

VANESSA DE ALMEIDA MACIEL

**QUESTÕES TEÓRICAS SOBRE O ENSINO PELA PESQUISA:
PROBLEMATIZAÇÕES**

Florianópolis

Abril - 2005

VANESSA DE ALMEIDA MACIEL

**QUESTÕES TEÓRICAS SOBRE O ENSINO PELA PESQUISA:
PROBLEMATIZAÇÕES**

Dissertação apresentada como exigência parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da Profa. Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva.

Florianópolis

Abril – 2005

DEDICATÓRIAS

Dedico,

Ao meu pai Maciel, minha mãe Débora, ao amor incondicional deles por mim, minha irmã Itelvina e meu irmão Starlen, os dois sempre serão os “taninhos” no meu coração. Com toda a certeza, só tenho a agradecer a minha família pelo incentivo, apoio e paciência.

&

Carinho especial,

Ao Clóvis, meu amor,
você significa muito na minha vida.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva, pela orientação e amizade em todo o mestrado, pela dedicação nos momentos mais importantes deste *trabalho.*

A todo Programa de Pós-Graduação em *Educação.*

À Capes pelo apoio e financiamento recebido através de bolsa de *pesquisa.*

Aos amigos, em especial, à Caroline, por termos consolidado uma sincera *amizade.*

À minha família, que a todo o momento se preocupou em acompanhar a minha trajetória nesse *mestrado.*

Ao Clóvis, pelo carinho, atenção e incentivo durante todo o trabalho de *pesquisa.*

À todos os educadores que buscam incessantemente mesmo frente à dificuldades adversas a transformação da *sociedade.*

SUMÁRIO

RESUMO	6
LISTA DE SIGLAS	8
INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1	
INVESTIGAR O ENSINO PELA PESQUISA: SITUANDO A QUESTÃO	12
1.1 – Argumento metodológico	23
1.2 – Educando jovens e adultos e a emergência de um problema de pesquisa	27
CAPÍTULO 2	
ASPECTOS TEÓRICOS DA PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	39
2.1 – A pesquisa compreendida na educação escolar	41
2.2 – O sujeito-aluno na aprendizagem do ensino pela pesquisa	46
2.3 – O professor na prática de ensino pela pesquisa	54
CAPÍTULO 3	
O ENSINO PELA PESQUISA E A NECESSIDADE DE MUDANÇA DA ESCOLA	60
3.1 – A necessidade humana de aprender	61
3.2 – O professor, o ensino e questões da relação com o saber	64
3.3 – Uma possibilidade de se romper uma tradição pedagógica	70
CAPÍTULO 4	
ENSINO PELA PESQUISA: UM PROCESSO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EM MEIO A DESAFIOS EDUCATIVOS NO CONTEXTO ESCOLAR	78
4.1 – Desafios da pesquisa na educação escolar	79
4.2 – O sujeito-aluno na aprendizagem escolar pela pesquisa	81
4.3 – O papel dos professores na educação escolar pela pesquisa	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	98

MACIEL, V. A. **Questões teóricas sobre o ensino pela pesquisa: problematizações.** Florianópolis, 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina.

RESUMO

Este estudo tem o interesse em discutir contribuições para uma problemática que se articula a pesquisas desenvolvidas por diversos educadores, brasileiros e estrangeiros, preocupados com a qualidade político-social do ensino público, que lutam por redimensionamentos teórico-metodológicos acerca da aprendizagem dos alunos e também pelo desenvolvimento profissional do professor. O presente trabalho tem por objetivo apontar quais questões pedagógicas estão implicadas no *ensino pela pesquisa*, promovendo uma maior aproximação com os estudos do pesquisador brasileiro Pedro Demo sobre a pesquisa como princípio educativo, identificando os elementos que se agregam em sua argumentação, conduzindo aos pressupostos e princípios com fins de estimular a pesquisa no aluno, assim como discutindo os desafios da pesquisa voltados para a função docente. Para desenvolvê-la definiu-se como objetivos específicos (a) identificar elementos presentes na elaboração de propostas dirigidas a fundamentar o ensino pela pesquisa, (b) debater implicações destes elementos desde uma perspectiva pedagógica, (c) refletir as implicações questões/didáticas do ensino, tendo em vista, a pesquisa como “princípio educativo”. O delineamento das questões levantadas orienta para um estudo teórico, em caráter de aproximação à questão do ensinar por meio da pesquisa. Pelo estudo realizado, podemos perceber que a formação de professores da educação é um processo longo de experiência, amadurecimento e compromisso e que é, inevitavelmente, interdependente de como pensar currículo e o funcionamento da escola. Estas reflexões oferecem referências instigadoras sobre a necessidade de examinar os focos por meios dos quais se apóia a defesa do ensinar e do aprender pela pesquisa na formação e na atividade de professores em exercício, especialmente se consideramos esta atividade de ensinar como prática no contexto complexo da escolarização. Os alcances da pesquisa realçam a necessidade de se continuar problematizando sobre o ensinar pela pesquisa como uma questão que procura instigar mudanças nas práticas escolares, o papel do professor nesta dinâmica escolar, e o aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: ensino pela pesquisa, docência, ensino-apredizagem.

MACIEL, V. A. **Theoretical Subjects on the teaching through the research: problematical.** Florianópolis, 2005. Dissertation (Master's degree) - Federal University of Santa Catarina.

ABSTRACT

This study has the intent of discussing contributions for a problem that articulates to researches developed by several educators, Brazilian and foreign educators, concerned with the political-social quality of the public teaching, that struggle for theoretical-methodological redimensioning concerning the students' learning and also for the teacher's professional development. The present work has the objective to present which pedagogic subjects are implicated in the *teaching through the research*, promoting a larger approach with the Brazilian researcher Pedro Demo's studies on the research as educational beginning, identifying the elements that join in his argument, leading to the presuppositions and principles with the goal of stimulating the research with the student, as well as discussing the challenges of the research turned to the educational function. To develop the research it was defined as specific objectives (a) to identify elements present in the elaboration of proposals directed to base the teaching by the research, (b) to debate implications of these elements from a pedagogic perspective, (c) to reflect the didactics questions implications of the teaching, having in mind, the research as "educational beginning". The outline of the approached subjects conducts for a theoretical study, in an approximation character to the subject of teaching through the research. By the accomplished study, we can realize that the formation of the education teachers is a long process of experience, ripening and commitment and that it is, inevitably, interdependent of how to think curriculum and the operation of the school. These reflections offer instigating references on the need of examining the focuses in which means is supported the defense of teaching and of learning for the research in the formation and activity of the teachers at work, especially if we consider this teaching activity as a practice in the complex context of the schooling. The reaches of the research enhance the need of continuing problematizing on the teaching through the research as a question that tries to urge changes in the school practices, the teacher's role in this school dynamics, and the student in the teaching-learning process.

Word-keys: teaching through the research, academician, teaching-learning.

LISTA DE SIGLAS

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

PAS – Programa de Alfabetização Solidária.

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

MOVA – Movimento de Alfabetização.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

MEPF – Ministério Extraordinário da Política Fundiária.

CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.

SEJA/MOVA – POA – Serviço de Educação de Jovens e Adultos/Movimento de Alfabetização – Porto Alegre.

MOVA – PG – Movimento de Alfabetização de Ponta Grossa.

O MOVA – SP – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do município de São Paulo.

Introdução

Acreditando no caminho aberto pelas questões educacionais que engendram nosso sistema de ensino escolar, faz-se necessário que, em um esforço teórico, busquemos debater e problematizar o ensino pela pesquisa no atendimento educacional.

No Brasil, ainda existe um sistema de ensino público e gratuito, ao qual recorrem todos aqueles que buscam por escolarização, desde as séries iniciais ao ensino superior. É nesse sistema que um universo de professores e alunos fazem suas histórias, contam-nas e recontam, com práticas e experiências educativas e se configuram num mosaico, cada um com suas singularidades, mas inscritos em relações que os situam num contexto de relações educativas.

Acreditamos que a importância desta pesquisa e das reflexões que encerra pode ser pensada na perspectiva dos debates, estudos e práticas de ensino atuais. O ponto-de-partida para esse trabalho assume que o caminho por onde se dimensionam as questões remete a problematizar a idéia de pesquisa na educação escolar.

Centralizamos nossa atenção, para tanto, promovendo uma maior aproximação com os estudos do pesquisador brasileiro Pedro Demo sobre a pesquisa como princípio educativo.

Para alcançar o objetivo desse trabalho, de apontar quais questões pedagógicas implicadas no ensino pela pesquisa, a leitura de Pedro Demo oferece elementos que encaminham as discussões de sua contextualização na educação escolar, enfocando de modo mais específico o sujeito-aluno nesta aprendizagem e o papel do professor frente a essa proposição.

Tal disposição traduziu-se pela aproximação à proposição teórica formulada pelo autor, por meio, de leitura de suas obras, orientadas por questões formuladas na elaboração do projeto de investigação. Certamente isso ofereceu elementos para perceber-se que a idéia de

pesquisa em atividades escolares guarda sempre vinculações em relação com uma concepção da organização existente dos conhecimentos escolares, como também uma compreensão de prática para o(s) professor(es) e o(s) sujeito(s)-aluno(s).

O caráter aproximativo em que se fundamenta pode servir para inúmeras conexões que se buscou estabelecer com os autores privilegiados. Para desenvolver a análise pontuamos três eixos de discussão: a pesquisa compreendida na educação escolar, o sujeito-aluno na aprendizagem escolar pela pesquisa e os professores na educação escolar pela pesquisa; tais eixos sustentaram as discussões empreendidas. Os capítulos pelos quais a exposição foi estruturada buscaram apresentar dados, incluindo a delimitação do projeto de pesquisa aos destaques entre as reflexões construídas em perspectiva de considera-se aqui a modesta contribuição da atividade investigativa vivenciada.

O primeiro capítulo – **Investigar o ensino pela pesquisa: situando a questão** – apresenta a delimitação do projeto de pesquisa, bem como a trajetória e o argumento metodológico que a definiram. Em seguida, apresenta os principais objetivos a que se propôs o trabalho e informa da orientação metodológica por princípios de uma pesquisa qualitativa. No segundo capítulo – **Aspectos teóricos da pesquisa como princípio educativo** – Pedro Demo é apresentado como referência nesta pesquisa, o objetivo é destacar e descrever elementos que constituem sua proposta educacional. Faz-se uma incursão sobre a pesquisa compreendida na educação básica, na seqüência sobre o sujeito-aluno e posteriormente o professor na prática do ensino pela pesquisa. No terceiro capítulo – **O ensino pela pesquisa e a necessidade de mudança da escola** – realiza-se uma fundamentação teórica sinalizada por elementos que implicam pensar o ensinar pela pesquisa no processo de ensino-aprendizagem no que diz respeito ao atendimento educacional, com o objetivo principal de examinar aspectos relativos ao ensino, a função do professor e suas relações com o saber e à questão da pesquisa como possibilidade de mudança. No quarto e último capítulo – **Ensino pela pesquisa: um processo político-pedagógico em meio a desafios educativos no contexto escolar** – resgatamos alguns parâmetros que balizam as discussões necessárias à compreensão da questão central desta pesquisa, mediados pela aproximação à idéia de pesquisa no autor Pedro Demo. Aí, estão inscritas as proposições articuladas à idéia da pesquisa, englobando os desafios da pesquisa na educação escolar, o sujeito-aluno na aprendizagem escolar e o papel dos professores na educação escolar. Apontam-se as implicações de se pensar a presença da atividade de pesquisa na educação escolar.

E, por fim nas **Considerações finais** procuramos retomar discussões centrais dos quatro capítulos e levantar alguns aspectos acerca do ensinar pela pesquisa, visando assim, destacar as contribuições desta dissertação e a relevância desta problemática.

1 Investigar o Ensino pela Pesquisa: Situando a Questão

No presente capítulo, apresentaremos a delimitação do projeto desta pesquisa. Pretendemos mostrar que o tema “ensinar pela pesquisa” envolve debates de diferentes autores em tempos também diversos, e qual a abordagem ela assume na proposta desenvolvida.

Atualmente a área educacional enfrenta sérios problemas, de várias naturezas, aqueles relativos à evasão, repetência, desvalorização e formação precária de professores, escolaridade tardia, entre outros. Os resultados do enfrentamento dessas problemáticas por distintos setores da educação refletem-se em contínuos movimentos de busca de novas posturas pedagógicas que sinalizam mudanças importantes na prática educativa.

Nesse movimento, novas orientações chegam à escola. E aí novamente os professores se vêem instados a colocar em prática novas formas de ensinar. Isto, de modo geral, produz instabilidade, insegurança, dúvidas quanto às suas práticas educativas.

Na atualidade, faz parte das questões educacionais o interesse em que o trabalho escolar contemple a qualidade no atendimento educacional, desde o ensino fundamental até o ensino superior. Essa qualidade remete, em um de seus aspectos, à capacidade de se promover na escola condições para efetivas aprendizagens dos alunos. Configura-se neste cenário do trabalho escolar o foco no *ensinar pela pesquisa*, como uma questão educacional importante a ser discutida.

Podemos perceber esta relevância quando encontramos a discussão nos estudos de Fagundes (1980), em pesquisa que procurou descrever e analisar a experiência educacional da escola Dr. Bozano¹, com o Método de Projetos, identificando os fatores que interferiram na

¹ Escola de 1º grau Dr. Bozano, onde foi realizada uma experiência educacional com o Método de Projetos, entre

sua origem, desenvolvimento e abandono, envolvendo diretamente escola-comunidade. Esta escola buscou uma alternativa de compromisso, isto é, em nível de método ou técnica de trabalho que parecesse mais viável e oportuna à realidade objetiva de seus alunos, por parecer mais condizente com os objetivos para os quais a escola tinha sido criada, ou seja, a integração dinâmica com a comunidade. A origem da experiência esteve diretamente ligada ao interesse inicial da direção e coordenação pedagógica. Nesse sentido, o trabalho com projetos, segundo Fagundes,

opõe-se ao ensino meramente verbal, aos acontecimentos prontos e acabados, bem como aos exercícios de memória, e propõe aos alunos um novo tipo, não só de aprendizagem como instrução, mas de educação fundada na investigação e construção pessoal. Deste modo não é tanto o conteúdo programático que forma, que impressiona e que marca, mas antes a maneira como ele é proposto, percebido e desenvolvido (1980, p. 27).

Também Alencastro (1998), quando defende a melhoria do desempenho de acadêmicos, na busca de atividades que lhes sejam significativas e que, ao mesmo tempo, tragam algumas informações sobre o curso que estão iniciando, tem como base o ensino e aprendizagem mediados pela pesquisa. Entende que a pesquisa sendo acessível ao ensino centrado no conhecimento e na produção exige, portanto, uma nova postura de professores e alunos em relação ao conhecimento. Quer dizer, professores e alunos agem como sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer e que compartilham com contribuições na construção do conhecimento. As contribuições do professor passam a ser encaradas como respostas e não verdades prontas a serem assumidas pelos alunos e por ele próprio. A autora afirma que “o ensino/aprendizagem mediado pela pesquisa é também condição de consciência crítica, agente dinamizador de reflexão dos objetivos do curso, da renovação do ensino e da construção de caminhos desafiadores” (p.132).

A importância da *pesquisa* no processo de ensinar-aprender revelou-se como questão da agenda de debates, sobretudo na última década, ocupando espaço nas escolas, reuniões, seminários, congressos e fóruns diversos da educação, adquirindo lugar privilegiado na discussão educacional, ao envolver diversos temas, tais como: organização do currículo a

1972-1975, situa-se na zona rural do município de Ijuí, estado do Rio Grande do Sul. A referida escola foi implantada pela Fidene (Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado), com o objetivo de compreender os problemas do homem do campo para, assim, melhor atender às suas necessidades.

partir de projetos, pedagogia de projetos, professor investigador, professor-pesquisador, pesquisa princípio educativo.

