conseguem desenvolver projetos, organizar atividades, procurar soluções a "situações" inclusive teóricas, tendo em mente o projeto, criam e recriam conhecimentos, porém pouco escrevem e muito menos publicam.

Os projetos institucionais na escola, como formação de professores em serviço, implicam em envolver as experiências individuais e coletivas construídas no cotidiano do trabalho docente. Desenvolvidos mediante processos de Pesquisa Participativa constituem-se em alternativa de transformação institucional, educativa e de formação de professores, por quanto a organização, o planejamento, as inovações, o desenvolvimento, a avaliação da instituição como um todo realiza-se com referência a estes projetos, cujo caráter de pesquisa, permite a construção do conhecimento sobre as diferentes relações institucionais, nas quais vivenciam-se os princípios e a filosofia institucional, assim como seus objetivos e atividades concretas.

PARTE III

CONTRASTE DO CONHECIMENTO COTIDIANO PROFISSIONAL COM O UNIVERSALMENTE SISTEMATIZADO

EXPERIÊNCIAS E RELAÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE NO COTIDIANO DE SEU TRABALHO

Na metodologia desta pesquisa se enuncia que este trabalho reflete um processo de construção permanente de conhecimento, do qual, a partir de duas experiências de formação de professores e do conhecimento cotidiano profissional, (expostos nos capítulos precedentes) sobressaem as categorias de análise para contrastar nossas hipóteses até aqui expostas com as de autores universalmente reconhecidos.

Os temas **cotidiano, experiências, relações**, na formação dos docentes têm sido estudados em seu aspecto prático durante quase duas décadas através do desenvolvimento de vários processos de formação de professores e a sistematização dos mesmos. Agora busca-se recuperá-los considerando-os como categorias para a presente pesquisa com um sentido mais teórico. Cabe destacar que estas categorias não são mutuamente excludentes. Ainda que cada uma tenha sua própria individualidade ou campo temático específico, elas estão relacionadas entre si de diversas maneiras para constituir uma unidade que permite harmonia no tratamento da temática da formação de professores.

A abstração destas categorias dentro da diversidade em que elas podem ser consideradas é um processo longo, experienciado em diversos tempos e lugares, junto a professores tanto de escolas de primeiro e segundo graus quanto de pesquisadores e/ou professores de terceiro grau. Entretanto, o mais importante não são as categorias em si mesmas, senão as relações possíveis

de estabelecer entre elas para gerar novos conhecimentos na formação em serviço de professores.

A conceitualização que dá lugar a cada categoria ou mesmo os elementos teóricos que as explicam, construídos a partir das experiências enunciadas anteriormente, são uma teorização delas.

Nesta III parte, portanto são ressaltados os elementos teóricos das categorias dando-lhes, assim, conteúdo individual e possibilitando relações entre elas para construir conhecimentos a respeito da formação em serviço de docentes como unidade temática aberta à continuidade de pesquisa.

CONCEITUALIZANDO O COTIDIANO

Neste texto, são expostas algumas aproximações da conceitualização de cotidiano, mas a intenção metodológica é que sejam lidas sendo relacionadas às diversas partes desta tese como um todo, principalmente no que tange aos relatos das experiências apresentadas.

O cotidiano se insere no tempo, mas este não deve ser entendido linearmente no sentido newtoniano-cartesiano. Nele, não existem dimensões que possam ser apagadas mesmo que , devido a uma doença, temporariamente se perca a memória, pois este fato também é registrado na história de cada pessoa e gera relações em concordância. Nas relações do cotidiano participam todos os homens, até mesmo aqueles que não se conhecem: eles fazem parte do mundo e partilham dele ainda que de forma esparsa e em coisas que não são bem percebidas, pois "o cotidiano é a vida de todos os dias e de todos os homens" (NETTO & CARVALHO, 1994:24). Visto assim, ele não está restrito a fenômenos microssociais; dependendo das situações ou relações em questão, pode referir-se a pessoas ou grupos sociais de maior ou menor abrangência. Situações

como uma má política de controle da contaminação ambiental num país industrializado podem afetar as relações cotidianas de um despercebido casal em qualquer parte do planeta. A vida cotidiana é o permanente acontecer de relações entre todos os seres e fenômenos da natureza, tais como o clima, as pessoas, os conhecimentos, os sonhos, o tempo, o espaço, o ar.

Etimologicamente cotidiano significa "cada dia". O dia a dia é um conceito que apreende o caráter fluído, sucessivo e contínuo do cotidiano (cf. KUJAWSKI,1988:35). A sucessão contínua dos dias e das noites sem pausa suscitando sempre condutas e expectativas de um mesmo padrão em relação ao "outro" e às coisas. A rotina que gera uma ordem quase invariável do acontecer, mas na dinâmica das relações sociais existe um contínuo movimento, até mesmo fato de existir uma rotina implica na existência de um movimento no cotidiano. A vida humana se articula no cotidiano, sendo constitutivamente insegura por estar sempre em processo. No cotidiano existe uma troca de experiências que o particularizam e determinam a identidade das pessoas e também seu comportamento coletivo. Elas pertencem ao cotidiano e este a elas, constituindo-se a instância "familiar" a partir da qual todo indivíduo pode comunicar-se com outros contextos do mundo todo, mantendo seu cotidiano como referência da própria identidade pessoal.

As pessoas participam da vida cotidiana com seus sentimentos, emoções, interesses, paixões, habilidades, desconhecimentos, escolha de idéias, finalidades, ideologias, alternativas que atuam inteiramente com todas as suas limitações e capacidades. Este fato determina que nenhuma delas possa realizar-se em toda sua intencionalidade. O desenvolvimento maior ou menor de uma capacidade depende da individualidade de uma pessoa, dos critérios, valores e idéias que ela priorize no seu universo. As pessoas não têm nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum aspecto de sua individualidade; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade (cf. HELLER,1989:17-18).

As pessoas no cotidiano tomam posição ante situações, fatos, conceitos e idéias, o que é realizado com base no conhecimento prévio que possuem. Conhecimento e tomada de posição não são duas entidades diferentes, mas dois aspectos distintos de uma mesma manifestação de valor (cf. HELLER,1989:13). No cotidiano as pessoas lutam pelo conhecimento para resolver seus problemas, começam e se preparam para a luta pelo tempo e pelo espaço, lutam por um lugar para morar e estabelecer o cotidiano familiar, por um lugar onde trabalhar e realizar-se humanamente, por continuar vivendo, por viver melhor, ...lutam para conseguir lutar.

A própria dinâmica entre o concreto e o abstrato da heterogeneidade e complexidade das relações do cotidiano gera diferentes níveis de conhecimento. Compreender tal dinâmica implica em ver o cotidiano em sua totalidade, isto é, em suas relações com o universal. Conhecer a totalidade social é possível somente conhecendo o cotidiano, pois "é impossível a vida cotidiana sem o conhecimento crítico da sociedade onde ele se insere" (cf. DAMASCENO, 1994:129).

As diferentes teorias de conhecimento colocam como elemento básico de sua construção a relação sujeito objeto. Na realidade este procedimento é uma simplificação das múltiplas relações que acontecem no cotidiano da construção de conhecimento, pois se sabe que o sujeito e o objeto não são independentes da totalidade social.

A relação concreto-abstrato é uma tensão que se dá na vida cotidiana, na qual continuamente é necessário abstrair dos conhecimentos construídos com a experiência, idéias ou relações concretas manifestas numa atuação ou tomada de posição. O processo de abstrair-concretizar no cotidiano acontece em curtos espaços de tempo, pois as atitudes e decisões têm que ser tomadas rapidamente no desenvolvimento de uma atuação. Em outras palavras, trata-se da unidade imediata de pensamento e ação na vida cotidiana.

O *conhecimento comum* se origina no pensamento e na ação da vida cotidiana, e contém inumeráveis interpretações que admite como verdadeiras. Para assumir um estudo crítico diante dele é necessário levar em conta diferentes relações que dão lugar a novas interpretações e ao caráter intencional com que são realizadas. Na vida cotidiana as pessoas compartilham um mundo comum, e criam e utilizam os seus conhecimentos para resolver situações da rotina do dia-a-dia, a qual aparece como ordenada, lógica e explicável.

Todas as pessoas do mundo têm seu cotidiano onde constroem o conhecimento comum; baseadas neste atuam na interação com o "outro". As atuações das pessoas exigem a utilização do conhecimento comum, aquele que guia o cotidiano de um professor na sala de aula, de um pedreiro em um prédio que constrói, de um médico no centro de saúde quando atua na base da *confiança*⁴². Esta última, junto com a *fé*, desempenham um papel muito importante na vida cotidiana.

É característico do pensamento cotidiano a ultra-generalização⁴³ como consequência da experiência individual. Esta ultra-generalização é inevitável, pois em breve espaço de tempo (as vezes em segundos), as pessoas têm que realizar atividades heterogêneas; se elas dependem de conceitos fundados cientificamente para decidir tudo o que está relacionado com estas atividades, enlouquecem e possivelmente não as realizam.

A estrutura de conhecimentos que as pessoas possuem e da qual fazem uso em suas atividades do dia-a-dia é o saber cotidiano. Elas o utilizam como um conhecimento que lhes permite

⁴² "A confiança é um afeto do indivíduo inteiro e, desse modo mais acessível à experiência, à moral e à teoria do que a fé, que se enraiza sempre no individual-particular" HELLER, (1989:33).

⁴³ A ultra-generalização é, para Agnes Heller, a característica do pensamento cotidiano, ou os "juízos provisórios que a prática confirma ou, pelo menos, não refuta, durante o tempo em que, baseados neles, formos capazes de atuar e de nos orientar" (HELLER, 1989:34).

conseguir e realizar seus interesses e propósitos. Tal conhecimento tem sido formado pela assimilação de informações que culturalmente são passadas através das gerações e também, pela construção no presente de uma idealização do futuro.

O saber cotidiano é originário de níveis superiores de conhecimentos mais estruturados, mas não existe cotidiano sem este saber, como também não pode existir ciência sem ele - ainda que os cientistas se recusem a reconhecê-lo e criem sistemas metodológicos excludentes de variáveis relacionadas diretamente com o cotidiano. Se se prescindir do saber cotidiano, cientistas e ciência estariam como que desconhecendo sua própria história, negando a realidade da humanidade. Então, "para o que" e "para quem" são feitos a ciência e o conhecimento que a constitui?