Se observarmos a história das práticas educativas escolares, a pesquisa como recurso metodológico no âmbito da sala de aula já foi proposta em contraposição à escola organizada na concepção manufatureira, nos moldes de Jan Amos Comenius (séc. XVII). Nesta escola, a estrutura pedagógica está organizada em disciplinas, séries e contextualizada no conteúdo que interessa ao professor ensinar. Comenius, conhecido no meio educacional por suas concepções e propostas de reformas didático-pedagógicas, indicava programas pormenorizados de matérias e exercícios para cada uma das instituições educacionais (a escola maternal, a escola latina ou comum, o ginásio, a academia ou universidade). A escola era dividida em seis classes, estabelecendo o princípio do ensino graduado. Cada classe continha livros adequados e o tempo de aulas era de quatro horas diárias, duas pela manhã e duas pela tarde; as primeiras para os exercícios mais intelectuais e as segundas para os da mão e da palavra (Luzuriaga, 1990², p. 138-143).

Destacamos, inicialmente, o uso do recurso da pesquisa como estratégia didática de motivação e envolvimento do aluno no processo de ensino aprendizagem presente nas idéias, de modo sistemático, já no início do século XX, por meio dos argumentos pedagógicos de John Dewey e dos representantes da chamada Pedagogia Ativa. Dentro do quadro da pedagogia contemporânea cabe destacar o movimento da *educação nova*, também denominado por *escola ativa*³. A escola ativa é entendida como uma corrente que veio para mudar o rumo da educação tradicional, intelectualista e livresca, dando-lhe um sentido vivo e ativo, conforme expõe Luzuriaga (1990, p. 227). Mas foi com seu discípulo, William H. Kilpatrick, em 1918, que o *método de projetos* buscou traduzir na prática cotidiana da sala de

² Esta produção corresponde à 18ª edição de sua obra intitulada “História da Educação e da Pedagogia”, pois a segunda edição data de 1963.

³ Esse movimento foi fruto das pesquisas de grandes educadores europeus como Montessori, Decroly, Claparède, Ferrière e outros; e teve, na América do Norte, dois representantes John Dewey e seu discípulo W. Kilpatrick. Suas propostas foram introduzidas e disseminadas no Brasil, principalmente por Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Vale recordar alguns nomes que representaram as idéias e os métodos da educação inovadora. São eles: no século XVII, Comenius; no século XVIII, Rousseau (verdadeiro iniciador deste movimento) e Pestalozzi; e no século XIX, Froebel, entre outros. A *educação nova* ou *escola ativa* se distingue em quatro momentos ou períodos principais: 1) o da criação das primeiras escolas na Europa e na América (1889 a 1900), é criada nos Estados Unidos a primeira escola experimental, pelo John Dewey; 2) o da formulação das novas idéias ou teorias da educação nova (de 1900 a 1907), na qual se destaca John Dewey; 3) o da criação e publicação dos primeiros métodos ativos (1907 a 1918), nesse período destaca-se o método Montessori, o método Decroly, e o método de projetos com Kilpatrick; 4) e o da difusão, consolidação e oficialização das idéias e métodos da *educação nova* de 1918 até os nossos dias (Luzuriaga, 1990, p. 228).

aula a aprendizagem como um processo complexo e global, em que a aprendizagem é mobilizada a partir de um problema que conduz à investigação, à busca de informações, à construção de novos conceitos, e à seleção de procedimentos determinados. Tal concepção – do método de projetos – reclamava sobre a importância da escola possibilitar à criança reconstruir a experiência e o conhecimento característico de sua comunidade, reivindicando que o objetivo da escola é ensinar a criança a viver no mundo em que se encontra. À parte de sua contextualização ideológica, neste momento, vamos destacar argumentos destas proposições que ancoram as idéias pedagógicas em torno de questões como a pesquisa constituindo o processo de ensinar e aprender.

Dewey (1978; 1979) acreditava na escola como agência de reforma social – e não de reprodução – o que o levou a buscar sua radical reconstrução. Seu objetivo era compreender o significado da experiência humana para a aquisição do conhecimento, que irá constituir o cerne de suas proposições educacionais. Em primeiro lugar, propunha modificar as matérias ou disciplinas de estudos tidas como coisas fixas, integrais e alheias à experiência da criança, evitando pensar nessa experiência como qualquer coisa rígida e acabada; nenhuma tarefa é abordada nas particularidades individuais e em experiências pessoais, mas, sim, por meio de experiências sociais e coletivas. Concebia a escola como um espaço de produção e reflexão de experiências relevantes de vida social, ou seja, a vida pessoal se perpetua por intermédio da educação.

Neste momento da presente exposição, não se busca descrever e/ou discutir a herança do pensamento de John Dewey em relação à pesquisa na educação escolar, mas reconhecer que a história da educação oferece, em seus processos dinâmicos, as referências sobre os temas sobre os quais nos debruçamos, a partir das práticas contemporâneas de ensino-aprendizagem em curso nas instituições escolares.

Abordam também a temática da pesquisa no processo de ensino, os estudos do educador inglês, Laurence Stenhouse (década de 1960), que teorizou e sistematizou a concepção de um currículo emancipador como processo de intercâmbio cultural, sustentado na proposta do professor como pesquisador em sala de aula (ensino como pesquisa), e ainda supunha uma aprendizagem colaborativa neste processo. No final dos anos 1960, trabalhando no Schools Council for Curriculum and Examinations (Conselho Escolar de Currículo e Avaliação),

como diretor do Humanities Curriculum Project (HCP), de Londres, criou e propôs um currículo específico para atender jovens de classes populares, baseado na idéia da pesquisa e descoberta.

A idéia de pesquisa educativa para Stenhouse supõe tanto o *fazer* como o *utilizar* a pesquisa como fundamento do ensino, onde a investigação no cotidiano escolar deveria envolver, além dos professores, também os estudantes e a própria comunidade (Elliott, apud Sebarroja, 2003).

Stenhouse estimulou com suas idéias a defesa da pesquisa na educação escolar, sendo, em sua proposta, parte de uma concepção de currículo entendido como um conjunto de procedimentos hipotéticos do qual poderiam se valer os professores para transformar idéias educativas em ações educativas. Stenhouse defendia que o currículo, sustentado por teorias educativas, proporcionaria desenvolvimento profissional desde que fosse permitida a sua recriação, pelo confronto com os problemas enfrentados em suas salas de aula, por parte dos professores. Propôs um modelo de ensino baseado na pesquisa, a partir do qual implementou um projeto de dois anos (entre 1968 e 1970) com cerca de 150 professores em 36 escolas espalhadas pela Inglaterra e País de Gales; o objetivo era provar que garotos e garotas pobres, ao concluírem o ensino obrigatório, eram capazes de alcançar um nível intelectual só atingido, até então, pela elite. Ao final, os jovens conseguiam, de fato, travar discussões de alta qualidade. O projeto se baseava em cinco premissas:

- 1) as questões devem ser abordadas na sala de aula;
- 2) o professor deve assumir a responsabilidade de não promover seu próprio ponto de vista;
- 3) a forma de pesquisa em áreas deve apoiar-se mais no diálogo do que na instrução;
- 4) o diálogo deve estimular e amparar divergências, em vez de buscar obter o consenso;
- 5) o professor, como moderador, deve ter a responsabilidade da qualidade e dos níveis de aprendizagem.

Assim, com base nesses princípios, Stenhouse, acreditava que todo educador tinha de assumir seu lado experimentador no cotidiano e transformar a sala de aula em laboratório. Seu objetivo principal era elaborar um modelo de ensino que mantivesse a autoridade, a liderança

e a responsabilidade do professor, mas não transmitisse a mensagem de que essa autoridade é garantia do saber.

É importante considerar que toda a sua proposta se orientava em compreender não apenas os problemas da prática docente, pois julgava necessário que o docente tivesse pleno domínio da prática pedagógica, sem perder de vista a idéia do professor como pesquisador; mas também incluía pensar o currículo como processo; o direito do aluno ao saber; a conexão dos mundos escolares com o conhecimento do mundo; e o ensino como pesquisa.

Importa, neste momento, situar o contexto em que esta proposta do ensino como pesquisa surgiu. Esse destaque se dá nos anos de 1970, marcados pela incorporação de modelos pedagógicos difundidos nos Estados Unidos. Configurou-se como ideologia dominante no Ocidente, a partir da Segunda Guerra Mundial, a racionalidade técnica segundo a qual tudo tem uma seqüência e uma resposta lógica. Na ótica internacional, o desenvolvimento de métodos pedagógicos baseados em novas tecnologias visa atender aos interesses de mercado para a produção tecnológica dos países centrais. O conteúdo tecnicista da educação influi na reorientação da formação do professor, que significa um intermediário dotado de qualificação para compor o trabalho coletivo enquanto elemento coordenado com os demais docentes nas mesmas condições, tornando-se um técnico com conhecimento parcelar que deve dar conta de um trabalho docente também segmentado. Nesse momento, a área educacional já enfrentava sérios problemas de várias naturezas: evasão, repetência, desvalorização e má formação do professor.

Entrava em cena na década de 1980 o *movimento construtivista*, defendendo princípios pedagógicos muito próximos aos do movimento escolanovista, representados no pensamento do epistemólogo suíço Jean Piaget, cujas idéias buscavam influenciar as propostas de organização do trabalho pedagógico da escola.

Mais recentemente, outros educadores têm focado a questão da pesquisa nas atividades educativas escolares, destaque entre a literatura mais veiculada para Hernández e Ventura (1998) com a proposição de *projetos de trabalho* vinculados à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional. Defendem um currículo a partir de iniciativas da escola, com participação de docentes, sem objetivar prescrições, mas fomentar o processo de inovação a

partir do espaço escolar. Em “A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio” discutem essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares derivando uma forma de organizar a atividade de ensino a aprendizagem. Defendem então que a função do projeto é:

favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (p.61).

Para os autores, os projetos de trabalho são formas de organização do trabalho escolar pela busca de conhecimentos, pela realização de atividades desenvolvidas pelos estudantes, também como responsáveis por sua aprendizagem, estabelecem relações com diferentes aspectos de seus conhecimentos anteriores, ao mesmo tempo em que integra novos conhecimentos significativos. Consideram que os projetos de trabalho se apresentam não como um método ou uma pedagogia, mas, sim uma concepção da educação e da escola que leva em conta: conhecimentos e informações extrapolam os muros da escola, indo além do currículo básico; o papel do professor como facilitador da relação dos alunos com o conhecimento; a importância que se dá ao diálogo pedagógico que acontece na sala de aula e em outros lugares; uma proposta de currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada da realidade dos alunos, mas como continuidade de suas necessidades; o papel da avaliação vinculada à reconstrução do processo de aprendizagem.

No Brasil, destacam-se inicialmente os trabalhos de Pedro Demo (1993; 1994; 1995; 1998; 1999); referenciado em propostas educativas, como o autor que buscou dimensionar a relação do conhecer baseada na ação de pesquisar com o trabalho educativo institucionalizado. Com este propósito, propôs a pesquisa como princípio científico e também como princípio educativo. Para este autor, a pesquisa deve ser tratada como atitude cotidiana, emanada do princípio educativo de formação de sujeitos com qualidade formal (para inovar) e política (para intervir). Nesta atitude, “o questionamento científico é base da construção, enquanto o questionamento político é a base da participação. O melhor questionamento é aquele que inova, faz história” (Demo, 1994, p.51). Apresenta diferentes elementos da

pesquisa como princípio científico e educativo e o desafio de educar pela pesquisa na educação básica, sobretudo a partir de pressupostos envolvendo a pesquisa pelo aluno e pelo professor.

Afirma que a pesquisa, como princípio científico e educativo, faz parte integrante de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico, crítico e participante. Seu interesse está voltado a fundamentar a importância da pesquisa para educação, “até o ponto de tornar a pesquisa a maneira escolar e acadêmica própria de educar” (Demo, 1998, p. 1)⁴.

Também no Brasil, Marcos Bagno (2000), em “Pesquisa na escola: o que é, como se faz” considera fundamental e indispensável que os alunos aprendam a pesquisar; e só aprenderão a pesquisar se os professores souberem promover esta aprendizagem. Neste sentido, o professor tem seu papel fundamental de orientador da aprendizagem de seus alunos, na perspectiva de ensinar a aprender. Segundo o autor,

ensinar a aprender é construir possibilidades para que uma criança chegue sozinha às fontes de conhecimento que estão à sua disposição na sociedade. (...) é não apenas mostrar os caminhos, mas também orientar o aluno para que desenvolva um olhar crítico que lhe permita desviar-se das “bombas” e reconhecer, em meio ao labirinto, as trilhas que conduzem às verdadeiras fontes de informação e conhecimento (p.14-15).

O que lhe mobilizou a estudar pesquisa na escola se traduziu numa inquietação com referência à orientação dada à pesquisa nas escolas de nível fundamental e médio. Num primeiro momento, introduz discussões da pesquisa na escola de maneira geral, no sentido de transformar a atividade de pesquisa numa fonte de aquisição de conhecimento. Num segundo momento, faz uma tentativa de introduzir a atividade de pesquisa numa disciplina: língua portuguesa.

Argumenta o autor que a grande maioria dos professores, especialmente do ensino fundamental, não estão preparados para assumir o papel de orientadores, porque os cursos de formação de professores, em geral, têm concentrado esforços em metodologias que facilitem a

⁴ Esta produção refere-se à 3ª edição, pois a primeira edição data de 1996.

transmissão de conteúdos. (Bagno, 2000, p.15). Para ele, a pesquisa está presente: no dia-a-dia, nas ações mais corriqueiras; no desenvolvimento da ciência; no avanço tecnológico; no progresso intelectual de um indivíduo. Seu principal objetivo é ensinar a pesquisar.

Jorge Santos Martins (2001), em seu livro “O trabalho com projetos de pesquisa do ensino fundamental ao ensino médio”, preocupa-se em discutir e refletir a respeito do ensino com alunos na abordagem de assuntos temáticos destinados a facilitar o trabalho de educadores na preparação e na orientação de jovens na sua caminhada em busca da descoberta e da construção de conhecimentos. Assim, define como projetos investigativos de trabalho ou de pesquisa como sendo

propostas pedagógicas, interdisciplinares, compostas de atividades a serem executadas por alunos, sob a orientação do professor, destinadas a criar situações de aprendizagem mais dinâmicas e efetivas, pelo questionamento e pela reflexão (p.18).

Martins apresenta uma proposta pedagógica baseada no princípio de que é fundamental mobilizar e envolver o aluno para que seu aprendizado seja significativo. O autor explica como utilizar atividades calcadas em projetos de trabalho escolar, integrando diversos conteúdos das disciplinas regulares e do cotidiano da comunidade. Propõe que o professor pode estimular a iniciativa dos alunos por meio do trabalho em grupo, destinado a promover a interatividade e a colaboração. Para ele,

o educador que tem como compromisso ser agente de transformação social não pode deixar de procurar o melhor caminho para vencer o desafio de mudar o próprio modo de pensar e de proceder; tampouco pode esquecer sua missão de facilitador do crescimento de seus alunos, contribuindo, desse modo, para que as gerações futuras possam usufruir uma existência mais digna (Martins, 2001, p. 10).

De seu lado, Roque Moraes (2002), traz para a discussão em “Educar pela pesquisa: exercício de aprender a aprender”, um conjunto de idéias sobre o educar pela pesquisa, como também apontam algumas questões problemáticas emergentes da prática de sala de aula. Para ele, os elementos principais do processo de pesquisa são o questionamento, a construção de argumentos e a comunicação. Dentro dessa perspectiva, diz o autor,

a pesquisa em sala de aula é uma das maneiras de envolver os sujeitos, alunos e professores, num processo de questionamento do discurso, das verdades implícitas e explícitas nas formas discursivas, propiciando a partir disso a construção de argumentos que levem a novas verdades. A pesquisa em sala de aula pode representar um dos modos de influir no fluxo do rio. Envolver-se nesse processo é acreditar que a realidade não é pronta, mas que se constitui a partir de uma construção humana (p.10).

Segundo Moraes, o processo de educação pela pesquisa inicia-se a partir do questionamento dos conhecimentos existentes, num processo de argumentação, capaz de substituir os conhecimentos questionados; assim, os argumentos necessitam ser fundamentados e defendidos, o que é feito através da comunicação. Nesse sentido, na aula com pesquisa, os alunos passam de objetos a sujeitos da relação pedagógica. Afirma o autor, “a utilização dos princípios da educação pela pesquisa possibilita transformar os alunos de objetos da relação pedagógica, que são na pedagogia tradicional, em sujeitos do processo de sua aprendizagem” (p. 136).

Moraes (2002) concorda com Demo (1998) ao enfatizar que educar pela pesquisa é uma modalidade de educar voltada à formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de intervir na realidade.

Também no contexto recente, Oto João Petry (org.) (2002), por sua vez, apresenta um estudo intitulado “Pesquisa: um jeito curioso e problematizador para construir conhecimento” que reúne diversos artigos que discutem leituras centrais que envolvem a construção significativa de conhecimentos mediados pela pesquisa. Os autores pretendem “reunir argumentos no sentido de defender a idéia de que a problematização constitui-se em um processo que contribui para a reconstrução de conhecimentos por meio da pesquisa, focalizando problemas significativos para todos os envolvidos” (p. 89). Inclui-se nesse processo o desenvolvimento da curiosidade epistemológica, a problematização como processo de aprender, assim como trabalhar com a pesquisa nos projetos de trabalho.

Pode-se sugerir que, guardadas as nuances entre as idéias pedagógicas propostas, seu núcleo remete à problemática dos conhecimentos tal como estão organizados pela escola, e à expectativa de instigar uma determinada relação dos alunos com os mesmos. Este panorama reitera o debate em torno da temática da pesquisa na educação escolar em todos os níveis do ensino regular. O atual momento histórico coloca o desafio de se tentar discutir as questões

educacionais sob os fundamentos do ensino pela pesquisa articulados com as questões da realidade em que se encontram as propostas de ensino.

Na seqüência, localizo neste cenário as questões que emergem na discussão pedagógica no interior da modalidade de ensino, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), de onde parte este estudo e sua interrogação central. No dimensionamento do problema, cito experiências contemporâneas em EJA que, ao formular uma política de ensino para jovens e adultos, trazem propostas que declaram buscar garantir ao aluno uma aprendizagem significativa, complexa, articulada à defesa da condição de cidadania.

Finalmente, busca-se explicitar o principal objetivo da pesquisa que é desenvolver uma discussão teórica, em caráter de aproximação à questão do ensinar por meio da pesquisa, bem como a opção metodológica de investigação definida na pesquisa teórica.

1.1 Argumento Metodológico

Considerando o objetivo da presente pesquisa, o estudo necessário para este contexto se desenvolve inicialmente a partir da pesquisa bibliográfica, pois a revisão de literatura relacionada à temática de interesse oferece suporte para o delineamento do problema de pesquisa, bem como para a definição do percurso metodológico. As publicações periódicas, neste aspecto, também representam uma das mais importantes fontes bibliográficas, tratando de assuntos diversos, possíveis de serem relacionados ao objetivo da pesquisa.

Para situar o debate sobre a educação de jovens e adultos, os artigos de periódicos especializados em educação possibilitaram uma visão rápida das tendências que vinham ocorrendo acerca do que foi produzido nos campos da educação, e que ao mesmo tempo permitisse constituir o problema a ser investigado. Procedi à leitura de publicação periódica disponível na biblioteca setorial do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC).

No que diz respeito à prática específica de experiências contemporâneas em EJA, utilizamos materiais dos cursos de capacitação, cadernos de anotação do seu conteúdo. Consultamos ainda os projetos e os relatórios originados das práticas de ensino de EJA, entre outras produções.

As reflexões deste trabalho têm como referenciais pesquisas já realizadas (dissertações, teses), livros e literatura pertinente ao tema. Ter mergulhado na bibliografia levantada a fim de caracterizar e identificar a produção existente a respeito do ensino por meio da pesquisa acabou reafirmando a importância desta pesquisa para a área, pois a análise mostrou que, mesmo com pouca produção científica, paralelamente a esses trabalhos publicados foi possível identificar artigos que contemplam o ensino pela pesquisa.

Segundo Machado (2000), as abordagens metodológicas de pesquisa em educação de Jovens e Adultos, em sua maioria caracterizam-se como qualitativas descritivas, pesquisa de

campo, pesquisas etnográficas, pesquisa participante, pesquisa-ação, estudo de caso, pesquisa documental. Os dados são resultados de observação direta em sala de aula; entrevistas com professores, alunos, diretores etc, sendo ainda complementadas com análise de documentos produzidos (relatórios, ofícios, programas de governo do Estado, atas, materiais didáticos). Mediante essas evidências, percebe-se uma forte tendência à pesquisa empírica de maneira geral.

O delineamento das questões levantadas orienta para um estudo teórico, em consequência de discussões pertinentes na área, pois se encontra no campo teórico o lugar preferencial para se lançar, aperfeiçoar, questionar e propor alternativas, buscando construir em torno da idéia de pesquisa relacionada ao processo de ensino-aprendizagem.

A emergência de um problema em perspectiva de uma abordagem teórica, a partir da experiência de educação em EJA, concretiza a busca de produção do conhecimento, muito embora seja aproximativa, concorre para o dimensionamento de questões implicadas nas práticas educativas. Além disso, conforme Paiva (1998), a pesquisa tem que ter o tempo para se lançar algo, que não esteja dirigido necessariamente para a resolução de problemas práticos da educação, mas que direciona para a problemática da educação, pois “a pesquisa não vive só de resultados, mas de seu processo” (p.133).

Para conduzir a investigação dos fundamentos para o “ensino por meio da pesquisa”, considerou-se oportuno centrar este estudo a partir de elementos-chaves articulados por Pedro Demo (1993; 1994; 1995; 1998; 1999), em sua proposta de relação entre educação e pesquisa.

Para problematizar o processo de ensinar e aprender por meio da pesquisa, buscamos destacar elementos da proposta de Pedro Demo, identificando aqueles que se agregam em sua argumentação, conduzindo aos pressupostos e princípios com fins de estimular a pesquisa no aluno, assim como discutindo os desafios da pesquisa voltados para a função docente.

Pedro Demo é o autor brasileiro que buscou desenvolver fundamentos para uma nova perspectiva do trabalho da pesquisa no campo educacional. Tem a preocupação em desmistificar o conceito “pesquisar”, considerando que este processo, na maioria das vezes, é interpretado como algo que se reserva somente a alguns iluminados. Desmistificar o conceito

de pesquisa pode significar condição de consciência crítica e cabe como componente necessário de toda proposta emancipatória. Segundo o autor,

o caminho emancipatório não pode vir de fora, imposto ou doado, mas será conquista de dentro, construção própria, para o que é mister lançar mãos de todos os instrumentos de apoio: professor, material didático, equipamentos físicos, informação. Mas no fundo, ou é conquista, ou é domesticação (Demo, 1999, p.17).

Alega que a desmistificação fundamental está na crítica à separação entre ensino e pesquisa. “Quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais foi professor. Pesquisador que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado” (idem, p.14).

Outro aspecto que o autor busca dimensionar está na compreensão da pesquisa como diálogo: “Dialogar com a realidade talvez seja a definição mais apropriada de pesquisa, porque a apanha como princípio científico e educativo. Quem sabe dialogar com a realidade de modo crítico e criativo faz da pesquisa condição de vida, progresso e cidadania” (Demo, 1999, p. 44). E acrescenta,

fundamental é essa compreensão, porque, de partida, supera a pesquisa como simples descoberta, que termina na análise teórica. Como diálogo, é necessário comunicação e a socialização do saber faz parte integrante da sua produção, sem falar na ligação estrutural entre teoria e prática (idem, p.38)

Ressalta a importância da pesquisa para a educação, propondo como critério diferencial da pesquisa o *questionamento reconstrutivo*. A mola-mestra são a pesquisa e a formulação própria; basicamente o aluno reconstrói conhecimento, com qualidade formal (para inovar) e política (para intervir), sob orientação de professores e pesquisadores (Demo, 1998). O autor assim se pronuncia,

o questionamento reconstrutivo começa, pois, com o saber procurar e questionar (pesquisa). O aluno será motivado a tomar iniciativa, apreciar leitura e biblioteca, buscar dados e encontrar fontes, manejar conhecimento disponível e mesmo o senso comum. Exercita sobre este material o questionamento sistemático, cultivando sempre o mais vivo espírito criativo. Aprende a duvidar, a perguntar, a

querer saber sempre mais e melhor. A partir daí, surge o desafio da elaboração própria, através da qual o sujeito que desperta começa a ganhar forma, expressão, contorno, perfil. Deixa-se para trás a condição de objeto (1998, p.28).

Estes são alguns destaques iniciais que expõem a necessidade de se examinar com atenção as bases teóricas alegadas para o ensino pela pesquisa.

1.2 Educando Jovens e Adultos e a Emergência de um Problema de Pesquisa

Nestas duas últimas décadas, a educação no Brasil tem passado por diversos redirecionamentos políticos, o que tem acarretado inquietações no meio do debate educacional. A qualidade do ensino está no centro das preocupações tanto dos dirigentes como dos que atuam na base da área educacional.

Em nosso País, são visíveis os desafios para dimensionar e enfrentar os problemas fundamentais da educação em geral, bem como a universalização da oferta e a melhoria da qualidade de ensino da educação básica. Insere-se neste o intenso movimento no campo educacional do *atendimento de jovens e adultos* em busca de sua escolarização.

A educação de jovens e adultos (EJA) vem-se afirmando no cenário da educação brasileira, como um complexo fenômeno educacional que possuiu uma longa história no País, demonstrando que é necessária uma prática educativa, abrangendo os aspectos político, social, econômico, cultural, que a circundam.

Soares et alii (2003) apresentam um estudo sobre a situação educacional de jovens e adultos de 18 a 25 anos, e como pano de fundo desta análise a inserção destes no mercado de trabalho. Destacam os autores que

a EJA tem como objetivo atender a uma clientela por diferentes razões marginalizada ao longo do processo educacional e que busca retorno à escola. A idéia de se criar condições favoráveis para esse reingresso no sistema de educação diz respeito às possíveis políticas comprometidas com o resgate dessa dívida social. (p.3).

Hoje, são mais de 65 milhões de jovens e adultos que não concluíram o ensino básico, dos quais, 30 milhões não freqüentaram os quatro primeiros anos escolares (chamados de

analfabetos funcionais)⁵. Cerca de 16 milhões não sabem ler nem escrever um bilhete simples. Mas, de acordo com dados do Censo Escolar 2003⁶, a situação vem melhorando, como aponta o crescimento de 12,2% nas matrículas de jovens e adultos na rede oficial. Vale ressaltar que, por um lado, se tem o aumento de matrículas, por outro lado, os dados mostram altas taxas de evasão (menos de 30% concluem os cursos). Assim, após a alfabetização, garantir a continuidade dos estudos deste amplo contingente é outro desafio. Beisiegel (1997) problematiza esta questão nos alertando para as precárias condições da permanência nos estudos:

a educação de jovens e adultos analfabetos é sabidamente um processo difícil. Trabalho em geral pesado durante o dia, escassa disponibilidade de tempo, ausência de incentivos nas rotinas do cotidiano para a prática do aprendizado adquirido, entre outros fatores, responderiam por grandes índices de evasão, problemas de aprendizagem, regressão ao analfabetismo e precário rendimento de cursos. Essas dificuldades, que são reais, naturalmente não podem justificar o abandono das atividades. Pelo contrário, impõem a procura e a adoção de procedimentos adequados à natureza dos desafios colocados pela educação de jovens e adultos” (p.33).

Conforme artigo elaborado por Pinto et alii (2000), em que analisam os principais fatores associados ao analfabetismo com base nos dados do censo de 2000 (IBGE), o estudo aponta “um número considerável de analfabetos na faixa de 10 a 18 anos, o que mostra que, no Brasil, a frequência à escola não é um antídoto contra o analfabetismo” (p.512).

O que se constitui como problema da educação de adultos já foi argumentado por Lourenço Filho (2000)⁷ diante de um questionamento: “até que ponto os adultos podem educar-se?”, e conclui que “as instituições educativas precisam preparar-se para atender aos adultos que desejam aprender, educar-se e reeducar-se, mesmo na mais avançada idade, e,

⁵ A idéia de alfabetização funcional, segundo Paiva (1994), “se impôs no cenário da segunda metade dos anos 60 em direta conexão com o mundo do trabalho, como exigência da rentabilidade do investimento feito em programas” (p. 27). O próprio conceito de analfabetismo sofreu alterações ao longo dos tempos. O conceito usado pelo IBGE nas suas estatísticas considera alfabetizado a “pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece”, e adota-se o conceito de analfabeto funcional para todas as pessoas com menos de quatro séries de estudos concluídas (Pinto et alii, 2000).

⁶ Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil – número de matrículas: 1999 – 3.071.906; 2000 – 3.410.830; 2001 – 3.777.989; 2002 – 3.779.593; 2003 – 4.240.703. Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

⁷ Esta produção consta na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 81, n.197, p. 116-127, jan. / abr. 2000. Mas esta referência se remete a uma palestra realizada a convite do Centro de Professores Noturnos do Rio de Janeiro. Publicada originalmente na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 5, n. 14, p. 169-185, ago. 1945.

para alcançar essa meta, faz-se necessária uma metodologia de ensino especial” (p.117).

Com relação às políticas públicas em Educação de jovens e adultos, a pesquisa de Lewin (1984) mostra que a essência política da educação de adultos se inscreve na história da oferta educacional brasileira de várias maneiras: como um serviço educacional, uma prática educacional específica, um objetivo cultural, um projeto político, um investimento econômico e, como uma estratégia social.

O estudo da educação popular e da educação de adultos no Brasil tem envolvido grandes trabalhos na área, principalmente do ponto de vista histórico da educação de jovens e adultos. Nesta reconstrução histórica, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1949), Beisiegel (1974), Di Ricco (1979), Paiva (1987) e Haddad (2000) trazem contribuições sobre os vários momentos diferenciados deste fenômeno, marcados por avanços e retrocessos que vêm se caracterizando até os nossos dias.

Na década de 60, a necessidade da educação de adultos passa a ser pensada a partir de parâmetros próprios, de caráter político-cultural, visando não somente à reposição da escolaridade perdida. Reconhecia-se, também, a importância de uma metodologia específica para o ensino de adultos, e a necessidade de uma reflexão do social crítica ao modelo de desenvolvimento da sociedade na prática educacional, portanto dimensionando o caráter político e o pedagógico da educação institucionalizada dirigida a jovens e adultos (Haddad, 1988).