O conhecimento cotidiano é decorrente de estruturas-básicas de outros conhecimentos mais complexos, construídos por pessoas cujo cotidiano profissional é fazer pesquisa. Tal conhecimento não é antagônico ao conhecimento construído pelos pesquisadores, pois este último é uma estruturação ou compreensão maior de algumas de suas relações (variáveis), intencionalmente selecionadas de algum cotidiano.

A sociedade tem um saber delimitado como: "O conjunto de conhecimentos e habilidades, valores e atividades que são produzidos pelas classes sociais numa situação dada de relações, para dar conta de seus interesses" (GRYZIBOWSKI, 1984 citado por DAMASCENO, 1994:131), o qual é denominado *saber social*, que em nível cotidiano é utilizado nas diferentes relações sociais, nem sempre conscientemente. Este saber é construído por toda a sociedade e pertence a todas as pessoas, ainda que algumas delas façam uso de seu poder de apropriação e queiram tomá-lo como próprio, impondo-o a outros.

A escola é um espaço de estudantes, professores, pais, da comunidade em geral, onde geram-se muitas relações relativas à educação. Ela pertence a todos e, por conseguinte, a ninguém, mas é um instrumento que serve ao Estado para através dela manifestar o seu poder, ou seja, o das classes dominantes que ele representa.

O cotidiano escolar dos professores tem dentre outras dimensões, a pessoal, a coletiva e a institucional. A pessoal relaciona-se com seu caráter de pessoa inteira; na coletiva os professores, como conjunto, formam o que comumente é denominado corpo docente; a institucional refere-se à escola como organização educativa na qual os professores são mediadores dos conhecimentos para os estudantes. Os professores estão em permanente formação neste cotidiano, seja repetindo ou reproduzindo formas sociais de dominação, utilizando, entre outros, o poder de seus conhecimentos, seja atuando criticamente ante seu próprio cotidiano. De qualquer forma o desenvolvimento de sua prática docente constitui-se em experiências que dão força à sua própria rotina, e fazem parte da formação permanente que mantém a estrutura de seu cotidiano. Inúmeras experiências de professores desenvolvem-se rotineiramente com relativa facilidade e sem maiores alterações no cotidiano escolar, porém, quando as situações novas, surgem, são neutralizadas pela rotina, que resiste desta forma às mudanças.

Superar esta resistência às mudanças, pressupõe processos de conscientização e participação coletiva que desestruturam algumas relações e autoconstrõem novas, em um movimento de transformação do próprio cotidiano. É sabido que existem metodologias que introduzem rupturas fortes, inconsultas e desestabilizadoras das relações rotineiras dos professores nas escolas, que os fazem reagir de diversas formas para preservarem a rotina ou se acomodarem, criando novas relações. A ruptura interna e permanente das relações, ou aquela forçada externamente a um grupo de professores, pode gerar no cotidiano destes disposição às mudança.

A formação em serviço de professores implica em conhecer seu cotidiano, refletir sobre sua rotina diária de trabalho; o auto-conhecimento das relações rotineiras aponta à mudança à transformação; assim nota-se que a rotina tem mecanismos de auto-proteção nos quais algumas relações são ocultas, e não se evidenciam como tais. O auto-conhecimento das relações do cotidiano implica em posição crítica progressivamente coletiva no interior do grupo de professores, endogenicamente, o que não exclui a ajuda profissional externa do pesquisador profissional, que precisa ser feita em um processo participativo, de interesses mútuos visando modificar as relações cotidianas. Mas de qualquer modo as modificações precisam ser ação do próprio grupo.

O cotidiano do professor na sala de aula ou na escola é a síntese e concretude da unidade teoria-prática. Ele faz aplicação de conhecimentos teóricos específicos de uma área de conhecimentos que tem que ensinar ou, em geral, de conhecimentos universais e pedagógicos que precisa transmitir.

No cotidiano de uma escola, professores e estudantes interatuam trocando conhecimentos, experiências; nesta interação social "face a face" ocorre o mais importante da experiência do "outro". É esta rotina da escola que forma tanto os estudantes como os professores. Os docentes também se formam no cotidiano de seu trabalho. As atividades desenvolvidas individual e coletivamente os relacionam com o "outro", pessoas dentro e fora da escola, e nestas várias interações eles constroem suas experiências e exercem seu trabalho educativo em uma síntese de teoria e prática. O relacionamento cotidiano com as mesmas pessoas, nos mesmos horários e contextos cria uma rotina de comportamento que identifica a cada um, lhe dá um lugar nesse espaço, mas ao mesmo tempo também o faz um dentre tantos outros que atuam de forma similar. Esta situação de interação "face a face" com os outros, permite colidir os interesses individuais e

coletivos, ser plenamente real a cada um e ao grupo todo, dentro de uma realidade que é parte de uma outra mais global da vida cotidiana (cf. BERGER, & LUCKMANN,1985:47).

Os indivíduos, na vida cotidiana, por exemplo numa escola, encontram-se pessoalmente sendo acessíveis à subjetividade dos "outros" mediante o máximo de formas. Em verdade, uma pessoa pode ser real para outra sem que elas tenham-se encontrado "face a face", mas o "outro" "só se torna real para mim no pleno sentido da palavra quando o encontro pessoalmente" (BERGER & LUCKMANN,1985:47).

Os processos de formação realizados no lugar de trabalho dos docentes, onde eles interatuam "face a face" com as outras pessoas da instituição, permitem o *intercâmbio contínuo* de suas experiências, o incremento de suas relações, a compreensão de "situações" que mediante processos de pesquisa com participação coletiva transformam esse cotidiano.

A instituição escolar onde os docentes trabalham é um lugar onde acontecem: seu cotidiano profissional, a realidade de suas relações intersubjetivas, a construção de sua história docente. Se a formação de docentes em serviço visualiza a transformação destas instituições, é a partir deste contexto da história real que a reflexão sobre as próprias relações, em encontros pessoais, pode desenvolver processos de Pesquisa Participativa que viabilizem a transformação.

O auto-conhecimento institucional da escola bem como a auto-reflexão dos professores em processo de formação em serviço, implica em uma pausa destes para refletirem sobre seu próprio trabalho docente. O conhecimento de si mesmo exige "que eu pare, detenha a contínua espontaneidade de minha experiência e deliberadamente volte a minha atenção sobre mim mesmo" (BERGER & LUCKMANN,1985:48). As histórias de vida, histórias pedagógicas, enunciados de

problemas, relatos de experiências, diálogos, e tudo aquilo que implica autoconhecer-se e dar-se a conhecer ao "outro", neste caso, compartilhar com os colegas, contribuem para o conhecimento e determinação das "situações de pesquisa" em um projeto institucional que vise a transformação de tal "situação" com a participação coletiva.

Um projeto de formação de professores em serviço implica em um conhecimento destes sobre as relações cotidianas que acontecem na instituição onde trabalham. Algumas podem não ser visíveis, dada sua evidência. É necessário, então, contrastar as experiências pessoais dos diferentes participantes para que as relações aflorem, possam ser desvelados e, a partir das histórias de cada um, serem vistos os pontos de equilíbrio que as estruturam ou, mesmo, aquilo que as desestruturam. Este conhecimento construído pelos professores da instituição a partir de sua própria reflexão, é uma ação que ocasiona atitudes de cada pessoa com relação ao que o "outro" manifesta.

A vida cotidiana dos professores na escola e a história que eles nela vivem são um fato insubstituível para a construção do conhecimento a partir de sua própria história de vida e para a transformação desse cotidiano docente institucional, síntese da teoria prática de cada profissional da educação. A história de vida é insuprimível dos processos sociais, cada pessoa é o que suas experiências, os professores em seus processos de formação para serem profissionais, ou na formação em serviço constroem conhecimentos, modificam seus comportamentos, reagem às mudanças a partir das experiências do seu cotidiano. De que adianta tirá-los de seu próprio contexto se, quando voltam retomam sua história cotidiana continuando a rotina que dificulta as mudanças?

A presença do "outro" na formação em serviço de professores é indispensável, pois todas as pessoas que fazem parte da instituição escolar precisam participar ativamente, do contrário o projeto tem que desenvolver metodologia que consigam estimular esta participação, buscando um conhecimento pleno da "situação" e a transformação da mesma. O orientador, pesquisador profissional dos cursos de formação de professores, precisa dar-se a conhecer ao outro, aos professores que ele orienta, e estes por sua vez precisam conhecê-lo; o mútuo conhecimento é base fundamental nos processos coletivos ou participativos de construção de conhecimento.

Nos processos de Pesquisa Participativa de formação de professores, precisa-se conhecer a estrutura das relações "face a face" do cotidiano dos participantes, uma vez que estas "são altamente flexíveis... é difícil impor padrões rígidos à interação face a face" (BERGUER & LUCKMANN,1985:48). Quando as instituições, o Estado ou outros órgãos encarregados da "qualificação" de professores, impõem-na, a atitude subjetiva, tanto dos docentes com respeito ao Estado como vice-versa, pode ser interpretada como hostil por ambas as partes, porquanto não se dispõe "da presença imediata, contínua e maciçamente real de sua expressividade" (BERGUER & LUCKMANN, 1985:49).

Os políticos ou administradores de setores do governo, de órgãos como Ministério de Educação, as Secretarias, no trabalho que desenvolvem, tomam no seu cotidiano político-administrativo decisões, a maioria das vezes baseadas em "ultrageneralizações". Estas decisões de ultrageneralização dificilmente consideram as características diferenciadas das escolas: grandes, pequenas, urbanas, rurais, particulares, estatais, de um, dois, três ou até em alguns casos quatro períodos diários, diurno, noturno, para crianças, jovens ou adultos. Muitas vezes são generalizados certos elementos para o primário, secundário e nível superior, por exemplo: estudo

por disciplinas, cursos semestrais ou anuais, inscrição e matrícula nos cursos, calendários, horário, algumas formas de avaliação, etc.