Foi somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que se definiu a ampliação do direito de acesso ao Ensino Fundamental para todos os cidadãos⁸. Independentemente de idade, os jovens e adultos, pela primeira vez, tiveram seus direitos à educação fundamental reconhecidos, sendo estabelecida a responsabilidade do Estado pela educação pública, gratuita e universal, novamente sendo reafirmada a disposição de erradicar o analfabetismo. Posteriormente, esses direitos se confirmam e se legitimam com a LDB 9.394/96, reiterando-se o direito de jovens e adultos à educação básica e o dever do poder público de mantê-la gratuitamente.

⁸ Constituição da República Federativa do Brasil. Senado Federal, 1988.

O ano de 1990 é marcado por iniciativas governamentais que firmam declarações sobre o direito educativo das pessoas jovens e adultas, quando surgem, em parceria com as universidades: o Programa de Alfabetização Solidária – PAS, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e outras propostas municipais como o Movimento de Alfabetização – MOVA.

O Programa de Alfabetização Solidária (PAS), criado em 1996 e implementado desde 1997, consiste numa proposta de alfabetização inicial com apenas cinco meses de duração, destinado a municípios com elevados índices de analfabetismo, cujo objetivo principal é assegurar que os egressos tenham oportunidades de prosseguir os estudos nas redes públicas de ensino⁹.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1997 e implementado a partir de 1998, é coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), todavia possui uma articulação com o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), orientado por uma proposta de política pública de educação de jovens e adultos no meio rural, no âmbito das ações governamentais da reforma agrária, envolvendo governo federal, universidades, sindicatos e movimentos sociais. Este programa caracteriza-se pela alfabetização inicial de trabalhadores rurais assentados (que já conquistaram a terra) que se encontram na condição de analfabetos absolutos, com o tempo de duração de um ano, com fins de proporcionar a formação de alfabetizadores e a elevação da escolaridade básica¹⁰.

Na metade dos anos 90, no Brasil, registrava-se, ainda, cerca de 15% de jovens e adultos em estado de analfabetismo absoluto, um terço da população com mais de 14 anos não havia concluído quatro anos de estudos e mais de dois terços, na mesma faixa etária, não

⁹ Nos três primeiros anos de funcionamento, o PAS chegou a 866 municípios e atendeu 776 mil alunos, dos quais menos de um quinto adquiriu a capacidade de ler e escrever pequenos textos, resultado atribuído pelas universidades ao tempo demasiadamente curto previsto para a alfabetização. Estes dados são apresentados no artigo “Escolarização de Jovens e Adultos”. Haddad e Di Pierro. *Revista Brasileira de Educação*, 2000, p. 124.

¹⁰ Em 1999 chegou a 55 mil alfabetizandos e pelo menos 2,5 mil monitores nas 27 unidades da Federação. Estes dados são referendados no artigo “Escolarização de Jovens e Adultos”. Haddad e Di Pierro. *Revista Brasileira de Educação*, 2000, p. 125.

havia completado os oito primeiros anos de escolaridade obrigatória.

De outro lado, pesquisas recentes (Haddad, 1997; Ribeiro, 1999) têm evidenciado que são necessários mais de quatro anos de escolarização para que o cidadão adquira as habilidades que caracterizam um sujeito alfabetizado no que concerne às exigências da sociedade.

De acordo com pesquisadores da educação de jovens e adultos, esses dados demonstram que

o desafio da expansão de atendimento na educação de jovens e adultos já não reside apenas na população que nunca foi à escola, mas estende àquela que freqüentou os bancos escolares mas neles não obteve aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país (Haddad e Di Pierro, 2000, p.126).

Arelada a esta discussão, Gomes & Carnielli (2003) afirmam que há uma estratificação das oportunidades educacionais, uma concorrência entre ensino regular e EJA (apresenta dados estatísticos comparativos), pelo qual, modalidades diferentes têm custos e benefícios diferentes. O que os levam a concluir que a “dualidade dos sistemas torna a EJA, com menos recursos e prestígio, uma alternativa negligenciada de democratização” (p.47).

Os programas atuais de educação de jovens e adultos no Brasil, assim como em nível de ensino fundamental, perdem terreno como atendimento educacional público de caráter universal, e são compreendidos como política compensatória de uma educação voltada para os pobres, sem que uma política articulada possa atender a esta demanda de modo planejado, o grande desafio de superar o analfabetismo e elevar o grau de escolaridade (Haddad e Di Pierro, 2000).

Estas questões, no âmbito do atendimento educacional para jovens e adultos, constituem o fundamento político-educacional para esta pesquisa, a partir do que se compreende o desafio, na educação de jovens e adultos para o estabelecimento de políticas de financiamento, de continuidade de projetos curriculares que assinalem para metodologias que

garantam a essa parcela da população uma aprendizagem mais significativa e uma participação mais ativa no universo profissional, político e cultural. Haddad já problematizava há pelo menos uma década e meia para o “fato de que também não se obtém solução do problema da educação básica de adultos sem uma política de oferta abrangente e de qualidade para a educação básica regular” (1988, p.39).

A esta concepção integramos a defesa de Dayrell (1996), dirigida à compreensão da instituição escolar, onde considera importante pensar a escola como espaço sócio-cultural,¹¹ apreendê-la como construção social o que implica,

compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas (p. 37).

O autor acrescenta, em relação às expectativas e possibilidades da sua atuação:

Acreditamos que a escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos. O acesso ao conhecimento, às relações sociais, às experiências culturais diversas podem contribuir assim como suporte no desenvolvimento singular do aluno como sujeito sócio-cultural, e no aprimoramento de sua vida social (p.160)

Por ser a educação, e mais especificamente, a escola, espaço de construção e apropriação do conhecimento, segundo Cury (1985), é que as transformações e mudanças também devem acontecer nesta estrutura. Nela se faz presente a diversidade, a luta de classes, o saber científico e o senso comum, o individual e o coletivo, e, por conta disso, se torna importante a perspectiva do desenvolvimento crítico do indivíduo.

Desta forma, é fundamental uma educação crítica organizada com o propósito de articular um processo de ensinar e aprender em perspectiva emancipatória, em contraposição

¹¹ Para uma discussão detalhada sobre a diversidade cultural, ver: “A escola como espaço sócio-cultural”, DAYRELL, Juarez. 1996.

ao ensino da tradição pedagógica brasileira fragmentado, e que dissolve as subjetividades dos indivíduos nas classes escolares.

Nesta discussão, pensar o lugar social do professor no processo de ensinar e aprender é fundamental, pois suas mediações no contexto escolar podem, sim, promover novas relações com a realidade, afinal sempre focada pelo currículo escolar de modo determinado. Seu trabalho pode ser pensado, a partir da expectativa de contribuir para a mudança de condições dos alunos em sua relação com o saber, na perspectiva de buscar instrumentalizá-los para o desenvolvimento de atitudes, a partir de práticas argumentativas, problematizadoras, que promovam uma prática crítica na relação pedagógica quanto ancorada em uma ação educativa.

A principal característica de inúmeras declarações de programas e projetos destinados à EJA é a de apresentar como finalidade aproximar a oferta de serviços aos interesses dos educandos, não só nos seus aspectos curriculares como também nos seus aspectos organizativos e políticos. São escolas que se pautam muitas vezes nos princípios de partir das necessidades e realidades concretas destes educandos nos aspectos cognitivos, sociais, políticos e profissionais (Haddad, 1997, p.205).

Trata-se de experiências contemporâneas relevantes no plano educativo, e como também no desenvolvimento de uma cidadania ativa. A seguir, apresento algumas experiências de programas de EJA a considerar neste processo.

A proposta do SEJA/MOVA – POA¹² (Serviço de Educação de Jovens e Adultos/Movimento de Alfabetização – Porto Alegre) desde 1989 vem concretizando uma proposta político-pedagógica que se destina a instrumentalizar os grupos populares para transformar a sociedade, onde todos são sujeitos do projeto histórico, sendo cidadãos.

A opção da proposta do trabalho pedagógico orienta-se para uma proposta que busca

¹² Esta experiência encontra-se no segundo caderno da série Cadernos do MOVA-Movimento de Alfabetização nº2, Educação de Adultos e Educação Popular – serviço de EJA – Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Anézia Viero e Odete Bresolin, p.7-21.

articular os referenciais teóricos como a leitura de mundo do aluno. Assim, busca-se propor que o processo de construção de conhecimento assuma um caráter democrático problematizando as relações em que estão envolvidos cotidianamente educador-educando. O ponto de partida e de retorno no processo pedagógico é a realidade individual e coletiva do aluno, da qual se espera que se transforme através do saber do educando.

Trabalha-se no sentido de desenvolver o pensamento crítico, problematizador e questionador, buscando desvelar contradições presentes no senso comum em que se acham sujeitos envolvidos no processo de aprender. Com orientação em Paulo Freire (1987), propõe-se que os professores, ao realizarem o trabalho, tenham o tema gerador como referência metodológica, com possibilidade de um planejamento organizado das ações pedagógicas, onde o diálogo é condição à metodologia. Diálogo, nesta proposta, se traduz com base em Paulo Freire no encontro de homens e mulheres mediatizados pelo mundo, que não pode reduzir-se a depositar idéias de um sujeito no outro, como também a não comprometer-se com a pronúncia do mundo.

O MOVA – PG¹³ (Movimento de Alfabetização de Ponta Grossa), cujo projeto em fase de implantação e aprimoramento (2002), tem sua proposta curricular baseada nos princípios da perspectiva educacional de Paulo Freire. A proposta põe como foco estimular a “consciência reflexiva”, possibilitando pensar sobre a própria realidade, pois acreditam que, na compreensão da sua realidade e de si próprio, há possibilidades de o indivíduo levantar hipóteses e encontrar alternativas para seus problemas, almejando a transformação de suas condições de vida.

Aqui, a aprendizagem deve iniciar a partir dos elementos que compõem a realidade do aluno. As relações sociais, o trabalho, as crenças e os valores, que permitem construir significados e projetos de vida, devem também ser valorizados. Acreditam no ser humano como sujeito histórico, que está em constante aprendizagem e que busca na escola acesso ao conhecimento formal, na tentativa de melhores condições de vida. Dessa forma, a educação é vista como um meio eficaz através do qual os alunos jovens e adultos entendam aquilo que

¹³ ANFILO, Graça A. H. As experiências curriculares da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino de Ponta Grossa. Trabalho apresentado no IV Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul (ANPED-Sul), Florianópolis-SC, 26 a 29 de novembro de 2002. p. 162.

vivem, que falam, que sentem no cotidiano de suas vidas.

O MOVA – SP¹⁴ (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do município de São Paulo), cujo projeto está em fase de reconstrução de sua proposta no processo da Reorganização e Reorientação Curricular da EJA (RRCEJA), em parceria direta com os Movimentos Sociais (2001-2004), envolve 133 entidades conveniadas que atendem em torno de 25 mil educandos em seus núcleos de alfabetização. Para isso, eles se propõem a repensar o modelo de educação oferecido a estes educandos por meio do processo da RRCEJA. A proposta curricular formulada baseia-se nos princípios freirianos e no Sócio-Construtivismo¹⁵. Entendem ser fundamental a participação de todos os envolvidos nesta modalidade de ensino: alunos, professores, funcionários e equipes técnicas, equipes pedagógicas, comunidade e parcerias. Essa participação não pode ser formal e deve ser efetiva, desde os primeiros momentos até o final do processo. Planeja-se uma escola que possibilite ampliar seus horizontes enquanto ser humano, desenvolver sua capacidade de articular-se no meio em que vive, desempenhar com autonomia suas atividades profissionais e ser partícipe dos processos de mudança na sociedade.

Finalmente, a proposta da EJA no município de Florianópolis tem como referência os estudos em Pedro Demo¹⁶ ao embasar a proposta na idéia da pesquisa como princípio educativo. O princípio educativo da proposta declarado argumenta em favor da *pesquisa* como instrumento norteador de todo o trabalho pedagógico. Esta perspectiva surgiu da experiência de pesquisa do Programa de Classes de Aceleração da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis no segundo semestre de 1999 e início de 2000. Mas na modalidade de EJA, a experiência iniciou-se em dois núcleos no segundo semestre de 2000, a partir do início de 2001 tornou-se sistemática. A Educação de Jovens e Adultos funciona em diversas comunidades no município de Florianópolis, distribuídos em Núcleos. No primeiro semestre do ano de 2002, o Núcleo do Centro atendia a 897 alunos, distribuídos em três bases físicas distintas, Centro, Saco Grande e Agrônômica. Atende a alunos na faixa etária de 15 a 70 anos,

¹⁴ Esta experiência encontra-se na “Coleção Círculos de Formação” – Cadernos 1: Princípios Freirianos e o Sócio – Construtivismo; Caderno 2: Alfabetização: um desafio de milhões; Caderno 4: Registro: fazendo e aprendendo. Acrescenta-se ainda, a Coleção “Uma nova EJA para São Paulo: Reorganização e Reorientação Curricular da Educação de Jovens e Adultos (RRCEJA). 2001-2004.

¹⁵ Os princípios freirianos em que a proposta se baseia diz respeito à: politicidade do ato educativo e à dialogicidade do ato educativo. Por Sócio-construtivismo refere-se ao construtivismo baseado em Jean Piaget.

¹⁶ Alguns autores são considerados como fonte de pesquisa para encaminhamentos destes programas de EJA. Dentre eles, os quais se evidenciam nesta proposta do município de Florianópolis, Pedro Demo.

que estão em processo de alfabetização e/ou que não concluíram o ensino fundamental. Insere nas ações pedagógicas, cursos de língua estrangeira (inglês e espanhol); oficinas de artes plásticas (pintura e papel reciclado); artes cênicas (teatro); curso de informática, entre outros¹⁷.

Conforme a proposta, o professor é o organizador das questões e dos encaminhamentos que qualificam as pesquisas. A principal contribuição que se busca promover é a produção do conhecimento, sendo este reconhecido como em movimento e produzido por um coletivo de interesses; envolve a atitude a ser adquirida, de aprender a ensinar e ensinar aprendendo. Neste sentido, recupera-se a orientação freiriana em documentos pelo argumento de que:

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para saber o que não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.25).

Esta proposta foi estruturada por meio de uma mudança da organização pedagógica, no sentido do ensino não mais se organizar em séries, mas a partir de ciclos. A dinâmica pedagógica requerida para mobilizar, formular e sistematizar o conhecimento era proposta por meio de “projetos de pesquisa”. Sobretudo, o que mais instigava nesse processo era entender o próprio sentido “ensino pela pesquisa” face ao contexto organizativo.

Neste contexto da educação, o interesse específico por essa questão da pesquisa no ensino surgiu no ano de 2000, quando me inscrevi para trabalhar na Prefeitura Municipal de Florianópolis havia várias opções para exercício da docência. Entre elas havia a possibilidade de trabalhar com a educação de jovens e adultos. Mesmo sem experiência exigida, propus-me tentar. Neste processo deparei-me com a orientação oficial da rede na qual me inseri, de que toda a formação dos jovens e adultos das séries iniciais seria por meio de “projetos de pesquisa”. Por ser uma proposta nova na referida prefeitura, todos os professores passaram por um curso de capacitação, para esclarecimentos de como isto se efetivaria.

¹⁷ Esses dados foram retirados de um boletim Informativo do Centro de Educação Continuada. Edição 1. Florianópolis, maio de 2002.