Observando algumas diferenças, pode-se ver de forma rápida nas escolas noturnas aspectos físicos determinantes das condições de disposição para as aulas, tanto de professores como de estudantes, muito diferentes do diurno, caso se leve em consideração que o estudante do noturno já realizou varias atividades de trabalho durante o dia, seu interesse por estudar é mais voltado para a responsabilidade pessoal da que pela imposição dos pais; sua experiência, conhecimentos e história de vida são muito mais complexos do que os das crianças ou jovens que durante o período diurno assistem as aulas, considerando socialmente tal atividade é como principal para sua formação pessoal e seu preparo para ser adulto.

Ao nível dos professores não se pode ultrageneralizar que o cotidiano dos que atuam no diurno e noturno seja igual, ainda que trabalhem no mesmo predio escolar. Abordou-se várias especificidades em capítulos anteriores, do cotidiano de professores do período noturno, mas aqui estamos destacando a de seus estudantes serem adultos trabalhadores. No entanto, entre professores e estudantes do noturno existem duas importantes semelhanças: uma é a de serem adultos, isto é, cada um ser "capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade" (HELLER, 1989:18); a outra, é a de serem trabalhadores. Estas permitem a existência de experiências e relações entre todos eles, que no cotidiano escolar noturno são elementos importantes na construção de conhecimento de uns e outros.

O cotidiano escolar, formado especificamente por docentes e estudantes trabalhadores, é uma fonte rica em experiências pessoais e coletivas derivadas das relações professor-conhecimento-estudante, para a formação de professores em serviço como profissionais da

educação de pessoas adultas.

As condições de trabalho específicas nas escolas de primeiro e segundo graus para adultos são humanamente difíceis, entre outros aspectos, por serem períodos extras ou de duplicidade do período laboral (no noturno ou nos sábados), além de ser deficiente a formação específica dos professores para este tipo de educação, tanto na chamada "formação inicial" como na "capacitação". Um projeto necessário para melhorar esta situação é estar situado "na participação real" não manipulada, onde se configurem uma atividade política relativamente concreta, um trabalho político cotidiano, uma procura de fundamentação teórica para elaboração de concepções de mundo capazes de levar a vida cotidiana pelo caminho das normas de uma sociedade não alienada (cf. HELLER, 1994:24-25).

A construção destas concepções de mundo mediante um processo de Pesquisa Participativa em uma escola para pessoas adultas propicia a construção de metodologia de formação de professores em serviço onde a atividade política cotidiana é formadora por si mesma no tema, além de evitar a ultrageneralização e a imposição de políticas à instituição através da construção das especificidades da escola, relacionadas com o próprio contexto cultural. Esta metodologia é uma forma de se realizar nas escolas processos de formação de professores em serviço com a Pesquisa Participativa, visando conhecer relações que se dão no cotidiano institucional para no próprio processo transformá-las, sendo elas "situação" de estudo.

CONCEITUALIZANDO A EXPERIÊNCIA

Em BERGER & LUKMANN(1985), lê-se que a realidade é construída; LAING([1972]:56) afirma que uma descrição positiva desta só pode perpetuar a alienação que ela mesma é incapaz de descrever; em Paulo Freire todos os nossos atos são políticos, mesmo que não pretendamos manifestar isso ante uma situação.

Estes conceitos auxiliam a sustentar neste trabalho o desenvolvimento e a apresentação de uma estrutura de pesquisa não convencional, na qual se busca resgatar o conhecimento cotidiano profissional construído no desenvolvimento de experiências e na sistematização das mesmas. Na sistematização a linguagem e sintaxe utilizadas são atos políticos nos quais não se pretende mostrar uma atitude de neutralidade "objetiva" mas, sim, as diversas relações e construções que, por vezes, os separam dos fatos inicialmente selecionados para estudar.

A sistematização de experiências é uma forma estética de apresentar processos de construção e reconstrução de conhecimento em contextos determinados. Na Pesquisa Participativa (como é o caso deste trabalho), o pesquisador profissional que nela atua é o responsável por orientar a sistematização.

Os conhecimentos são reconstruídos, confrontados, entre si, no cotidiano, pois os seres humanos são influenciados e modificados por outros e, por sua vez, atuam sobre terceiros. A sistematização destes processos de conhecimento permite relacionar "minha experiência do outro com a experiência que o outro tem de mim (...), a experiência é o que há de mais evidente no mundo" (LAING,[1972]:15), apesar da experiência ser o que torna o homem mais evidente para outro homem, uma pessoa não pode experimentar a experiência de outra. As experiências, como

evidências, podem ser subsídios didáticos na construção de conhecimento, mas não são repetíveis em contextos diferentes daqueles em que foram desenvolvidas. Embora sua unidade seja intransferível, as relações que as constituem são desdobráveis; por isso elas oferecem subsídios a outras novas, até mesmo convertendo-se numa limitação para elas. Por essa razão, a leitura da experiência é uma leitura que se faz "do outro", experimentando (LAING, [1972]:16).

A sistematização da experiência em relatórios, dissertações, teses, é uma possibilidade aos leitores para que leiam as pessoas experimentando, construindo conhecimento e a partir dele, ou "acima dele" (GIROUX,1985:65), possam continuar construindo, o que implica em ser crítico na sua compreensão e no seu entendimento. As múltiplas relações que constituem as experiências evidenciam a presença de ideologias passadas, uma ideologia e diferentes visões que são necessárias desvendar, para não cair na sua homologação acrítica.

As relações das pessoas entre si, e destas com o meio, geram numerosas experiências que são um todo e trazem consigo sua própria qualidade individualizadora e sua auto-suficiência (DEWEY,1985:89). No entanto, a experiência é limitada, construída e entendível na sua relação com outras. Dentro do processo histórico a experiência é uma parte que tem estabelecido relações com outras anteriores e conduz a outras novas, mas tem uma distinção em si própria que lhe dá unidade e lhe confere um nome síntese de tudo o que ela é. Por exemplo: o primeiro namoro, uma viagem ao estrangeiro, a realização de um curso, a realização de um trabalho etc.

A unidade de uma experiência implica uma qualidade única que dá significado a ela toda. Uma experiência de pensamento tem sua qualidade estética própria e, por conseguinte, uma estrutura artística que pode ser imediatamente sentida. Tem uma qualidade emocional satisfatória porque possui integração interna e realização alcançada por um movimento ordenado e organizado.

O ser humano mediante a experiencição, constrói a realidade e contribui para que outros a construam a "experiência é um termo genérico para designar as muitas formas através das quais o homem vai encontrando-se com o mundo ou, se preferir, vai constituindo-o como encontrado" (MILLAS,1970:28). A vida é uma busca de experiências e "o conhecimento busca a inteligibilidade, que é a mesma função da experiência" (MILLAS,1970:29); as pessoas compreendem o mundo acomodando-o às suas necessidades, mediante a experiência cotidiana..

A construção da realidade é uma inter-relação de experiências sucessivas travadas em relações e contrastadas com outras. Mas sua somatória não constitui a realidade como totalidade; são suas relações geradoras de constantes elementos de contato e diferença que, harmoniosamente, formam a realidade. O estudo sistemático da interação é próprio da filosofia. Por isso, para o filósofo existem entes em relação não simplesmente, entes, sendo sua tarefa própria converter a experiência de mundo em representação simbolicamente construída dessa totalidade presentes na consciência do sentido comum.

A diferença entre experiência primária (bruta) e reflexiva (refinada) é um dos principais assuntos que Dewey aborda no texto "Experiência e Natureza". Ele critica os métodos filosóficos que isolam os objetos da reflexão e reduzem a experiência ao experienciar a si próprio. Afirma que os filósofos isolam estes objetos, - designados de elementos - e se apegam a eles porque são simples, enquanto se apressam para longe da experiência bruta que está carregada do emaranhado e do complexo. Convertem o eventual em algo que é, ainda que não exista. As produções refinadas que negligenciam a conexão (relação) entre os objetos científicos e a experiência primária são indiferentes aos interesses humanos, nesse sentido DEWEY(1985:11-27) denuncia: os filósofos que negam à experiência comum e sua capacidade de desenvolver métodos

para se auto-direcionar, e questiona, que ninguém sabe se os males e a deficiências que são apontados ao conhecimento comum, devem-se aos próprios métodos utilizados por estes filósofos.

Na parte I desta tese foram expostas experiências de formação de professores, e também a parte II, o conhecimento construído no cotidiano profissional, algumas vezes por processos participativos. Agora, na parte III, estando num patamar superior, isto é, contrastando os conhecimentos anteriores com a teoria a seu respeito, observa-se como as conotações de pesquisa, Pesquisa Participativa, vida diária, estão intimamente relacionadas na construção do conhecimento junto às variáveis *cotidiano, experiências, relações*, relativas à formação de professores em serviço. Este é um exemplo da diferenciação metodológica que Dewey apresenta entre experiências *primárias*, cujos objetos são rudes, e *secundárias*, derivados da reflexão. A verificação dos dados secundários se faz através do retorno a coisas da experiência primária na vida comum, diária. Assim, as qualidades do conteúdo experienciado ganham significado que não tinham anteriormente, num sistema global de objetos conectados.

Dewey objeta o método não-empírico de filosofar não pela dependência de sua teorização, senão porque os dados secundários não se utilizam na recondução da experiência primária. Ele dá três razões para sua objeção: Na primeira, afirma que não há verificação; na segunda, as coisas da experiência primária não adquirem amplitude e na terceira, o objeto torna-se arbitrário, afastado, "abstrato", uma vez que se ocupa, com exclusividade, de certo domínio pertencente a si próprio, sem contato com as coisas da experiência ordinária.

Para Dewey a experiência é uma unidade integrada na qual - no caso da pesquisa, não existe uma divisão entre sujeito e objeto, ao contrario de métodos que, partindo já de resultados de

uma reflexão, separam o objeto do sujeito e o problema se constitui na procura de soluções para juntar o que foi separado.

A SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS COMO CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS

Nas duas **experiências**, "A transformação da escola secundária noturna, uma experiência de 'capacitação' de professores em serviço, Bogotá-Colômbia" e "Projeto Supletivo. Preparatório aos exames de primeiro e segundo grau. Suas oficinas" sistematizadas na primeira parte desta tese, é possível observar que existe uma **relação** entre os objetos da "experiência primária" e a "secundária ou reflexiva" DEWEY(1985:7). Os problemas dados pela experiência primária fornecem os dados iniciais da reflexão com os quais, neste caso os participantes, constroem os objetos secundários. A verificação disto se dá através do retorno à "experiência bruta", à vida comum diária.

As situações e os problemas enunciados inicialmente pelos participantes na medida que são refletidos, deixam de ser como uma massa amorfa, adquirindo um significado específico enquanto cada um é compreendido ou determinado em suas relações de globalidade -especificidade. Isto ocorre porque são as **relações** que permitem a compreensão dos problemas no sistema universal de conhecimentos. Isso fica muito bem ilustrado na experiência de "Palomar na Praia"⁴⁴ quando ao querer ler uma onda, divaga entre encontrar-lhe o principio e o fim mas na delimitação de uma delas, sente-se obrigado a relacioná-la com as outras e a refletir sobre o fenômeno global das ondas.

⁴⁴ CALVINO, I (1987:11-29).

As duas experiências desenvolvidas mediante o processo de Pesquisa Participativa mostram alternativas à crítica que Dewey faz de algumas filosofias "não pelo fato de sua dependência da teorização, e sim pela sua falha em utilizar os resultados referidos e secundários como uma trilha indicando e reconduzindo a algo na experiência primária" (DEWEY, 1985:8). Na pesquisa tradicional positivista os resultados refinados não voltados à experiência primária tornam-se arbitrários e afastados, ou seja, "abstratos". Na Pesquisa Participativa, as construções de conhecimento mais elaboradas, feitas a partir dos conhecimentos do cotidiano voltam a ele para testar, produzir novas relações e, significados e desta forma, gerar transformações.

As categorias criadas no processo de construção do conhecimento na Pesquisa Participativa correspondem aos significados construídos no desenvolvimento das próprias experiências de pesquisa, não são uma elucubração mental isolada. Por isso, os diagnósticos de problemas ou determinação de temas para pesquisa são construídos coletivamente entre os participantes das experiências como é mostrado na parte I do texto desta tese, embora eles sejam mutáveis, dadas as novas relações que ocorrem durante o processo.

A comunicação entre os diferentes participantes das experiências enunciadas, é uma permanente preocupação principalmente dos professores. A participação, tanto de fato como por princípio teórico, é possibilitada na medida em que todos possuam a informação; entendendo-se esta última como o compartilhar na própria construção e não apenas a recepção de mensagens. A comunicação é elemento indispensável para o equilíbrio das diferenças, enquanto condições de participação dos envolvidos em um processo de construção de conhecimentos, assim como também permite o contraste entre diferentes tipos de conhecimentos, viabilizando a geração de novos.

RELAÇÕES NO COTIDIANO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A cotidianidade marca a identidade do professor, sua individualidade metodológica, seu saber fazer. A metodologia depende de uma ideologia, de uma teoria. No cotidiano do trabalho docente se dão muitas relações, eis algumas delas:

CONHECIMENTO

PROFESSOR

ESTUDANTE

Nas *relações* Professor-Conhecimento, este último se refere ao conhecimento amplo universal que o primeiro precisa saber para orientar os estudantes em seu domínio. Nas *relações* Estudante-Conhecimento, se faz referência ao conhecimento restrito que o estudante tem de seu cotidiano e que precisa ampliar. As *relações* Professor-Estudante se dão mediadas pelos conhecimentos do cotidiano que cada um tem, mas com a intencionalidade de a partir destes e contrastando-os com os universalmente sistematizados construir novos e aplicar o teórico universal ao cotidiano. Desta forma, as *relações* Professor-Estudante-Conhecimento estruturam-se harmonicamente em uma complexa unidade que constitui o cotidiano educativo escolar .

Formação de professores em serviço não significa somente passar-lhes o conhecimento universalmente sistematizado, implica em retomar o conhecimento cotidiano deles nas relações com seus estudantes, pois é neste ponto que estas relações precisam ser determinadas, compreendidas e estudadas criticamente, se o que se pretende é a transformação da formação dos

professores e a geração de subsídios que sirvam de exemplos metodológicos para o exercício cotidiano da prática educativa.

Valorizar demais nesta tripla relação (professor-conhecimento-estudante) o conhecimento universalmente sistematizado, é continuar com o transmissionismo ou educação bancária e em definitivo, a alienação pelo acúmulo de informação que, não sendo analisada, é muito menos construída, assim o conhecimento se converte em um obstáculo da mudança e não em um eixo transformador. Tal acontece com professores que, na pós-graduação, são formados como pesquisadores, logo eles não querem ministrar aulas na graduação de suas Universidades de origem mas, sim, reproduzir o programa que "aprenderam" ou realizar pesquisa somente.

A formação de professores requerida é aquela do exemplo, que insinua metodologia cuja leitura de seu próprio processo, permita aos indivíduos relacionar o que se faz com o que se diz, não ficando apenas na crítica por si mesma. Os processos de formação que consideram apenas os conhecimentos universalmente sistematizados e julgam pejorativamente o senso comum por favorecer a cientificidade, pecam por ignorância e atrofiamento da capacidade de sentir e ler seu próprio cotidiano.

As características do pesquisador, já enunciadas na parte II deste texto, são fundamentais para o desenvolvimento e a continuidade dos projetos, as formas de relacionar-se com a administração, entendida como a organização do cotidiano escolar, para que o processo de pesquisa seja um caso real de compromisso político-administrativo de participação coletiva na estrutura institucional.

O relacionamento dos diferentes conhecimentos individuais e coletivos, sobre as "situações das instituições" nas quais os professores trabalham e seu relacionamento com o conhecimento universalmente sistematizado, dinamiza a construção de conhecimento a nível individual e coletivo.

Na leitura das experiências enunciadas na parte I deste texto, corrobora-se como é possível construir conhecimentos a partir do conhecimento do cotidiano escolar dos professores. As relações: pesquisa, formação de professores, formação de professores de adultos, pessoas adultas constituem eixo não só temático mas também de confronto de conhecimentos do cotidiano das diversas pessoas que estão participando e destas com outras fontes. Através da reflexão das pessoas sobre seu próprio trabalho; pode-se também encontrar motivação para a transformação da realidade construída ou percebida por elas.

O conhecimento é construído pelos professores a partir de sua prática cotidiana e educativa, como produto de um processo de sistematização; internamente, na instituição por eles mesmos; externamente, pelo pesquisador profissional, vai além de um relatório oral ou escrito, gera uma ação transformadora. O fato desses conhecimentos serem sistematizados ou escritos por professores de primeiro e segundo graus, tem muita importância, pois é superação de numerosas dificuldades e limitações e a demonstração de suas capacidades para construir conhecimentos sobre "situações" de seu cotidiano.

AS RELAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DA "SITUAÇÃO" DE PESQUISA

Para BERGER & LUCKMAN(1985) a realidade é construída socialmente; para MILLAS(1970:30), a realidade é um objeto que a experiência ajuda a construir mediante sondagens sucessivas e descontínuas. Dewey considera a experiência uma forma de interação pela qual os

elementos que dela participam são modificados, porque se modificam as relações entre eles. Quaisquer destes conceitos referem-se às experiências acontecidas no cotidiano e cujos conhecimentos surgidos delas formam estruturas de relações que se auto-modificam construindo a realidade. Esta, como processo de construção social, implica experiências permanentes que se dão nas relações cotidianas das pessoas, e destas com todos os elementos que fazem parte de seus contextos.

A construção de conhecimento sobre uma "situação" determina relações que a constituem numa unidade. O trabalho de pesquisar é determinar intencionalmente as relações da "situação" para produzir modificações que transformem a "situação" inicial tanto de conhecimento quanto do tipo de relações. No processo de pesquisa, levar em consideração a história dos contextos nos quais as relações se realizam é uma condição necessária para não seguir "métodos de investigação que a experiência em investigações passadas mostraram não serem aptos para alcançar os objetivos pretendidos das investigações em questão" (DEWEY,1985:57).

Neste sentido, a sistematização de um processo de pesquisa para ser comunicado precisa ser apresentado mediante um relato de experiências, não só um conjunto de enunciados de princípios, leis, ou conclusões que não permitem ler a metodologia, as intencionalidades com as quais foram construídas essas experiências e, o acontecido com as mudanças gerais. Nos relatórios de pesquisa é necessário poder ler as relações que produziram as transformações e o estado em que elas ficam ou ficariam ao realizarem-se determinadas experiências, ou seja, é preciso enunciar as "projeções" do processo de pesquisa uma vez experienciada uma modificação das relações entre um grupo de pessoas de um contexto determinado; por exemplo, uma instituição escolar.

As "situações de pesquisa" são constituídas por imbricadas relações que num primeiro momento podem estar indeterminadas mas, na medida em que são concretizadas para a pesquisa, adquirem uma especificidade que as caracteriza como unidade. Assim a "situação" não é um objeto ou um evento isolado, esta constituída por relações de um todo contextual, pois, "na experiência real não há objeto ou evento real; um objeto ou evento é sempre uma parte, uma fase, ou aspecto especial ou essencial de um mundo circundante experienciado - uma situação" (DEWEY, 1985:58 N.T.).

Determinadas as "situações de pesquisa", é necessário visualizar o procedimento de concretização das mesmas; do contrário são realizadas atividades desordenadas que incrementam a confusão ao invés de promover o esclarecimento ou unidade estética. Nos projetos de pesquisa, quando os pesquisadores estão com dificuldades de determinar a "situação", divagam entre numerosas relações até conseguir construir uma estrutura que permita seu estudo aprofundado. Em termos físicos, isso significa conseguir um ponto de equilíbrio no qual é possível aplicar uma força que o translate para um lugar definido de modo intencional, no caso da Pesquisa Participativa, isto é decidido coletivamente pelas pessoas que realizam a experiência.

A indeterminação da "situação" é um problema, é uma "situação problemática" construída por uma série de relações sem que se encontre uma estrutura que permita determiná-la, nesse caso a experiência de determinar estas relações, ou seja, a identificação da situação, é um processo de construção de conhecimento. "Um problema representa a transformação parcial, pela investigação, de uma situação problemática, em uma situação determinada" (DEWEY, 1985:61). A determinação da situação é a realização de uma experiência para construir o problema de pesquisa, aquela falta de conhecimento que se precisa construir; o processo de pesquisa é uma sucessão de experiências, no qual existem duas grandes fases de construção de conhecimento, a saber: a

primeira é, a determinação da "situação": diz-se entre pesquisadores que quem tem definido o "problema" ou a "situação", já tem progredido na metade da pesquisa; o a outra, é a investigação propriamente dita desta "situação".

As diferentes relações que compoem a "situação" de pesquisa podem ser situações problemáticas para alguns grupos de pessoas, em determinados contextos, mas elas se convertem em problemas de pesquisa quando é determinada a "situação" da mesma, isto é, quando existe a intencionalidade de se construir conhecimento para solucioná-las; em se tratando de um processo de Pesquisa Participativa, estas relações problemáticas são identificadas e priorizadas coletivamente.

FORMAÇÃO DE DOCENTES E SUA EXPERIÊNCIA

A experiência, como expressão de uma cultura, representa inúmeras relações que acontecem no cotidiano e nas quais se produz uma síntese teórica, ideológica e de interesses no agir individual e coletivo, de um professor, estudante, escola, sala de aula, ou da aula em si mesma.

A experiência docente é construída no trabalho em que se realizam atividades que lhe dão satisfações, entre outras, a de receber um salário elemento básico dentro de uma sociedade capitalista. Nesta sociedade os professores vivenciam uma série de divisões entre a classe, por exemplo: grau na escala docente, tipo de escola, número de horas, minutos dessas horas (existem aulas de 90, 60, 50, 45 minutos), período no qual são realizadas as aulas manhã, tarde, noite, aos sábados ou domingos como acontece na educação de adultos. O fato do professor contribuir com sua força de trabalho(assalariado), e a forma e quantidade como ele é pago por este trabalho,

interferem na sua ação pedagógica e política, pois o professor, como pessoa integral, é afetado no cotidiano que determina seu atuar como docente.

Ser empregado, receber um salário para viver, ter obrigação de desempenhar atividades exigidas por quem paga seu salário, dá ao professor as suas características de trabalhador, embora seu trabalho seja intelectual.

A classe magisterial, caracterizada historicamente como provedora de conhecimentos para quem os necessita, enfrenta dificuldades quando, na sala de aula encontram-se estudantes com necessidades imediatas mais urgentes, do que a aquisição de conhecimentos, e quando os próprios professores na realização humana mediante o trabalho docente, têm necessidades urgentes de sobrevivência.

O estigma cultural que recai sobre o docente faz com que ele seja entendido como um ser que: atenda com amor, paciência e carinho aos estudantes; satisfaça todos os questionamentos de conhecimento dos alunos; "saiba de tudo", como responsável por uma transformação da cultura; faça com que seu trabalho seja a venda de sua força, não só ao empregador (público ou privado), senão também à sociedade como um todo. Por isso a formação do professor em seu contexto cultural, no seu próprio trabalho, precisa estar orientada no mínimo em duas direções. Primeira: para assumir criticamente esse compromisso cultural que lhe é exigido. Segunda: para se auto-liberar e, por conseguinte, produzir uma transformação e compreensão de seu papel no contexto cultural local, regional e nacional. Neste sentido, seu trabalho ou conceito de prática docente (trabalho docente) se libera das conotações e responsabilidades que precisam também ser assumidas por outros, como os políticos, os pais, os estudantes e a sociedade como um todo.

O trabalhador docente em sala de aula, na medida em que constrói conhecimento, contribui para sua qualificação e para a educação. Mas como ele pode transformar situações sociais de grande significação? Esse trabalho cotidiano criador da experiência docente é o que, de alguma forma, prepara as próximas gerações. Em consequência, a compreensão e a valorização social deste trabalho precisa ser vistos não como um apostolado ou uma ação caritativa, mas como uma realização da pessoa, em busca de seu desenvolvimento, de suas capacidades, e satisfação de suas necessidades políticas, econômicas, psíquicas e sociais.

A discriminação do trabalho docente frente a outras profissões, contribui para que o professor discrimine também outros trabalhadores e passe, através da própria docência, a ideologia dominante cuja prática dificulta a formação política crítica dos estudantes, dos próprios professores e dos cidadãos em geral.

O docente como trabalhador da cultura, tem a responsabilidade de transformá-la na medida em que, dentro da aula, se dão as relações sociais próprias do contexto cultural dos participantes. Essa responsabilidade passa pela compreensão de seu próprio papel de trabalhador da cultura, ao qual precisa apontar a formação em serviço.

Tentando ir além das análises críticas a partir do que se vem observando, a história de vida dá a esperança de contribuir para a construção e o desfrute de contextos democráticos, que impulsionam a lutar pela construção de conhecimentos dinamizadores de transformação social em relações educativas concretas, tais como o reconhecimento das experiências dos estudantes, dos professores e, em geral, das pessoas que em diversos contextos culturais constroem a realidade social. Trata-se de promover uma "coragem cívica", como numa democracia (cf. GIROUX,1986:61).

A formação de professores em serviço passa pela mesma consideração que GIROUX(1986:64) faz, com respeito aos estudantes, quando questiona o como entender "as categorias de mediação que os estudantes trazem para escola" (no caso dos professores as que trazem para as instituições formadoras), "o sentido mais amplo da cultura subordinada e dominante como experiências vividas", "a construção da subjetividade", "as experiências que são alcançadas", isto seria, na linguagem de FREIRE(1992), como os pesquisadores entendem "o saber de experiência feito" dos estudantes e dos próprios professores em processos de formação? Na linguagem de DEWEY(1985:12) como entender que "o reconhecimento de *sujeitos* como centro de experiência, juntamente com o desenvolvimento do *subjetivismo*, representa um grande progresso"?

A EXPERIÊNCIA DOS DOCENTES LEVA À REAÇÃO CONTRA OS "CURSOS" DE FORMAÇÃO

A experiência permite tomar decisões e assumir muitos comportamentos, mesmo que seja para evitar a realização de algumas atividades. Ela permite deduzir que atividades não realizar, a forma de se evadir destas, além de criar complexas relações excludentes de tudo aquilo que desestabiliza a rotina.

A experiência dos professores é a que abre o leque de possibilidades para que rejeitem os cursos de capacitação, às vezes considerados como idéias impostas pelas entidades governamentais e denominadas de "reestruturações" e "inovações educativas". Quando os professores passam por estas situações e não observam mudanças, nem mesmo nos sistemas educativos, eles sabem que não adianta continuar tentando⁴⁵. Instituições e pessoas que

⁴⁵ Fato observado com a renovação curricular da Colômbia, iniciada no começo dos anos 80 e uma década depois há professores que se opõem a esta renovação e aos cursos de capacitação, nesse sentido, argumentando não ter dado anteriormente bons resultados e os cursos terem produzido pouco. Então, para que tentar o mesmo? - afirmam.

desenvolvem cursos de "capacitação" precisam possuir a experiência, ter a necessidade de realizá-los, saber assumir essas dificuldades, que levam os docentes a não querer cursos com metodologia e conteúdos que eles, por experiência, não gostam e sentem perda de tempo.

Uns dos principais esforços dos "capacitadores" é vencer o obstáculo que os professores põem nos cursos quando estes não os querem iguais aos que já conhecem. Dá-se o caso contrário também, de professores que querem repetir o mesmo curso para encontrarem com o mesmo "capacitador" porque ele é bom.

Em síntese, experiências de ações de "capacitação" que aparentemente, a curto prazo não têm dado certo, são argumentos que os professores utilizam para resistir a este tipo de curso, aliás, muito freqüentes nos sistemas educativos. A experiência também é um acúmulo de justificativa para não atuarem e saberem evadir-se daquilo que, por perigoso ou simplesmente por cuidado, as pessoas aprendem a não realizar.

Os professores na sala de aula empiricamente aprendem como não atuar com os estudantes ante determinadas situações para obterem sucesso em seus propósitos educativos. Esta experiência é utilizada pelos docentes quando são estudantes nos cursos de formação em serviço.

A experiência de imposição de políticas e exploração dos trabalhadores, como os docentes, leva a criar uma cultura de não acreditar em idéias de transformação derivadas de políticas educativas estatais. Nos casos de pessoas mais formadas politicamente, ocorre uma não aceitação de idéias passadas verticalmente para os trabalhadores da educação.

Pela lei física da inércia sabe-se da resistência à mudança. Mas quando se cria uma rotina na sala de aula, na escola, sem ligação com uma formação continuada dos professores, estes criam uma resistência que não lhes permite mudança, embora falem ou saibam de sua necessidade.

Quase sempre se faz referência à experiência, entendida como acúmulo de conhecimentos ou saber realizar atividades, fazer coisas, mas poucas vezes, entendida como um conhecimento que serve como mecanismo de resistência para não se realizar algo.

A pessoa é, o que na verdade a sua experiência, o que tem construído com ela. Se alguém não considera esta experiência, parte do que a pessoa é, configura uma violência que a anula, fazendo com que se perca de si mesma, o que a caracteriza como objeto sem história, fora do seu contexto, sem sua cultura. E quem é um ser sem tudo isto?

A experiência constitui os conhecimentos de cada pessoa; mediante esta são geradas diversas relações que ampliam e concretizam novos conhecimentos. O trabalho dos pesquisadores é ler as experiências, gerando novas relações com a intencionalidade de construir conhecimento, pois "a teoria é a visão coerente da experiência" LAING([1972]:20).

A relação das pessoas é um contínuo intercâmbio com as experiências do outro, ainda que nessa relação, alguém dos implicados atue como se o outro não tivesse experiência ou como se o outro não fosse uma pessoa. As relações interpessoais são fruto da própria experiência, e esta também determina as intenções no relacionamento. Nas relações as pessoas se lêem umas às outras, se experimentam. As pessoas adultas têm um grande acúmulo de experiências, a tal ponto que os sentidos como visão, audição, tato, paladar e olfato estão tão cheios de complexidade que,

para se experimentar algo novo, é necessário desaprender muito deste acúmulo já existente (LAING,[1972]:24).