Durante o processo de dois anos de atuação, percebi o quanto é difícil tanto para o professor e principalmente para o aluno ter como fio condutor o ensinar e aprender por meio da pesquisa, pois este trabalho (com projetos de pesquisa), na concepção dos documentos referendados pela prefeitura, tem como princípio a possibilidade de apropriação e produção de conhecimento. Nesta perspectiva, o aluno é aceito sem necessidade dos chamados pré-requisitos, defende-se que o conhecimento seja trabalhado na perspectiva de totalidade, não-sequencial, não-fragmentado, e mediando o processo de apropriação do conhecimento produzido historicamente. Nas orientações, para dar suporte e subsidiar toda a proposta é solicitado observar nove princípios estruturadores do trabalho:

1) interesse e conhecimento; 2) a unidade de trabalho é a problemática; 3) a construção do conhecimento precisa do estabelecimento de centros focais; 4) o princípio educativo da pesquisa é universal e universalizável; 5) antropologia ou visão de homem; 6) qual o conteúdo da pesquisa? ou “e o conteúdo, como é que fica?; 7) pesquisa e disciplinaridade; 8) o planejamento; 9) avaliação (Oliveira, 2000, p. 2000).

Enfim, busca-se condensar um projeto educativo extremamente audacioso no quadro das condições da escolaridade brasileira. Foi com esta preocupação que ingressei no Curso de Mestrado na UFSC, em 2003, apresentando um projeto intitulado “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O ENSINO PELA PESQUISA - A análise de uma proposta de Educação Continuada na Rede Municipal de Florianópolis”.

Mediante tais apontamentos, minhas indagações iniciais giravam em torno de: a formação do professor condiz com a realidade que a proposta pretende alcançar? De que maneira esse processo vai realmente se efetivando e acontecendo? Que representações têm o ensino pela pesquisa para o professor e para os jovens e adultos? Existe uma política de formação docente para atender esta demanda de jovens e adultos? O ensinar e aprender através da pesquisa tem contribuído para a formação de professores e de jovens e adultos? Que relações são estabelecidas pelos professores na sua prática pedagógica e a exigência de novas propostas de ensino?

Com base na experiência de ter atuado como professora articuladora, pude perceber que a problemática apontava para um foco, *o ensino pela pesquisa*. Sinalizada a questão, estudos e

diálogos na pós-graduação levaram à busca de materiais para subsidiar a formulação do problema de pesquisa. Entretanto, no decorrer da pesquisa, observamos que, não obstante sua importância, o levantamento sobre a base empírica disponível, relativa às práticas do ensino na rede, evidenciou a existência de um universo restrito e escasso, caracterizado por declarações/relatos de experiências ainda incipientes para compor as fontes e proceder ao seu exame, visando esclarecer a própria discussão sobre o tema: ensino e aprendizagem pela pesquisa na sala de aula.

Desta compreensão, emergiram algumas questões que levaram à redefinição da problemática para um estudo cuja base empírica são referências teóricas vinculadas ao ensinar pela pesquisa, com os seguintes focos até aqui dimensionados:

- (a) *qual concepção de conhecimento está implicada na idéia do ensino pela pesquisa?*
- (b) *quais as conseqüências para o trabalho pedagógico quanto à - a função do/a professor/a na atividade da aprendizagem e definição de metas da aprendizagem (competências intelectuais, saberes etc)?*

A partir destas questões, e compreendendo que não se trata aqui de considerar que qualquer referencial teórico possa ser transplantado para a prática, mas que ele torna-se referência por meio de distintas mediações, a formulação do problema pode ser expressa pela pergunta sobre *quais questões pedagógicas estão implicadas no ensino pela pesquisa?*

O objetivo principal da presente pesquisa passou a referir ao desenvolvimento de uma reflexão teórica em torno da problemática do ensinar (e aprender) por meio da pesquisa, a partir de autores de referência que ancoram a proposição da pesquisa como meio de ensino.

Para desenvolvê-la definiu-se como objetivos específicos (a) *identificar elementos presentes na elaboração de propostas dirigidas a fundamentar o ensino pela pesquisa*, (b) *debater implicações destes elementos desde uma perspectiva pedagógica*, (c) *refletir as implicações questões/didáticas do ensino, tendo em vista, a pesquisa como “princípio educativo”*.

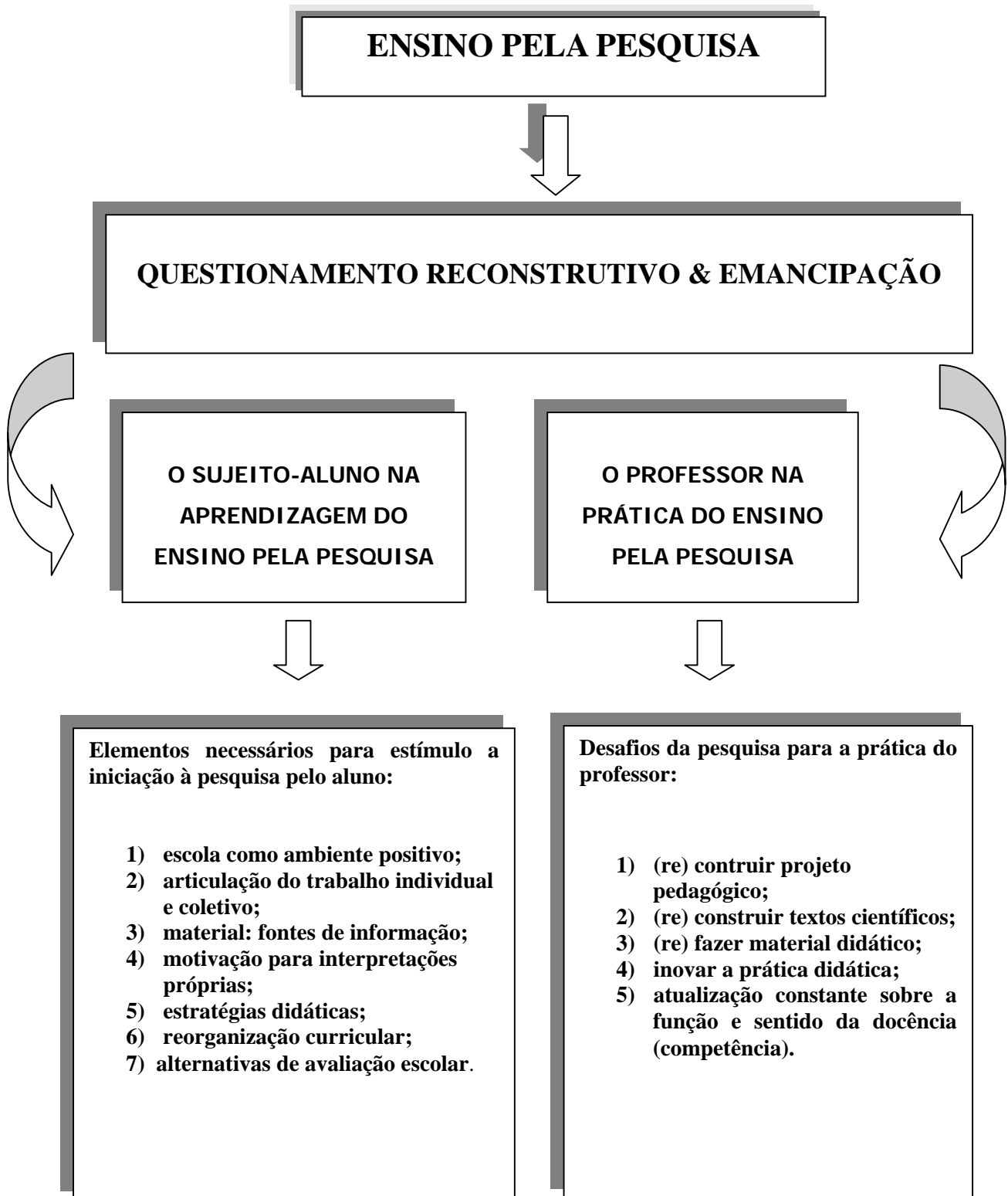
2 Aspectos Teóricos da Pesquisa como Princípio Educativo

Neste capítulo, pretendemos abordar o objeto *ensino pela pesquisa* sob um recorte muito específico: os fundamentos teóricos propostos por Pedro Demo. Catarinense, de Pedras Grandes, é PhD em Sociologia e professor titular em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB) desde 1982 e Técnico de Planejamento e Pesquisa do IPEA. É doutor em Sociologia pela Universidade de Saarbrücken (Alemanha), 1971. Tem expressiva produção científica nas áreas de metodologia científica e de política social. Ocupou vários cargos públicos, destacando-se os de Secretário dos Direitos da Cidadania e Justiça. Foi Subsecretário e Secretário geral adjunto do MEC (1979-1982); Diretor geral do Inep/MEC (1986-1987). Atualmente é presidente da Organização Mundial para Educação Pré-escolar no Brasil (OMEP – Brasil), desde 1987. Tem cerca de 30 livros publicados, entre eles: *Desenvolvimento e política social no Brasil* (1978); *Metodologia científica em ciências sociais* (2ª ed., 1989); *Pobreza política* (3ª ed., 1990); *Pesquisa: princípio científico e educativo* (2ª ed., 1991); *Cidadania menor* (1992); *Desafios modernos da educação* (2ª ed., 1993); *Política social, educação e cidadania* (1994); *ABC: iniciação à competência reconstrutiva do professor básico* (1995); *Educar pela pesquisa* (1996); *A nova LDB: Ranços e avanços* (6ª ed., 1998); entre outros.

Vamos destacar e descrever aqui alguns elementos que fundamentam a sua proposta. No conjunto de sua obra retiramos os elementos da proposta de educar pela pesquisa, do ponto vista enquanto princípio educativo, os quais auxiliarão a apreender seus argumentos teóricos direcionados ao ensinar e aprender por meio da pesquisa.

Nessa direção, este capítulo foi dividido em três seções: a primeira faz uma incursão sobre a pesquisa compreendida na educação básica; a segunda enfoca o sujeito-aluno da aprendizagem do ensino pela pesquisa e a terceira seção situa os desafios do professor na prática do ensino pela pesquisa.

Feitas essas considerações, apresentamos um possível esquema do que propõe Pedro Demo, para posteriormente serem retomados no capítulo seguinte, sob um esforço de análise face aos objetivos da presente pesquisa.



2.1 A Pesquisa Compreendida na Educação Escolar

Para Pedro Demo, o que melhor distingue a educação escolar nesta perspectiva, dos outros tipos de espaços educativos é fazer-se e refazer-se na e pela pesquisa. Independente de a pesquisa acontecer na educação infantil e prolongar-se até a pós-graduação, seu espírito deve ser o mesmo em todo o percurso, embora os resultados concretos sejam muito distintos.

A idéia é fundamentar proposta de teoria e prática da pesquisa que ultrapasse os muros da academia e da sofisticação instrumental. É possível desenhar o alcance alternativo da pesquisa, que a tome como base não somente das lides científicas, mas também do processo de formação educativa, o que permitiria introduzir a pesquisa já na escola básica, a partir do pré-escolar e considerar atividade humana processual pela vida afora (1999, p. 9).

A pesquisa deve aparecer em todo o trajeto educativo como princípio educativo, como base de qualquer proposta emancipatória. Segundo o autor, por *emancipação* trata-se,

de um processo histórico de conquista e exercício da qualidade de ator consciente e produtivo. Trata-se da formação do sujeito capaz de se definir e de ocupar espaço próprio, recusando ser reduzido a objeto. (...) Como decorrência, só pode ser conquista, nunca doação ou imposição. Não há como emancipar alguém, se esse alguém não assumir o comando do processo. Emancipar é emancipar-se. (...) Emancipação não é atitude isolada, porque nada em sociedade é espontâneo estritamente. Precisa ser motivada, mas não pode ser conduzida. O filho não se emancipa sem os pais, mas estes precisam assumir uma postura instrumental de motivação (1999, p. 78-80).

Propõe, a partir de um dos seus pressupostos de que a base da educação escolar é a pesquisa, não a aula em si, ou o ambiente de socialização que a escola oferece, ou o mero contato entre professores e alunos, que as atividades educativas ocorram mediados pelo questionamento reconstrutivo; caso contrário, não se distinguem de qualquer outro tipo de contato. Neste sentido, Demo (1998) afirma que,

a aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora de conhecimento, não sai do ponto de partida, e, na prática, atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução. Vira treinamento. (...) onde aparece o questionamento reconstrutivo, não emerge a propriedade educativa. (p.7).

Ressalta ainda, a importância da pesquisa para a educação, propondo como critério diferencial da pesquisa o **questionamento reconstutivo**, que engloba teoria e prática, qualidade formal e política, inovação e ética. Toda a idéia de Demo se fundamenta, sobretudo nesta definição, de que questionamento reconstutivo supõe,

a transmissão do conhecimento, mas funda-se de fato e de direito na capacidade de saber fazer e de sempre refazer a competência; a mola-mestra são pesquisa e formulação própria, preparando, com base em formação geral e propedêutica, para a vida, novos desafios, inovação constante; pode existir a aula, mas será expediente secundário, mero insumo eventual; basicamente, o aluno reconstrói conhecimento, com qualidade formal e política, sob orientação de professores pesquisadores (1998, p. 72).

A esse respeito, o autor assim se pronuncia,

Por “questionamento”, compreende-se a referência à formação do sujeito competente, no sentido de ser capaz de, tomando consciência crítica, formular e executar projeto próprio de vida no contexto histórico. Não significa apenas criticar, mas com base na crítica, intervir alternativamente. Inclui a superação da condição de massa de manobra, ou de objeto de projetos alheios. Um dos sentidos mais fortes da educação é precisamente a passagem de objeto para sujeito, o que significa formação da competência (não necessariamente ou apenas competitividade) (idem, p.10).

Por “reconstrução”, compreende-se a instrumentação mais competente da cidadania, que é o conhecimento inovador e sempre renovado. Oferece ao mesmo tempo, a base da consciência crítica e a alavanca da intervenção inovadora, desde que não seja mera reprodução, cópia, imitação. Não precisa ser conhecimento totalmente novo, coisa rara, aliás. Deve, no entanto, ser reconstruído, o que significa dizer que inclui interpretação própria, formulação pessoal, elaboração trabalhada, saber pensar, aprender a aprender (idem, p. 11).

Nesta construção, esclarece que não se pode reduzir o questionamento reconstutivo à simples competência formal da aprendizagem, mas em processo de construção de sujeitos históricos, que se ancora na competência advinda de um conhecimento inovador. Define por competência como sendo

a capacidade de fazer e fazer-se oportunidade. Inclui questionamento reconstrutivo como sua base inovadora através do conhecimento e como processo de formação do sujeito histórico capaz. Quer dizer, competência refere-se, sempre, ao desafio da qualidade formal (inovação pelo conhecimento) e política (intervenção ética e cidadania). Jamais se restringe à competitividade, embora a implique naturalmente. Do ponto de vista da educação, prevalece necessariamente a definição de competência como processo de formação do sujeito histórico capaz de inovar, mas sobretudo de humanizar a inovação” (idem, p. 55).

Tal movimento deve estar implicado no processo emancipatório, não apenas como ponto de partida, mas como marca permanente do processo. “A característica emancipatória da educação, portanto, exige a pesquisa como seu método formativo, pela razão principal de que somente um ambiente de sujeitos gesta sujeitos” (Demo, 1998, p.8).

Como o cerne da pesquisa é o questionamento reconstrutivo com qualidade formal (para inovar) e política (para intervir), conforme o autor (1998), isso significa o ponto de chegada, tanto como atividade específica, quanto como atitude cotidiana, desde que ela seja tomada como princípio científico e educativo. O centro da pesquisa é questionar de modo crítico e criativo, para, assim, melhor intervir na realidade. Demo entende por qualidade formal a competência de argumentação, o rigor na elaboração das respostas e a criatividade na busca de novos caminhos. Entre eles, ressalta a produção de conhecimento, como elemento importante de inovação. E, por qualidade política, o assumir-se sujeito histórico, o saber dialogar com a realidade, como condição básica da participação (1994).

O questionamento reconstrutivo se inicia, primeiramente com o saber procurar e questionar (móvil da pesquisa), perpassando posteriormente por formular e elaborar, como termos essenciais da formação do sujeito, “porque significam propriamente a competência, à medida que se supera a recepção passiva do conhecimento, passando a participar como sujeito capaz de propor e contrapor” (Demo, 1998, p. 28).

Destaca ainda, que para desenvolver a capacidade de reconstruir, são necessários alguns cuidados *propedêuticos*, “no professor e no aluno, por conta da qualidade educativa que a formação da competência formal e política implica” (idem, p.32). São eles: desenvolver a capacidade de saber pensar; cultivar o *aprender a aprender*; saber avaliar-se e avaliar a realidade; e unir qualidade formal e política. Além disto, o professor deve orientar o aluno

permanentemente para: “expressar-se de maneira fundamentada; exercitar o questionamento sempre; exercitar a formulação própria; reconstruir autores e teorias; e cotidianizar a pesquisa” (1998, p. 34). Para o autor – propedêutica – significa a preocupação preparatória, introdutória, diante do desafio do conhecimento. Aponta para as condições iniciais básicas e necessárias para se (re)construir conhecimento, e para se construir a capacidade de (re)construir. Tratando-se de conhecimento inovador, busca o ambiente propício à inovação processual, com o objetivo de superar a tendência apenas imitativa e reprodutiva. Visa apresentar os requisitos essenciais da formação à luz da competência requerida (Demo, 1995).

Tal atividade reconstrutiva, portanto, requer um desafio constante que é de inovar, intervir, praticar, ou seja, o aprender que apenas imita, não é aprender a aprender, é um mero ensinar, é um mero aprender. Demo se propõe a elencar ao que estas expectativas se contrapõem e o que é o novo.

são coisas do mero aprender: copiar diretamente; fazer prova reprodutiva (decorada); reproduzir um texto (apenas fichar); realizar só o que é estritamente mandado; reduzir educação à disciplina.

são coisas do aprender a aprender: contralar, reelaborando a argumentação; refazer com linguagem própria, interpretando com autonomia; reescrever criticamente; elaborar texto próprio, experiência própria; formular proposta e contraproposta (Idem, p. 29).

Vale ressaltar que cabe ao professor competente fazer a passagem do mero aprender para o *aprender a aprender*, que significa não imitar, copiar, reproduzir. Contudo, considera como verdadeira aprendizagem àquela construída com o próprio esforço por meio da elaboração pessoal. Para tanto, sugere a biblioteca como o caminho para prover-se leitura, para então dominar posturas explicativas, e a partir desta uma elaboração própria, mesmo que o resultado seja uma síntese (Demo, 1999). Neste sentido, propõe manejo do conhecimento, mobilizado pelo professor para promover um trabalho em conjunto com o aluno-sujeito, com fins de “contribuir para reconstruir conhecimento, busca inovar a prática, participar ativamente em tudo” (1998, p. 30).

Podemos sugerir que o núcleo de sua argumentação constrói-se sobre o interesse nas características da atividade que os alunos e professores estabelecem face ao conhecimento. A

pesquisa coloca-se em nossa compreensão, como ação de indivíduos capazes de relacionar-se de forma não subordinada ao que se dispõe como objeto de saber, de onde o aprender a aprender é identificado como processo de construção do posicionamento e não centralizado em atividades intelectuais em si mesmas.

Importa especificar os quatro pressupostos que a proposta de educar pela pesquisa tem, são eles:

a convicção de que a educação pela pesquisa é a especificidade mais própria da educação escolar e acadêmica;

o reconhecimento de que o questionamento reconstrutivo é o cerne do processo de pesquisa;

a necessidade de fazer da pesquisa atitude cotidiana no professor e no aluno;

a definição de educação como processo de formação da competência histórica humana (1998, p.5).

Conforme pressupostos mencionados acima, chama atenção para algo a ser considerado, que é a necessidade de fazer da pesquisa atitude cotidiana do professor e do aluno, para

desde logo desfazer a expectativa arcaica de que pesquisa é coisa especial, de gente especial. Por conta desta crença frívola, o professor também não se entende por pesquisador. Acha que pesquisador é um ser complicado, que faz coisas complicadas, que ele mesmo não estaria à altura de fazer. Foi treinado dentro do método da aula copiada, e só sabe dar aula copiada. Quanto ao aluno, na idéia de o fazer pesquisar pareceria um espanto, uma fantasia, uma megalomania, uma extravagância (idem, p.12).

Nesta linha de argumentação, faz-se necessário distinguir entre pesquisa como *atitude cotidiana* e pesquisa como *resultado específico*. Pesquisa como atitude significa princípio científico e educativo, ou seja, base da produção científica e base da educação ancorada na produção de conhecimento. Como *atitude cotidiana*, trata-se de ler a realidade de modo questionador e de reconstruí-la como sujeito competente. Ou seja, se processa a partir de uma atitude (processual) de investigação diante do desconhecido, não como ato isolado, mas a pesquisa fazendo parte de toda a prática, como instrumento crucial de relação com o mundo, o que se configura em emancipação, como conhecimento contínuo de produção da condição de sujeito. E como *resultado específico*, pesquisa significa reconstruir processos e produtos

específicos, principalmente porque se privilegia uma prática consciente do professor e o compromisso formal do conhecimento reconstruído. Nesta questão temos explícita a expectativa de uma condição docente prévia para instigar o aluno à pesquisa.

Tais processos a mobilizar e condição para tal, são inscritos na visão da educação como processo de formação da competência humana histórica. A pesquisa escolar se dirige fundamentalmente à relação com o conhecimento e à derivação de uma nova condição à função de professor. A pesquisa passa a ser compreendida como atitude processual de investigação e que deve aparecer em todo o percurso da relação pedagógica. Portanto, se define pela capacidade de questionamento, e se configura como principal pressuposto da pesquisa, como fonte de construção de conhecimento. A atualização da pesquisa na sala de aula exige, inicialmente, uma mudança na atitude dos envolvidos no processo educacional, principalmente no que diz respeito ao professor e aos alunos, quer dizer, o ensino pela pesquisa permite que ocorra uma circulação dos papéis antes fixos entre professores e alunos.

2.2 O Sujeito-Aluno na Aprendizagem do Ensino pela Pesquisa

Os elementos anteriormente destacados podem ser identificados como pressupostos da elaboração teórica do autor. Marcam, contudo o desafio pedagógico de *educar pela pesquisa*, tomando-a como princípio educativo, pois delineiam a expectativa da ação de cada professor para propor um modo próprio e criativo de teorizar e praticá-la, renovando-a constantemente e mantendo-a como fonte principal de sua atuação pedagógica.

Como o aluno é inserido no movimento de aprender pela pesquisa? Para Demo, com fins de estimular o interesse do aluno pela pesquisa, foram levantados por ele alguns pontos que podem ser desenvolvidos em qualquer nível de ensino considerados os estágios social e intelectual de desenvolvimento humano.

Os elementos que agregam os núcleos conceituais – questionamento reconstrutivo e emancipação – e que por sua vez servirão de estímulo a iniciação à pesquisa no aluno são: 1)

a escola como ambiente positivo; 2) articulação entre trabalho individual e coletivo; 3) material: fontes de informação; 4) interpretações próprias; 5) estratégias didáticas; 6) reorganização curricular; 7) alternativas de avaliação escolar.

Para Demo (1998), **a escola como uma representação de ambiente positivo**, é a primeira providência fundamental. A escola precisa representar, com a máxima “naturalidade”, um lugar coletivo de trabalho, buscando a interação envolvente, comunicação fácil para se conseguir no aluno participação ativa. Na sala de aula vale o mesmo objetivo. Considera essencial desfazer a noção de “aluno” como sendo “alguém subalterno, tendente a ignorante, que comparece para escutar, tomar nota, engolir ensinamentos, fazer provas e passar de ano” (p.15). Ao contrário, propõe ver o aluno, sobretudo, como quem vem à escola para trabalhar junto, tendo no professor a orientação motivadora, pois supõe que o professor se interesse por cada aluno e busque conhecer suas motivações e seus contextos culturais. Esta crítica resulta na concepção da relação pedagógica em que: “trata-se sempre de aprender junto, instituindo o ambiente de uma obra comum, participativa. A experiência do aluno será sempre motivada” (p.16).

A utilização da pesquisa em sala de aula, nesta elaboração, propicia um ambiente em que o aluno possa construir-se sujeito do processo de construção de conhecimento. O autor entende que não é educativo reforçar a imagem autoritária do professor, indicada pelo púlpito onde leciona, pela diferença entre alguém que ensina e outros que só aprendem, pela diferença entre alguém que só fala e outros que só ouvem, e assim por diante.

Este leiaute não favorece a busca da competência, que supõe a capacidade de fazer e fazer-se na oportunidade, porque prevalece a idéia humilhante e excludente de cópia subalterna. Como regra, não se supera o contexto do mero treinamento, marcado pela recepção passiva e imitativa. Isto nada tem a ver com os desafios (idem, ibidem).

Mas o contrário implica em retirar o pedestal do professor, para apresentar-se como orientador do trabalho conjunto, coletivo, individual, de todos. Esclarece que isto não significa perda da autoridade docente, instaurando a bagunça e a impertinência dos alunos, mas implica preferir a autoridade que se erige pela competência, bom exemplo, orientação dedicada (Demo, 1998).

Com objetivo de aprimorar a participação conjunta, neste contexto, enfatiza estimular o trabalho de equipe realmente produtivo, “por uma questão tipicamente educativa, deve-se preferir o trabalho solidário, ao competitivo. A competência coletiva, entretanto, supõe a individual, pois não se trata de somar a superficialidade, mas a capacidade de contribuição” (idem, p.17).

Segundo Demo, um dos sentidos mais fortes da educação pela pesquisa é precisamente a passagem de objeto a sujeito, o que significa também a formação da competência. Porém, o risco está na facilidade com que se transforma competência e concorrência. É necessário que os alunos tenham a oportunidade de escrever, e que possam alcançar a capacidade de formular, elaborar, produzir, de aprender a pensar. Para o autor, formular e elaborar são atividades essenciais da formação do sujeito, porque significam propriamente a competência, à medida que se espera a recepção passiva de conhecimento, mobilizando outras habilidades e possibilitando a participação como sujeito capaz de criar alternativas e propor soluções.

Neste contexto, o aluno não é objeto de ensino, é sujeito do processo e parceiro de trabalho. Para Demo,

Transformar a sala de aula em local de trabalho conjunto, não de aula, é uma empreitada desafiadora, porque significa, desde logo, não privilegiar o professor, mas o aluno. (...) Este deve poder se movimentar, comunicar-se, organizar seu trabalho, buscar formas diferentes de participação, a par de também precisar de silêncio, disciplina, atenção nos momentos adequados. Supõe ainda organizar o ritmo de trabalho, talvez não mais aulas de 50 minutos, substituindo-as por um tempo maior que permita desenvolver tarefas mais participativas e profundas. Em vez da carteira individual, provavelmente seria melhor mesas redondas. Em vez de silêncio obsequioso, seria preferível o barulho animado de um grupo interessado em realizar questionamentos reconstrutivos (1998, p. 17).

O autor demonstra, pois, atenção a uma busca de **equilíbrio entre trabalho individual e coletivo**. O desafio de competência exige ambas as dimensões. Trabalhar em equipe é um reclamo cada vez mais insistente dos tempos atuais. É um grande desafio construir um estilo de trabalho em equipe realmente produtivo. Neste sentido – da definição deste caráter produtivo – explicita que são várias as razões pelas quais é importante o trabalho em conjunto, primeiro porque trata-se de superar a especialização excessiva (não é o caso

condenar a especialização em si, porque o conhecimento profundo supõe sua verticalização); e segundo, coloca a necessidade de exercitar a cidadania coletiva e organizada. Reforçando um ponto já mencionado, cabe reiterar que, para o grupo trabalhar aproveitando as possibilidades de pesquisa, é preciso aprender a trabalhar nessa perspectiva. Ao afirmar ser a cidadania organizada mais eficiente que a isolada, propõe, para a efetivação da mesma, uma série de cuidados no encaminhamento da pesquisa em sala de aula, aqui compreendida como geradora de cidadania. Neste espaço, ela converte-se em trabalho coletivo, sistemático em direção a objetivos compartilhados.

No que se refere ao trabalho individual, estão em jogo,

a iniciativa pessoal, o interesse sempre renovado e instigador, a produtividade sistemática e acumulativa, a ocupação de espaço próprio, e assim, por diante. Torna-se essencial, desde logo, superar tendências de copiar, imitar, ou de esconder-se atrás de modismos (1998, p.19).

Ainda sobre a valorização do trabalho em equipe, segundo ele, trata-se de uma atividade cuja organização corre o risco mais comum: a improdutividade. Tal questão está marcada pela dificuldade de organizar e de conseguir a colaboração máxima de todos, entendida como a produtividade, que significa a contribuição concreta de cada membro que compõe a equipe, pois se trata de mobilizar o questionamento reconstrutivo, que supõe que “cada um apareça no grupo com elaborações próprias, pesquisa prévia, argumentação cuidadosa, propostas fundamentadas, dados concretos” (idem). Neste sentido, considera necessário oferecer condições para o desenvolvimento de trabalhos individuais e coletivos.

A capacidade de elaboração própria é aspecto central da atividade de pesquisa, que determina mais que tudo, o sujeito competente em termos formais. Dentro desta perspectiva, argumentar, raciocinar, fundamentar, questionar com propriedade, propor e contrapor são iniciativas que supõem um sujeito capaz. Na pré-escola, considera que a criança quando motivada, induz-se à pesquisa, começando a questionar, perguntar, recusar, construir e reconstruir. Demo esclarece que o aluno precisa ser instigado a avançar na autonomia da expressão própria, na capacidade de se expressar, de tomar iniciativa, de construir textos próprios, a desenvolver capacidade de raciocínio, de posicionamento, de fazer-se sempre

presente e participativo. Neste processo, o papel do professor como orientador será decisivo (Demo, 1998).

Para tanto, a atitude de procura **de material se torna uma ação instigadora na pesquisa**, isto implica habituar o aluno à ter iniciativa de procurar livros, textos, fontes, dados, informações. Partindo deste pressuposto, Demo afirma que se visa superar a regra comum de, sobretudo apenas reproduzir materiais existentes:

(a) Se se trata de um texto, já vem pronto ou predeterminado pelo professor; no caso de dados, já são trazidos pelo professor e apenas apresentados e assumidos como estão; (b) no caso de um livro, será aquele que o professor escolheu, sobre o qual dificilmente se faz mais que mero fichamento ou reprodução parcial; (c) no caso de uma experiência, é feita para demonstração, permanecendo o aluno como espectador; (d) tratando-se de exemplos de um fenômeno, componentes de uma experiência, espécimes de um grupo, já vem tudo pronto na pasta do professor (1998, p. 21).

O procedimento de fazer o aluno procurar por material para seus estudos, conforme o mesmo autor, coloca a necessidade da escola no mínimo estar equipada, pelo menos com uma biblioteca, composta de livros didáticos variados, enciclopédia, mapas atualizados, livros de literatura, maquetes, entre outras coisas. Mas quando só existe o livro didático, é preciso pelo menos fazer o aluno procurar nele o que interessa, usando-o mais como fonte de pesquisa, do que como manual. Além disto, se aventa a possibilidade de trazer algo de casa, como por exemplo, material escrito sobre algum assunto, a opinião dos pais, irmãos ou de outras pessoas sobre algum tema.