É por isso que nos cursos de formação de docentes precisa-se abrir espaços para gerar novas relações, novas leituras de experiências, novas alternativas. Isto é, para descontextualizar algumas práticas, sair das escolas para voltar a elas, introduzir novas análises e formas de relacionamento, como pesquisadores no local de trabalho, nas novas formas de trabalho e de pesquisa, nas novas leituras de seu próprio contexto, novas formas de relacionamento entre a equipe de professores tanto a nível horizontal, entre eles, e a nível vertical com os estudantes, direção, pais, comunidade. Em síntese, é preciso desrotinizar o cotidiano individual de cada docente e o institucional da escola para gerar realmente relações novas, que permitam também novas experiências. No limite da rotina cotidiana, e sobre esta base, estão as novas experiências. Por isso, faz-se necessário que ações de formação de docentes levem a "desrotinização" até extremos, como acontece com a subida de temperatura numa mistura de gases, onde as moléculas se agitam, movimentam-se e conseguem organizar-se para não explodir o recipiente que as contém. Ainda que as moléculas produzam uma explosão, elas conseguem uma nova organização.

Uma das maiores dificuldades para gerar realmente novas experiências é tentar manter as relações tal como elas estão rotinizadas. O fato de se manter a normalidade conduz à aparente tranquilidade e calma, mas a regulação ou normalidade das relações estanca as mudanças.

COTIDIANO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A vida cotidiana é o contínuo de relações das pessoas, do meio e internamente de cada um para atuar ante determinadas circunstâncias. Cada pessoa, com seu atuar, afeta o meio e este por

sua vez, afeta a pessoa. Da multiplicidade de relações que se dão neste afetar-se mutuamente, resulta a construção individual e coletiva dos diferentes contextos que, de várias formas, relacionam-se na constituição da sociedade.

A construção de conhecimento é um processo de relacionar variáveis, circunstâncias ou fatos do cotidiano que, ainda que estejam próximas para construir um conhecimento, precisam estar relacionadas com uma intencionalidade. Na pesquisa realizada nos laboratórios mais sofisticados do mundo, nos grandes centros de pesquisa social, nas salas de aula, no cotidiano da vida policial, são as variáveis ou elementos inter-relacionados que dão esclarecimento ao que se procura para compreender. Para Sherlock Holmes, ou para um epidemiólogo da OMS, tanto quanto para o físico em viagens espaciais, as relações das variáveis trabalhadas no cotidiano são as que proporcionam solução aos seus problemas, complicando-os ou simplificando-os.

As variáveis, os fatos, os elementos que se relacionam estão num mundo complexo. É o processo de pesquisa o encarregado de determinar quais são as relações que têm interesse para estudo. Na verdade, as variáveis estão por toda a parte; o que se constroeu é um processo de compreensão destas na relação do interesse do pesquisador, é a construção da circunstância visível ou então, compreensível, desde fatos didaticamente muito bem descritos em algumas histórias de descobrimentos científicos para crianças, em artigos ou relatórios de pesquisa, e até nas telenovelas, que diariamente são assistidas por muitas pessoas, ou filmes como de Sherlock Holmes e de suspense.

O que está sendo relatado permite mostrar metodologicamente:

- Como se faz uma *leitura do mundo* para estabelecer relações na pesquisa, ou melhor, como tais relações são as determinantes no trabalho de pesquisa e delas dependem tanto o sucesso como o fracasso e a complexidade de sua realização.

- *O cotidiano* dependendo das relações interpessoais relativas ao meio, ou seja, o cotidiano é uma construção coletiva, em contextos limitados como na relação destes com a sociedade em geral. A alteração das relações existentes no cotidiano é o que constitui sua dinâmica. Uma alteração maior, ou seja, a de uma relação estrutural (que deve ser pesquisada) constitui um processo de transformação. Quando este processo é participativo, constitui-se na Pesquisa Participativa. O cotidiano, entendido como rotina, é o acontecer das relações sem maiores alterações entre elas, é a manutenção de uma dinâmica sem sobressaltos. As relações não são estáveis nem fixas, mas sua dinâmica pode ser parcialmente alterada.

- *A pesquisa, a construção do conhecimento* é uma atividade que os seres humanos realizam cotidianamente, com diferentes intenções e dependendo dos recursos disponíveis, entre estes últimos, os conhecimentos e possibilidades de relações mais universais. É por isso que, na construção de conhecimento, as relações das pessoas, "a relação com o outro", são definitivas. Um dos elementos desta relação é o poder do conhecimento que as pessoas têm, por isso, é que a partir deste ponto nos processos de Pesquisa Participativa as relações cotidianas dos participantes com o conhecimento implicam em um equilíbrio dinâmico.

PARTE IV

CONSIDERAÇÕES PARA PROJEÇÕES

PROJEÇÕES⁴⁶

Esta parte do trabalho contraria a expectativa de conclusão pois pretende abrir possibilidades de novas construções de conhecimento a partir dos realizados através da pesquisa que constitui esta tese, intencionando-se projetar sua continuidade e salientando que algumas metodologias e conceitos, desenvolvidos durante a experiência da pesquisa, demonstram ser processos alternativos para solucionar "situações".

Nesta perspectiva a pesquisa sofre solução de continuidade de forma intencional e necessária para sistematizar o conhecimento construído e apresentá-lo sob forma de uma Tese, entretanto esta aparente pausa não significa que o trabalho esteja concluído.

No processo precedente desta tese, tem-se demonstrado uma forma de construir conhecimento, em especial o relacionado com a formação em serviço de docentes de adultos. Tal conhecimento tem sido construído mediante: a sistematização de experiências, a elaboração de textos escritos a partir do conhecimento cotidiano do pesquisador, a contrastação deste conhecimento com o publicado universalmente, tomando para isso temas surgidos no próprio processo de pesquisa.

As diferentes relações que se estabelecem no processo de pesquisa permitem novos conhecimentos, das quais algumas foram expostas no texto desta tese, mas também se obtêm demonstrações que abrem possibilidades de continuar a pesquisa. Tratando-se de um processo dinâmico implica levar em conta, entre outras, que:

⁴⁶ Equivalente às conclusões do modelo tradicional de pesquisa.

- A formação em serviço de professores de pessoas adultas constitui-se em um processo transformador, quando os docentes nas instituições escolares a partir de suas relações cotidianas geram construções de conhecimento que resolvem "situações" participativamente.

- A valorização do conhecimento cotidiano, com as devidas pausas para reflexão, sistematizações e contrastes com o sistematizado, produz um conhecimento denominado, no cotidiano acadêmico, de "científico".

- As exigências do cotidiano acadêmico, embora contribuam para a "qualidade" do trabalho em termos "científicos", impõem padrões de pesquisa que dificultam opções novas, ou pouco convencionais, de como lidar com o conhecimento do próprio pesquisador e de outras pessoas.

- No ambiente acadêmico universitário é necessário o contato permanente, "face a face", entre os pesquisadores para obterem subsídios mútuos, superarem o individualismo, *conhecerem o conhecimento dos outros*, "socializarem-no".

- A realização de Pesquisa Participativa exige do pesquisador conhecimento e domínio amplos sobre as diferentes forças de poder (principalmente administrativas) que têm lugar no contexto de seu desenvolvimento, além da implicação de seu compromisso político, na transformação da "situação".

- O desenvolvimento e sistematização de experiências de formação de professores de pessoas adultas, em contextos de diferentes países, incrementa as possibilidades do pesquisador e de todos os participantes para construir conhecimentos, na medida em que as relações

construídas mediante a dinâmica do processo, permitem contrastes entre os contextos, sendo um de seus elementos principais, o cultural.

GERANDO ALGUMAS HIPÓTESES

Os processos de pesquisa visando a transformação de "situações" sociais, exigem permanentes mudanças nas diferentes relações dos participantes, ocasionando a construção de suposições, formulação de perguntas, elaboração de respostas imediatas, atuação ante perguntas não resolvidas, formulação de novas questões, construção de hipóteses, etc. A pesquisa, neste sentido, não se realiza somente para comprovar hipóteses, pois estas podem ser explicações de "situações"⁴⁷, tanto ou mais mutáveis que as próprias "situações".

A formulação de hipóteses realiza-se com base numa fundamentação teórica que implica a sistematização de experiências referentes às "situações" sobre as quais o conhecimento é construído. No presente processo de pesquisa, com os subsídios até o momento construídos, é possível abrir possibilidades de novos conhecimentos e não fechar sua conclusividade, por isso, levantam-se neste final do texto da tese⁴⁸, algumas hipóteses que apontam para a projeção ou continuidade da pesquisa, abertas aos leitores que julgarem importante apropriarem-se das mesmas, como:

⁴⁷ As "situações" como problemas de pesquisa (anteriormente exposto) são mutáveis através do próprio processo da Pesquisa Participativa.

⁴⁸ Divergindo da cotidianidade da pesquisa tradicional onde estas se localizam no início do texto da tese.

1. Transformar o trabalho docente implica em que os próprios professores construam conhecimento, atuando intencionalmente sobre relações estruturais de sua experiência cotidiana profissional.

2. A formação de professores, como um processo educativo para realizar um melhor trabalho docente, pressupõe a construção de conhecimentos e não apenas sua transmissão. A pesquisa, de igual modo, pressupõe um processo no qual se constróem conhecimentos para melhorar "situações" sociais. Portanto, na formação de professores objetivam-se transformações educativas que necessitam ser realizadas através de processos de pesquisa.

3. A Pesquisa Participativa pode ser um processo de construção de conhecimento com o "outro", onde todos os participantes interagem a longo prazo criando novas formas de organização e comunicação interpessoal.

4. No processo educativo escolar, sendo, docentes e estudantes, pessoas adultas trabalhadoras, caso se pretenda a transformação do cotidiano e o desenvolvimento da condição humana, este processo precisa ser orientado para a retomada das relações e experiências das pessoas nele envolvidas.

5. Os professores, como todas as pessoas, têm conhecimento cotidiano, se se alteram suas relações de trabalho docente, mediante novas metodologias que mostrem sucesso na construção do conhecimento, dentro do contexto escolar, dinamiza-se a realização de pesquisas, e por conseguinte, sua formação em serviço.