Mas quando nada existe, novamente entra o professor como motivação ininterrupta da pesquisa, multiplicando no aluno a busca por materiais, valem jornais, revistas, livros específicos, material feito por ele mesmo, aproveitamento do lixo, a coleta disponível no meio ambiente.

Para tanto, novamente é ressaltada a figura de um “professor criativo que induz o aluno a criar também, ao montar materiais que permitam ao aluno manipular, experimentar, ver de perto, e principalmente refazer” (idem, p. 22).

A idéia central está na dinâmica alternativa que a procura de materiais pode motivar, mormente em termos de fazer da “aula” uma iniciativa coletiva, de todos os alunos, incluindo o professor. Em vez do ritual expositivo docente e da passividade discente, busca-se criar um espaço e um momento de trabalho conjunto, no qual todos são atores, colaborando para um objetivo compartilhado (idem).

Um dos instrumentos essenciais da criação é a atividade de pesquisa. Demo (1999) afirma que educar é, sobretudo incentivar a criatividade do aluno de modo que a atitude de pesquisa se faça presente, uma conquista, caso contrário, considera estarmos frente a uma expectativa de domesticação pelo trabalho intelectual na escola.

Um passo à frente segundo Demo (1998) é a condição do aluno em fazer **interpretações próprias**, iniciando a elaboração, a partir da sua potencialidade em fazer, refazer, compreender o que se está lendo, saber argumentar, raciocinar, propor com fundamentação.

Continuando a reflexão afirma:

A importância está na necessidade crucial que a formação da competência tem de capacidade de formulação e elaboração própria. Quando um texto é apenas lido reprodutivamente ou copiado imitativamente, ainda não aparece o raciocínio, o questionamento, o pensar. Quando é interpretado, supõe já alguma forma de participação do sujeito, por mais incipiente que seja, pois busca-se a compreensão do sentido. Compreender o sentido de um texto implica estabelecer relações entre texto e significado, colocar em movimento modos de entender e compreender, indagar possibilidades alternativas de compreensão, perceber e dar sentidos, e assim por diante. Esta dinâmica avança ainda mais, quando se trata de saber fazer e refazer um texto, passando-se de leitor a autor. Aparecendo a elaboração própria, torna-se visível o saber pensar e o aprender a aprender (1998, p.24).

Nas suas palavras, Demo (1998) exemplifica pela distinção entre impulsionar um saber fazer um texto e entre tomar nota de um texto. É comum o caso de uma pessoa ter muitas informações, mas que não sabe trabalhar nenhuma delas. Assim, o passo seguinte será a insistência sobre a reconstrução do conhecimento, com uma aprendizagem específica, possível, da educação escolar. E explica que o caderno de notas precisa evoluir de simples

cópia das aulas para ensaio de elaboração, pelo menos uma breve síntese própria, com o intuito de ser recriado pelo aluno, através de vários expedientes motivadores: discussão em grupo; busca de conteúdo em outros livros; questionamento em aula para despertar a dúvida instigadora; sobretudo reconstrução pela pesquisa fora do ambiente da aula.

Para ele é essencial impregnar a convivência com os alunos estratégias de pesquisa. Para alcançar a “condição de desenvolver um questionamento reconstrutivo”, algumas **estratégias didáticas**, ajudarão a instigar e facilitar o início do processo de pesquisa (idem, p. 30). São elas:

- a) o recurso a motivações lúdicas: considera que pode ser muito eficaz para os alunos as gincanas, brincadeiras, jogos, competições, organização de feiras (ciências, matemáticas etc), tomados como elementos instigadores da capacidade de iniciativa, formulação própria, além do trabalho em equipe;
- b) o desenvolvimento do hábito da leitura: incentiva a leitura sistemática, pois ela proporciona estar a par do conhecimento disponível, de informar-se de modo permanente, bem como, alimentar o processo de formulação própria, de argumentar, de questionar e de reconstruir;
- c) instrumentar-se do manejo eletrônico: acredita que este recurso torna-se motivação para as novas gerações. Faz um alerta para a escola não ser colocada à margem dos futuros processos de aprendizagem;
- d) o apoio familiar: há expectativa de que a família precisa participar plenamente do processo de aprendizagem, garantindo apoio necessário em todos os sentidos. É importante impulsionar a iniciativa própria do aluno em termos de procura de material, ler sempre, armazenar informações etc;
- e) o uso intensivo do tempo escolar. Defende que a escola deveria ser de tempo integral, para que fosse tanto mais possível educar pela pesquisa.

Compondo o quadro de sua proposição, Demo diz que “com o tempo, será mister uma forte **reorganização curricular**, em todos os sentidos. Podemos entender isto como a passagem do currículo extensivo para o intensivo” (1998, p. 34). Entende por currículo intensivo – em contraposição ao extensivo – aquele comprometido com o desempenho do

professor e do aluno, sinalizado pela atividade da pesquisa como atitude cotidiana. Contrapõe-se a didáticas reprodutivas, no que se refere a *copiar, reproduzir e imitar* (mero aprender) ou apenas “ensinar a copiar”. Afirma que o modelo extensivo de currículo decorre de um contexto específico, reprodutivo e tradicional de ensino. Enquanto que, o currículo intensivo representa a tradução curricular da educação pela pesquisa, fazendo da pesquisa como princípio científico e educativo o cerne da questão.

Prioriza o currículo intensivo, pois entende que este volta-se para a formação da competência autônoma, crítica e criativa do aluno, e o professor como orientador que se dedica e é parceiro junto do aluno. O objetivo é a formação do sujeito capaz de fazer e fazer-se oportunidade. Diante desta visão, exemplifica-se um formato organizativo de currículo sugerido pelo autor (1998, p. 34):

- a) preferir aprofundamento por temas de maneira tal que se possa conseguir os seguintes impactos: aprender a dar conta do tema, aprender a aplicar um método de pesquisa, aprender a enfrentar situações novas, aprender a reconstruir ao invés de copiar;
- b) preferir ritmo sustentado no trabalho requerido para o estudo de um tema, em vez de aula cronometrada;
- c) é importante uma proposta curricular flexível;
- d) organizar o currículo de modo a permitir o tratamento das individualidades, naquilo em que no processo de aprendizagem aparece como realização pessoal, dificuldades específicas;
- e) combater sistematicamente o fracasso escolar e seus riscos; para garantir o desempenho adequado do aluno deve existir todo o tempo disponível, inclusive fora do tempo curricular previsto.

Compondo sua proposta teórica, de um currículo intensivo, reivindica **formas alternativas de avaliação escolar**, sobretudo por requerer que ela se constitua em um processo constante de acompanhamento da evolução do aluno, assim como para formular indicadores de desempenho que se aproxime com o processo de formação de competência. Os indicadores de desempenho elencados pelo autor compreendem: (a) interesse pela pesquisa, principalmente na busca de materiais, dados, informações e textos; (b) êxito em formulações

próprias, de propostas, apresentação de textos, realizações alcançadas; (c) e nível de participação ativa, tanto em nível de participação individual quanto em equipe.

Dentro desse horizonte, Demo (1998) defende que,

é possível eliminar a prova, entendida como rito de devolução da cópia. Ou pelo menos é possível utilizar a prova apenas esporadicamente, seja para fins específicos (fazer um teste rápido), seja para extrair uma média superficial de conhecimento, seja para satisfazer alguma determinação legal. De qualquer maneira, está claro que a prova, nem de longe, representa proposta satisfatória de avaliação, porque passa ao largo dos desafios mais profundos da formação da competência, extremamente qualitativos (p.37).

Partindo deste pressuposto, alega também que “a avaliação deixa de ser um ato isolado, especial e com data marcada, para fazer parte natural do processo de orientação e convivência motivadora com o aluno” (idem, p. 38). Num ambiente de pesquisa, a avaliação se faz tanto sobre o processo, quanto sobre seus resultados. O que é proposto, então, é uma avaliação mediadora, constituindo um desafio permanente para os alunos e professores para se chegar à reconstrução.

2.3 O Professor na Prática de Ensino pela Pesquisa

Educar pela pesquisa exige que o professor seja, em seu fazer diário, um pesquisador. Esta proposição é confirmada por Demo ao expressar que,

É condição fatal da educação pela pesquisa que o professor seja pesquisador. Mais que isto, seja definido principalmente pela pesquisa. Não precisa ser um “profissional da pesquisa”, como seria o doutor que apenas ou sobretudo produz pesquisa científica. Mas precisa ser, como profissional da educação, um pesquisador. Tratando-se do ambiente escolar, prevalece a pesquisa como princípio educativo, ou o questionamento reconstrutivo voltado para a educação do aluno (1998, p. 38).

Na luta pela valorização do profissional, ele explica que, deve entrar com ênfase o compromisso com a pesquisa. Alega que a questão do professor é complexa, dotando de valorização profissional e competência técnica. Contudo, “O ‘professor’ (com aspas), para tornar-se PROFESSOR (sem aspas e com maiúsculas), carece de investir-se da atitude do pesquisador, e para tanto, perseguir estratégias adequadas” (Demo, 1999, p.85).

A expectativa firmada do professor como pesquisador, é expressa em cinco desafios elencados como fundamentais para tal pesquisa. São eles: (re)construir projeto pedagógico próprio; (re)construir textos científicos próprios; (re)fazer material didático próprio; inovar a prática didática; e recuperar constantemente a competência.

Em relação a esta proposição, refere à necessidade, de o professor **reconstruir constantemente o projeto pedagógico**, pois, este será a base do projeto pedagógico da escola. Todavia, postula que torna-se impossível imaginar que professores incapazes de elaborar seu próprio projeto poderiam, juntos, elaborar um projeto coletivo. O resultado seria uma “colcha de retalhos”. A criação, pois, da condição para alcançar remete a “necessariamente, pesquisa, atualização constante, teorização das práticas, aprendizagem de outras experiências, autocrítica permanente, e assim, por diante” (Demo, 1998, p. 39).

Tal projeto precisa ser feito de modo ininterrupto e precisa conter as marcas da competência, sinalizadas pelo questionamento reconstrutivo. Isto implica um desafio que o autor considera importante, que é entender a proposta como processo, que trará resultados em longo prazo. Daí a importância, conforme seus pressupostos, de se estabelecer condições propícias de discussão crítica e criativa em torno do assunto, a partir de diretrizes de apoio escolar; em que a elaboração precisa ser obra comum dos envolvidos (1999).

A idéia de projeto pedagógico remete à confluência entre teoria e prática, bem como, com a formação da competência, indicada anteriormente pelo questionamento reconstrutivo voltado para a educação do aluno. Ou seja, nas palavras de Demo (1998) reconstruir o projeto pedagógico próprio tem como meta principal mostrar a competência da reconstrução questionadora. Na opinião do autor, a construção de um projeto pedagógico próprio remete o fazer e o refazer incessante da capacidade científica dos professores, incentivando-os a trabalharem no coletivo, a buscarem atualização constante, a revisarem sua formação. Um

projeto precisa está fundamentado do que se entende por processo educativo e por papel da escola, frente aos direitos dos alunos, de suas famílias, e da sociedade como um todo. E a escola também precisa saber apresentar contexto próprio em termos sócio-históricos e culturais (Demo, 1993).

Assim, a formulação de uma proposta pedagógica “pessoal”, a atualização permanente do projeto pedagógico e o compromisso com o desempenho do aluno constituem a base do projeto pedagógico próprio, num movimento.

Além disto, faz parte dos desafios da condição de pesquisador, **(re) construir textos científicos**. A leitura que este autor faz desta questão envolve incentivar – que se pode conectar com sua indicação de formulação – o professor a produzir textos próprios, de base científica, de tal maneira que se possa garantir o processo de questionamento reconstrutivo, tanto em termos teóricos quanto práticos. Cada um precisa ter um tema preferido, dentro do qual busca sempre estar atualizado, ou seja, um assunto que importa dominar. Nesta condição,

... surge a necessidade de concentrar esforços em procedimentos que levam ao aprofundamento, como leitura constante, coleta diligente de dados e informações, participação de seminários e encontros, cultivo e manutenção de contatos instigadores, fazer uma biblioteca própria com livros, uma ou outra revista, vídeos, de tal sorte que o tema receba o devido cuidado (1998, p. 41).

Em se tratando de educar pela pesquisa, o autor reafirma a finalidade do conhecimento reconstruído como o processo que implica uma determinada ação de inovação e uma ética, cujo desafio concreto será que o professor passe a “elaborar suas aulas, com mão própria, acrescentando, sempre que possível e couber, pelo menos sínteses pessoais” (1999, p. 85).

No que se refere ao terceiro desafio, de **reconstruir material didático**, apresenta como algo indispensável no contexto de cada atuação profissional. Ainda mais quando este deva ser ação integrada, conseqüente de um projeto pedagógico próprio. Ressalta a idéia de que o professor não se torne apenas usuário de material didático, porque fazendo isto, se confirma

condição de objeto de ensino, ao invés de estimular o questionamento reconstrutivo. Argumenta que a finalidade específica do material didático é provocar a criatividade, instigar ao questionamento e a reconstrução. Neste sentido, observa:

Nenhum material didático pode ser tão decisivo quanto a presença dinâmica do próprio professor. Nenhum ator é tão indispensável quanto ele mesmo. Quer dizer, deve manejar todos os livros didáticos, mas não para esconder-se atrás deles, mas tornar-se, ainda mais e melhor, a orientação didática questionadora e reconstrutiva para os alunos (1998, p. 45).

Os desafios anteriores remetem a um outro, que sustenta a vinculação com **innovar a prática didática** a partir de uma qualidade formal (para inovar) e política (para intervir), seguida de questionamento reconstrutivo, e por fim, a pesquisa com formulação própria (idem, p. 46).

Contudo, evidencia que o componente mais sensível neste processo é a “qualidade” do ser professor, indissociável da idéia de uma constante recuperação da sua competência formal e política, ao mesmo tempo que, da procura por (re)fazer sua condição profissional. Buscando traduzir pedagogicamente a inovação didática, especifica quais as virtudes desse professor, a seguir anunciadas (idem, p.49):

Participar do mundo da cultura, sobretudo pela leitura assídua; não se trata apenas de “erudição”, mas de amearhar e reconstruir conhecimento em contato dinâmico com as fontes culturais mais importantes;

Participar do mundo da informação e da comunicação, para garantir sua contemporaneidade e trazer para a escola o exemplo do interesse pela inovação e pelas motivações modernas que tanto afetam os alunos;

Atualizar-se permanentemente em sua disciplina, no campo pedagógico e didático, acompanhando com dedicação as evoluções teóricas e práticas;

Pesquisar, para efetivar o questionamento reconstrutivo, sobretudo como atitude cotidiana;

Elaborar/formular com mão própria, para ser capaz de proposta criativa sempre renovada, unindo teoria e prática;

Cuidar da propedêutica, para saber pensar e aprender a aprender;

Meter-se na instrumentação eletrônica, tanto para familiarizar-se com as possibilidades instrucionais, quanto, sobretudo para alimentar didáticas reconstrutivas.

Para a construção das ‘virtudes’, o autor reivindica condições materiais e de estruturação do trabalho docente que percebe como implicadas no vir a ser professor. Coloca como necessário “reivindicar dos poderes públicos que coloquem à disposição dos professores as oportunidades que não podem sustentar pessoalmente, como biblioteca, videoteca, acesso a jornais e revistas, lugar para estudar, pesquisar, formular (...)” (1998, p.49).