6. Para realizar transformações educativas através da formação de professores em serviço, é necessário construir conhecimento a nível institucional, com participação ativa das diferentes instâncias, incluindo-se o pessoal técnico- administrativo.

7. A formação de professores pode ter sucesso efetivo na transformação de "situações" do cotidiano de trabalho docente, quando realizada em serviço, isto é, no contexto de trabalho e com participação das pessoas da instituição escolar.

UTOPIAS ...

Neste texto não tem sido usada, propositalmente, a expressão "dever ser" e seu equivalente, com o intuito de evitar criar a sensação de transferência de responsabilidades, e de solução de "situações", para outras pessoas; ou mesmo para evitar listagens dos "dever ser" enunciados freqüentemente nas publicações. A expressão é reservada para apresentar nossas utopias, referindo-se à realização de atividades, e pode-se confundir com o "dever fazer" que é mais próprio da práxis radical. A utopia radical não fala de "*configurar*" uma sociedade "bela e humana"; também não afirma que seja possível uma sociedade desse tipo, senão que, esta sociedade, assim "*deve ser*" (HELLER,1994:92).

Algumas de nossas utopias são:

A **Educação** deve ser o meio que permita construir equitativamente conhecimentos geradores a partir de novas relações sociais, caracterizadas pelo desfrute coletivo da plenitude do universo, individual e coletivo.

A **Formação de professores** deve ser um processo de construção de conhecimento transformador, na transformação de "situações" da vida cotidiana, tanto dos professores, quanto de toda a instituição onde trabalham.

A **Pesquisa** deve erradicar a discriminação do senso comum no cotidiano acadêmico, construir conhecimento com o outro, para harmonia universal. O conhecimento construído deve contribuir para a erradicação das diferenças do poder de conhecimento e incrementar a dignidade humana em sua totalidade.

Este último parágrafo da tese é para deixar aberta uma luta, talvez como a de Dom Quixote de la Mancha contra os moinhos de vento, ou seja a de nosso cotidiano atual, retomando nossa história, e intencionada contra os ventos, não os de Dom Quixote, mas outros, que à sua semelhança se opõem às nossas utopias ou ao nosso "dever ser" da formação de professores, da pesquisa e da educação.

BIBLIOGRAFIA

- ALVARADO, Prada Luis E. & MURCIA, Florian Jorge. **Hacia un nuevo Bachillerato Nocturno - Un informe IAP.** Bogotá, Editorial Magisterio, 1991.
- ALVARADO, Prada Luis E. et. al. **Referentes conceptuales y teoricos** - Documento de trabajo sujeto a discusión e revisión -DIE-CEP. Bogotá. 1989.
- ALVARADO, Prada Luis E. & MALDONADO, E. Luis E. & TETAY, José M. Dimensión Filosófica y Política del Bachillerato Nocturno. In: **Documento Integrado de Aportes de los Colegios Distritales.** DIE-CEP. Bogotá. 1988.
- ALVES, Mario Luiz. **A educação de adultos através do ensino supletivo: A pratica do centro de estudos supletivos de Dourados** - MS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Campo Grande, 1971. Dissertação.
- ANDRE, Marli E.D.A. A pesquisa na didática e na prática de ensino. In: CANDAU, Verá Maria. **Rumo a uma nova didática.** Rio de Janeiro. Petrópolis Vozes, 1989.
- AROUCA, S. Lucila. **Fundamentos fenomenológicos - existenciais da comunicação professor-aluno na teoria da educação de Carl R. Rogers.** PUC-São Paulo. 1977. Dissertação.
- AROUCA, S. Lucila. **Educação extra-escolar e a realidade brasileira.** PUC - São Paulo. 1983. Tese de doutorado.
- AZANHA, Pires J. Mário. **Uma idéia de pesquisa educacional.** EDUSP. São Paulo, 1992.
- BACHELARD, Gaston. **Epistemologia.** 2 ed. Barcelona, Editorial Anagrama, 1989.
- BARBIER, René. **Pesquisa- Ação na intuição educativa.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editores, 1985.
- BAZARIAN, Jacob. **O Problema da Verdade: Teoria do Conhecimento.** 2 ed., São Paulo, Editora Alfa-Omega, 1985.
- BERGER, Peter & LUCKMANN, Tomas. **A construção social da realidade.** 9 ed., Petrópolis Vozes, Rio de Janeiro, 1991.
- BORDENAVE, D. Juan E. **O que é Participação.** 6 ed. Editora Brasiliense. São Paulo. 1983.
- BOSCO, Pinto João. **La Investigación-Acción.** Manizales-Colombia, Universidad de Caldas, 1987.
- BRANDÃO, C. R. **Repensando a Pesquisa Participante.** São Paulo, Brasiliense, 1984.
- BRANDÃO, Carlos.(Org.) **Pesquisa Participante.** 3ed., Brasiliense, 1987.
- BRICEÑO, Gabriela & SANCHES, Verin. El aprendizaje en el adulto. In: **Revista interamericana de educación de adultos.** Vol.1. No.2. 1978.
- CALVINO, I. **Palomar,** Editorial Torema. Lisboa, 1987.
- CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática.** Rio de Janeiro. Petrópolis Vozes, 1989.
- CANETTI, Elias. **La conciencia de las palabras.** Fondo de Cultura Económica. Mexico, 1992.
- CANETTI, Elias. **Masas y poder.** Alianza Editorial. Madrid, 1987.
- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação.** Cultrix. São Paulo, 1987.
- CAPRA, Fritjot. **Sabedoria Incomum-conversas com pessoas notáveis.** Cultrix. São Paulo, 1988.
- CASALI, Alipio et All. (Orgs.). **A relação universidade-rede pública de ensino.** Desafios à pós-graduação em educação. EDUC. São Paulo, 1994.

CASTANHO, Maria Eugênia. **Universidade à noite, fim ou começo de jornada?**. Campinas SP. Papirus, 1989.

CASTRO, Eduardo. **La formación de profesores en América Latina: tendencias de la formación y roles docentes**. Santiago. Corporación Promoción Universitaria, 1992.

CASTRONOUVO, Pascual Carlos & CAMPOS Cesareo Alfredo. Formación de investigadores en educación de adultos. En: **Revista Interamericana de educación de adultos**. Volumen 1 No.2 de 1978. OEA Santiago, Chile.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SUPLETIVA-UNICAMP. CEE UNICAMP. Antonieta Aparecida Gonçalves Pereira Kalso e outros. [1990?] mimeo. 10 páginas.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SUPLETIVA-UNICAMP. Equipe CEES/UNICAMP: Antonieta Aparecida Gonçalves Pereira Kalso e outros. [1989?]

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 2. ed. Campinas SP, Papirus, 1992.

DAMASCENO, Maria Nobre. Pedagogia do enfrentamento no cotidiano das lutas no campo In: **Cadernos ANPED No.6** Belo Horizonte Mg. outubro 1994.

DAVE. R. H. **Foundations of lifelong education**. Pergamon Press UNESCO. GREAT BRITAIN. 1976.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo, Atlas, 1989.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 2.ed. São Paulo. Cortez Editora, 1991.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante - Mito e Realidade**. São Paulo, Cortez, 1986.

DEWEY, John. **Experiência e Natureza; Lógica: a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e educação 2º**, Abril Cultura. São Paulo, 1985.

DOHMEN, G. Cómo aprenden los adultos?. In: **Revista Interamericana de Educación de adultos**. Volumen 1 No.4 1978. OEA Santiago de Chile.

DOMINGUES, De Castro Amelia. **A licenciatura no Brasil**. Separata da Revista de Historia, No. 100, São Paulo, FE/USP 1974.

DOMINICÉ, Pierre. **L' Histoire de vie. Comme processus de formation**. Édition L Harmattan. Paris, 1990.

DOMINICÉ, Pierre. **Education des adultes: themes et reflexions Cahir No 14**. Geneve, 1979.

EZPELETA, Justa. La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción. Mexico D.F. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN Departamento de Investigaciones Educativas. In: **Cuadernos de Investigación Educativa**. Núm. 20. s/d.

EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. 2 ed., São Paulo, Cortez Editora, 1989.

FALET, Marcel. e outros. **Problematique de la demande de formation continue**. Exploration II. Universite de Geneve, Facultade de Psychologie et des Sciencces de L' Education. Geneve, 1984.

FALS BORDA, Orlando. El nuevo despertar de los movimientos sociales. In: **Revista Foro**. No.1 Bogotá, Sep.1986.

FALS, Borda Orlando & RODRIGUES, Brandão Carlos. **Investigación Participativa**. Montevideo, Instituto del Hombre - Ediciones de la Banda Oriental, 1986.

FALS, Borda Orlando. **El problema de como investigar la realidad para Transformarla por la Praxis**. 3 ed. Bogotá, Ediciones Tercer Mundo, 1985.

FALS BORDA, Orlando. La Investigación: obra de los trabajadores. In: **Aportes 20**. Dimensión Educativa. Bogotá. s/d.

- FALS-BORDA, ORLANDO & ANISUR, Rahman Mohammad. **Acción y conocimiento**. CINEP. Santafé de Bogotá, 1991. 3 ed. São Paulo, MG. Ed. Associados, 1983.
- FAZENDA, Ivani.(org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo, Cortez Editora, 1989.
- FAZENDA, Ivani. Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. In: **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo. Cortez, 1989.
- FERNANDEZ, Perez Miguel. **La profesionalización del docente**. Madrid, Editorial Escuela Española, [1991?].
- FLORES, Quiros Luis. La educación para la organización social, capacitación técnica y gerencia para la autogestión. In: **Revista Interamericana de Educación de Adultos**. OEA, Santiago de Chile Volumen 1 No.5-6, 1978.
- FORO NACIONAL POR COLOMBIA. **Antonio Gramsci y la realidad colombiana**. Santa Fé de Bogotá, D.C., 1991.
- FRANCO, Luiz Antônio C. **A Escola do Trabalho e o Trabalho da Escola**. São Paulo, Cortez, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar**. 4a. ed. Olho D'Água. São Paulo, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança - Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. La educación y el proceso de cambio social. In: **Cambio**. s/d
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani.(org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo. Cortez Editora, 1989.
- FURTER, Pierre. **Os sistemas de formação em seus contextos**. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro 1982.
- GAJARDO, Marcela & WERTHEIN, Jorge. Educación participativa alternativas metodológicas. In: **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**. Mexico. Vol. XIII. No.3.
- GAJARDO, Marcela. **Pesquisa Participante na América Latina**. Rio de Janeiro, Editora Brasiliense, 1986.
- GIROUX, Henry. Pedagogia do conteúdo versus pedagogia da experiência: esta é uma polonização. Porto Alegre. In: **Educação e Realidade**. Jan/Jun (1) 1986.
- GIUBILEI, Sonia. **Trabalhando com adultos; formando professores**. UNICAMP, Campinas, 1993. Tese de doutorado.
- GOGUELIN, Pierre. **Formación continua de adultos**. Madrid, Narcea, 1973.
- GOHN, M. Maria da gloria. A pesquisa das ciências sociais - considerações metodológicas. In: **Cadernos CEDES** No.12 Cortez editora. São Paulo. 1987.
- GRAMSCI, Antonio. **Introducción a la filosofía de la praxis**. Barcelona, Ediciones Península, 1978.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3a. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.
- GRAMSCI, ANTONIO. **La formación de los intelectuales**. Mexico, D.F., Grijalbo, 1989.
- GUTIERREZ, Francisco. La educación como acción política, explícita y consciente. In: **Educación como Praxis Política**. Siglo XXI. México s/d.
- HANKERSLEY, Martyn & ATKINSON, Paul. Qué es la etnografía? In: **etnography. Principles in practice**, Ed.Tavistock Publications, New York, 1983. (Trad. Berta Ruiz).
- HELLER, Ágnes. **O cotidiano e a História**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989. -

- HELLER, Ágnes. **La revolución de la vida cotidiana**. 2ª Ed., Península. Barcelona, 1994.
- HELLER, Ágnes. **Teoría de las necesidades en Marx**. 2ed., Barcelona, Ediciones Península, 1986.
- HELLER, Ágnes. **Pour une philosophie radicale**. Le Sicomose. Paris, 1979.
- HELLER, Ágnes. **Sociologia da vida cotidiana**. 3a.ed., Península. Barcelona, 1991.
- HERRERA, C. Martha & LOW, Carlos. **Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior: una historia reciente y olvidada**. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 1994.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Anais do encontro Latino-Americano sobre educação de Jovens e adultos trabalhadores**. Brasília, 1994.
- JAMES, Willians. **Pragmatismo**. Ed. Aguilar. Buenos Aires. 1975.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 5 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.
- KUJAWSKI, Gilberto de Mello. **A Crise do Século XX**. São Paulo. Atica. 1988.
- LAING, R. D. **Experiencia y alienación en la vida contemporánea**. Buenos Aires. PAIDOS. [1965?].
- LAUREL, A. Cristina. et al. La experiencia obrera como fuente de conocimiento. In: **Cadernos Medico Sociales**, nº 51. 1980.
- LEON, Antoine. **Psicopedagogia dos adultos**. São Paulo. Companhia Editora Nacional-USP, 1977.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1991.
- LOMBARDI, Franco. **Gramsci Ideas Pedagógicas**. Pilas Editores. s/d.
- LOPEZ, Luis(org.). **Investigación Acción Participativa: Antología**. Bogotá, USB, 1990.
- LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. EPU, 1986.
- MANRRIQUE, Pablo E. **Situación del Bachillerato Nocturno en el Distrito Especial de Bogotá**. Nova University CINDE. Bogotá, 1985.
- MARIÑO, S. Germán. **Deslustrando Ilustraciones. Una reflexión sobre las características de la ilustración en los materiales de educación de adultos**. República de Colombia - Ministerio de Educación Nacional. Santafé de Bogotá, 1993.
- MARTÍNEZ, Boom Alberto & CASTRO, Jorge Orlando. **Currículo y modernización - Cuatro décadas de educación en Colombia**. Foro Nacional por Colombia. Santa fé de Bogotá, 1994.
- MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo. Cortez Editora, 1989.
- MASINI, Saizano Elcie F. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani.(org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo. Cortez Editora, 1989. p.59-66
- MAX-NEEF, Manfred, **Desarrollo a escala humana. Uma acción para el futuro**. Fuandación Dag. Hammarshjald. Santiago. 1986.
- MERRIAM, S. B. & CAFFZRELLZ, R.S. Learning in adult thood: A compensive guie. In: **Canadian and International Education** Vol.21 No.1, 1992.
- MILLAS, Jorge. **Ideia e Filosofia. El Conocimiento**. Editorial Universitária S.A. Chile, 1970

- MORENO, L. Salvador. La Experiencia Interna del Maestro: un aspecto olvidado en la formación de profesores universitarios. In; **Boletín del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana**. Mexico. s/d.
- NETTO, J.P. & BRANT, Carvalho M. C. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 3a. ed. Cortez, São Paulo, 1994.
- NIDELCOF, Maria Teresa. Os homes de nossa localidade. In: **A escola e a compreensão da realidade**. São Paulo. Editora Brasileira, 1980.
- NORONHA, Olinda Maria. **De camponesa a madame**. Trabalho feminino e seleções e saber no meio rural. Edições Loyola. São Paulo, 1986.
- NORONHA, Olinda Maria. Pesquisa participante: respondendo questões teórico-metodológicas. In: FAZENDA, Ivani.(org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo. Cortez Editora, 1989.
- OAKESHOTT, Michael. **Experience and its modes**. Cambridge University Press. New York. 1991.
- OCDE-CERI. **Formación de profesores en ejercicio: Condiciones de cambio en la escuela**. Madrid, Narcea, 1985.
- OLIVEIRA, Maria Rita N.S. **A reconstrução da didática: elementos teórico metodológicos**. Campinas SP, Papirus, 1992.
- OSORIO, V. Jorge. **Educación de Adultos e Democracia**. Magisterio. Bogotá. 1991.
- OSORIO, Alirio. Capacitación Docente, búsqueda de alternativas pedagógicas. In: **Investigación Educativa**. No.2 DIE-CEP Bogotá, Julio de 1986.
- PARRA, S. Francisco & VERA, G. Cesar. **Capacitación de los Maestros**. Nova América. Bogotá. 1988.
- PIAGET, Jean. A evolução intelectual entre a adolescência e a maturidade. In: **Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, Ano V No.1, 1971.
- PINEAU, Gaston & SOLAR Claudie. Une place au soleil pour les formateur de adultes. **Rapport des journées d etude sur les rôle et statut du formateur d adultes en milieu scolaire au Québec**. Tenues les 26-27 avril 1980.
- PINTO, B. João. **La investigación-acción**. Universidd de Caldas. Manizales,1987.
- QUICENO, Humberto. **Los intelectuales y el saber - Michel Foucault y el pensamiento contemporaneo**. Universidad del Valle. Cali, 1993.
- REALE, Miguel. **Experiencia e Cultura**. Giraldo. EDUSP. s/d.
- REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Lei No. 5.692, de 11 de agosto de 1971.
- REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**, São Paulo, Cortez Editora, 1990.
- ROGERS, Jennifer. **Adults Learning**. Repinted, Great Britain, Penguin Education, 1971.
- RUZ, Juan. **La actitud teórica en las ciencias de la educación: análisis y propuestas**. Universidad Educare. Santiago, 1992.
- SAAVEDRA, Miguel de Cervantes. **O engenhoso fidalgo Dom Quichote de la Mancha**. Signo. Portugal, 1930.
- SALAZAR, Maria Cristina (org.). **La Investigación Acción Participativa. Inicios y desarrollos**. Editorial Popular. Madrid. 1992.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 25 ed., São Paulo, Cortez Editora, 1991.

- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3 ed., São Paulo. Cortez Editora, 1992.
- SCHUTTER, Anton de. **Investigación Participativa: una opción metodologica para la educación de adultos**. 4 ed., México, CREFAL, 1986.
- SCHWARTZMAN, Simon. (Org.). **Pesquisa universitaria em questão**. Campinas, Ícone Editora, 1986
- SEQUEDA, Mario & OUTROS. **Características Generales del Bachillerato Nocturno en los colegios del Distrito Especial de Bogotá**. DIE-CEP. Bogotá, 1981.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 14 ed., São Paulo, Cortez Editora, 1986.
- SILVA, Maria Ozamira da Silva. **Refletindo a pesquisa participante**. São Paulo, Cortez Editora, 1986.
- STROMQUIST, Nelly. Las relaciones entre los enfoques cualitativos y cuantitativos. In: **Enfoques**, Cuadernos del Seminario (III Seminario Nacional de Investigación en Educación), UPN, Bogotá, 1986.
- STUBBG, Michel & DELAMONT, Sara. **Las relaciones profesor alumno**. Barcelona. Oikos-Tao, 1978
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez Editora, 1985.
- TORRES, C. A. & CENDALES, G.L. & PERESSON, T. M. **Los otros también cuentan**. Elementos para la recuperación colectiva de la historia. Dimensión Educativa. Bogotá. s/d.
- TREVISAN, Marcia Helena. **O resgate da fala própria nas oficinas do projeto supletivo da PUCCAMP**. CAMPINAS. PUCCAMP, 1994. (Monografia).
- UNESP. Anais, II congresso estadual paulista sobre formação de educadores. Aguas de São Pedro. 1992.
- UNIVERSITÉ DE TOURS - AFPA. **La formation experimentille des adultes**. Paris 19-22 Avril 1989.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 2a. ed. Libertad. São Paulo. 1994.
- VEIGA, Alencastro P. Ilma. **A prática pedagógica do professor de didática**. 2.ed. Campinas, SP, Papirus, 1992.
- VEIGA, Alencastro P. Ilma. **Técnicas de ensino: por que não?**. Campinas SP, Papirus, 1991.
- VILLA, Aurelio.(Coord.) **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid, Narcea, 1988.
- VILLOTA, Julio C. **El bajo rendimiento académico en los colegios nocturnos de la ciudad de Pasto**. UPN. Bogotá,1983. (tese de grado).