E por fim, o último desafio que aponta remete ao fato de que a educação pela pesquisa supõe um processo de **atualização constante sobre a função e sentido da docência (competência)**. Disto decorre que “o professor precisa, com absoluta ênfase, de cursos longos de recapacitação (80h); acesso a conhecimento socializado; e superação dos meros treinamentos” (idem, p. 51), por meio dos quais possa pesquisar, elaborar, discutir de modo argumentado, (re)fazer propostas e contrapropostas, formular projeto pedagógico próprio etc. Continuando sua argumentação neste foco, afirma que neste contexto, a competência esperada do professor poderia ser assim resumida:

Pesquisa, para poder realizar questionamento reconstrutivo, com qualidade formal e política, unindo teoria e prática;

Formulação própria, sobretudo para chegar a projeto pedagógico próprio;

Teorização das práticas, para exercitar autocrítica e crítica das práticas, retornando à teoria, inovando a teoria e a prática;

Atualização permanente, porque competência competente é aquela que, sobretudo sabe se refazer todo dia;

Manejo reconstrutivo da instrumentação eletrônica, para dar conta de maneira efetiva da transmissão do conhecimento, e principalmente para trabalhar de maneira moderna o questionamento reconstrutivo (idem, ibidem).

A idéia de pesquisa em todos os níveis da educação básica coloca-se como desejável e uma possibilidade, cujo objetivo central está em pesquisa na educação básica se coloca como objetivo de reconstruir conhecimento disponível. Tal processo implica que o conhecimento seja inovador mediante atividades cujo horizonte de novas condições individuais seja a emancipação.

Neste projeto, a importância do professor no processo educativo é inegável. Para que possa assumir seu “novo papel”, há, contudo, requisitos que envolvem disposições que, em certos momentos sugerem movimento de auto-mobilização, embora as chamadas pontuais indiquem sobre as condições para formação continuada e apoio à infra-estrutura de trabalho. Está em jogo, o desafio de educar pela pesquisa, o que envolve, segundo Demo, que como professor passa a assumir uma atitude de pesquisador, que se configura, efetivamente em uma expectativa de desenvolvimento de uma específica identidade profissional.

3 O Ensino pela Pesquisa e a Necessidade de Mudança na Escola

A partir de contribuições das teorias contemporâneas, a reflexão e a prática educativa começam a ser pensadas sobre novas perspectivas, com outros princípios norteadores: a(s) idéia(s) da interdisciplinaridade, do conhecimento em processo, da inter-relação sujeito-objeto como atividade sócio-cultural, da competência, da avaliação, entre outros.

A aceitação desses princípios implica uma dinâmica curricular que interfere no processo de formação acadêmica; da experiência profissional pela dialeticidade entre o desenvolvimento teórico e sua construção prática, bem como o envolvimento universidade e escola por meio da pesquisa etc.

No diálogo entre esses princípios, sobressaem autores, que por sua vez, participam desse debate mesmo que de maneira específica, ou seja, em nível temático. No entanto, muitos desses temas têm sido recorrentes entre os pesquisadores, são elementos polêmicos e caros para a educação de maneira geral. Vale ressaltar que, muito embora estes vão aparecer ao longo das discussões teóricas ora presentes, os debates não se esgotam nas delimitações deste devido à grande complexidade que envolve cada um deles.

Neste capítulo é oportuna a iniciativa de discutir o ensino pela pesquisa no que diz respeito ao atendimento educacional. Realiza-se uma fundamentação teórica, com o objetivo de trazer subsídios teóricos que apontam para as necessidades de se investigar e aprofundar questões acerca desta temática, onde se sinalizam mudanças importantes na prática educativa que merecerão aprofundamento até o final da investigação. E, a partir desta discussão, apresentar qual a concepção de conhecimento está implicada na idéia do ensino pela pesquisa; quais as conseqüências para o trabalho pedagógico quanto à função do/a professor/a na atividade da aprendizagem e definição de metas da aprendizagem.

3.1 A Necessidade Humana de Aprender

Uma questão implicada em todas as reflexões sobre ensinar e aprender deve considerar a condição humana face ao processo de conhecimento. Reconhecemos, com Charlot (2000), que o homem ao nascer, como espécie, apresenta grande plasticidade, com potencial de aprender e desenvolver suas capacidades, utilizando-se de vários recursos e estratégias para fazer parte do meio em que vive. Nesse processo, “o homem nasce frágil, mas igualmente provido de uma grande plasticidade; não é definido por instintos: define-se ao longo de uma história” (p. 52).

Assim, ele sobrevive por nascer num mundo pré-existente já estruturado; torna-se humano ao hominizá-lo através de seu processo de vida a partir das relações sociais que estabelece. Portanto, considera que nascer é entrar em uma história, a história única de um sujeito inserido na história maior da espécie humana. Participar de um conjunto de relações e interações com outros homens, ou seja, fazer parte de um mundo onde ocupa um lugar (pode-se incluir o social) e onde poderá exercer uma atividade. Nas palavras do autor, “nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode “tornar-se” apropriando-se do mundo” (2000, p. 59). Aprender é participar, pois, de um movimento sempre inacabado.

Dessa forma este mesmo autor revela que:

Por isso mesmo, nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando valores e ocupando um lugar nela). [...] Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação (Charlot, 2000, p. 53).

O papel da educação é destacado por ser o processo por meio do qual a criança, que nasce inacabada, se constrói enquanto ser humano, social e singular. Segundo Charlot, “a criança só pode construir-se apropriando-se de uma humanidade que lhe é “exterior”, essa

produção exige a mediação do outro” (p. 54).

Diferentes estudos no âmbito do desenvolvimento humano como também sobre a função docente confluem para este mesmo entendimento; não há como escapar desta necessidade de humanização para a qual o autor alerta: todo indivíduo aprende para tornar-se humano¹⁸. Coloca como questão em debate o aprender enquanto modo de apropriação do mundo, e não apenas, como modo de acesso ou posição nesse mundo. E acrescenta: “aprender, no entanto, não equivale a adquirir um saber, entendido como intelectual: a apropriação de um saber-objeto não é senão uma das figuras do aprender” (2000, p. 65).

Em se tratando da experiência escolar, entende que o aprender¹⁹ nem sempre tem o mesmo sentido para os professores e alunos; muitos alunos instalam-se numa figura do aprender que muitas vezes não é pertinente para aquisição do saber. Essas figuras assim se apresentam como pontos de referências, são eles:

Objetos-saberes²⁰, isto é, objetos aos quais um saber está incorporado: livros, monumentos e obras de arte, programas de televisão “culturais”...;

Objeto cujo uso deve ser aprendido, desde os mais familiares (escova de dentes, cordões do sapato...) até os mais elaborados (máquina fotográfica, computador...);

Atividades a serem dominadas, de estatuto variado: ler, nadar, desmontar um motor;

Dispositivos relacionais nos quais há que entrar e formas relacionais das quais se devem apropriar, quer se trate de agradecer, quer de iniciar uma relação amorosa (Charlot, 2000, p. 66).

A relação com o saber é relação com o mundo; aprender, mediante qualquer figura, é aprender sempre em um momento da história, seja ela própria, seja em um momento com outras histórias; o saber dentro de uma história coletiva que é da mente humana e que ao mesmo tempo se vê submetida a processos coletivos de legitimação e transmissão. “Como tal,

¹⁸ Ver os estudos de Marília Pinto de Carvalho. “Ensino, uma atividade relacional”. Revista Brasileira de Educação, maio/jun/jul/ago, nº 11, 1999.

¹⁹ Segundo Charlot, “para o aluno, aprender pode ser ler uma ou duas vezes, ingurgitar sem compreender ou, inversamente, compreender sem memorizar, e até, amiúde, passar algum tempo “enfurnado nos livros”. Para o professor, aprender é compreender + memorizar + ser capaz de aplicar ou comentar” (2000, p.75).

²⁰ Para Charlot, “objeto-saberes”, entende como “um objeto no qual um saber está incorporado (por exemplo, um livro). Por “saber-objeto”, entendo o próprio saber, enquanto “objetivado”, isto é, quando se apresenta como um objeto intelectual, como o referente de um conteúdo de pensamento (a modo da idéia em Platão)” (2000, p. 75).

é o produto de relações epistemológicas entre os homens” (ibidem, 2000, p. 63).

Tal compreensão pode ser alinhada a uma das principais idéias de Vigotsky (1994), ao observar que as características que são tipicamente humanas não estão no sujeito desde o nascimento e também não resultam apenas das pressões do meio sobre ele. Resultam da dialética do indivíduo e do seu meio sócio-cultural, pois a relação entre os homens e mulheres com a natureza permite o desenvolvimento de hominização.

Nessa direção, Arroyo (2000) ressalta a importância de se recuperar e assumir a educação como humanização, pois considera que educar é humanizar. Principalmente, à medida que se vincula a educação à humanização, pois há um avanço para outros vínculos (educação e cidadania, por exemplo) ainda mais desafiadores para os profissionais da escola pública.

Faz parte de nosso ofício entender os processos históricos e culturais, o progresso do conhecimento acumulado, mas também faz parte de nosso ofício entender que esse movimento não é linear, acumulativo (o saber acumulado, como tanto falamos), é um processo truncado pelos brutais mecanismos de desumanização (Arroyo, 2000, p. 241).

Tanto para Arroyo (2000) como para o reconhecido filósofo e pensador-militante da educação popular no Brasil, Paulo Freire (1983), há um tenso movimento histórico a captar de humanização e desumanização que vem acompanhando os seres humanos desde a infância.

A história da infância e a realidade educacional mostram esse movimento de humanização e desumanização. São milhares de crianças e adolescentes que entram nas escolas públicas, trazendo marcas das condições em que vivem e sobrevivem; “são crianças e adolescentes roubados de alimentação, moradia e saúde, mas sobretudo roubados de sua humanidade, proibidos de ser, não apenas proibidos de ter, ler ou contar” (Arroyo, 2000, p. 43).

Um outro sentido daria a nossa prática educativa como professores que somos, a recuperação da humanidade, fazer da prática educativa momentos pedagógicos de humanização.

Muitos educadores, preocupados com o fracasso escolar, evasão, repetência, lançam mão de recursos e estratégias a fim de sanar estas dificuldades que tanto assolam a vida escolar destes alunos, colocando esforços sobre o desenvolvimento de projetos políticos pedagógicos, repensando as propostas da rede, modelando currículos, repensando as avaliações, dinamizando os tempos, espaços e a estrutura escolar etc.

De acordo com Arroyo (2000, p. 243),

alguns programas de formação estão preocupados com que os educadores (as) conheçam mais os educandos não apenas como sujeitos de aprendizagens, de alfabetização, mas como sujeitos humanos, sociais e culturais. Conhecê-los na concretude de suas existências. Conhecer a história social da infância, da adolescência e juventude. [...] Como educadores (as) conhecer a fundo as possibilidades e limites materiais, sociais e culturais de ser gente, de humanizar-se ou desumanizar-se, de desenvolver-se como humanos.

Petry (2002) compartilhando da mesma opinião salienta que,

reconhecer-se como sujeitos inacabados, por isso históricos, é assumir a condição humana de ser, aliás, condição necessária para iniciar-se uma prática educativa com o uso da pesquisa, pois essa quer, justamente, questionar o conhecimento dado e acabado. Na abertura ao novo, no desejo de saber mais, na inquietude, no perguntar, estão as marcas iniciais do trabalho com pesquisa. Dar vazão, estimular, possibilitar a essas marcas iniciais novas aberturas, novos desejos, novos contornos, mais inquietudes, outras perguntas, sem dúvida, é a condição, de fato, para a assunção de uma prática educativa com e na pesquisa (p. 111).

Chegamos a um ponto central, não nascemos humanos, nos fazemos. Passamos desde o nascimento por longos processos de aprendizagem humana.

3.2 O Professor, o Ensino e Questões da Relação com o Saber

No mundo atual da economia institucionalizada – mas não da riqueza distribuída –, de uma alta competição tecnológica, fala-se em “sociedade do conhecimento”, do conhecimento

como diferenciador social. Com Chauí (2003)²¹, podemos criticar a reivindicação de uma educação a ser adaptada a um “ritmo da sociedade do conhecimento”. Para ela,

a velocidade faz com que, no plano da docência, as disciplinas abandonem, cada vez mais, a necessidade de transmitir aos estudantes suas próprias histórias, o conhecimento de seus clássicos, as questões que lhes deram nascimento e as transformações dessas questões. Em outras palavras: a absorção do espaço-tempo do capital financeiro e do mercado da moda conduzem ao abandono do núcleo fundamental do trabalho universitário, qual seja, a *formação*. E isso torna-se também muito evidente quando se vê a discussão da *educação continuada ou permanente*. Afirma-se que diante de um mundo globalizado e em transformação constante, a educação permanente ou continuada é uma estratégia pedagógica indispensável, pois somente com ela é possível a adaptação às mudanças incessantes se se quiser manter-se ativo no mercado de trabalho. A educação permanente ou continuada significa que a educação não se confunde com os anos escolares, isto é, a educação deixa de ser preparação para a vida e se torna educação durante toda a vida (p. 9).

Com estas colocações, pretende-se realçar a importância em examinar aspectos relativos ao ensino, à função do professor e à questão da pesquisa. Em se tratando de educação universitária, Demo (1999)²² articula tais aspectos por meio da defesa da pesquisa como princípio científico e educativo. Para ele, enquanto princípio científico, a pesquisa apresenta-se como estruturação teórico-metodológica para construir conhecimento; e enquanto princípio educativo, constitui um dos fatores essenciais da educação emancipatória, o questionamento crítico e criativo, a intervenção na realidade, o diálogo permanente com a realidade, em sentido teórico e prático.

Nas práticas sociais, compreende-se que a universidade é um espaço privilegiado para se produzir ciência, sendo a sua base o tripé: ensino, pesquisa e a extensão. Porém, de acordo com a lógica da nossa sociedade, só uma minoria tem acesso à pesquisa, enquanto a maioria somente ao ensino. Desta forma, a pesquisa fica restrita somente àqueles que têm o privilégio de “pensar”, enquanto os outros apenas executam. O autor reivindica a disseminação da prática da pesquisa em todos os segmentos da escolaridade. Para ele, o pedagogo comprometido com a educação e preocupado em tornar o fazer pedagógico cada vez mais próximo das demandas da escola deve adotar como prática a investigação científica como

²¹ CHAUI, Marilena. **A Universidade Pública sob Nova Perspectiva**. (Apresentado à Conferência de Abertura da ANPED, Poço de Caldas, 2003).

²² Esta produção refere-se à 6ª edição, pois a primeira data de 1990.

atitude pedagógica.

Contudo, nas palavras de Gadotti (1987), o pedagogo tornou-se mais um policial da educação do que um homem formado para criar educação. Critica o fato de a pedagogia parecer formar pedagogos obedientes, servis. E reivindica para o educador não só o direito de se contradizer, mas a prática da desobediência.

Aproxima-se desta reflexão Arroyo (2000) com sua discussão do ofício de ser professor. Nesta, observa que cotidianamente as imagens e auto-imagens de ser mestres se tornam cada vez mais confusas impedindo que se reconheça que elas carregam uma construção social, cultural e política a levar em conta.

Em nosso papel social e cultural se desencontram imagens não coincidentes, que foram perfilando um rosto desfigurado. Esse rosto desfigurado, indefinido de mestres e de nosso fazer social condiciona políticas de formação, currículos de formação e as instituições formadoras. Tem condicionado as teorias pedagógicas e nosso pensamento pedagógico, tão distante da teoria educativa e tão próximo do didatismo, das metodologias de ensino e dos saberes escolares a serem ensinados (p. 51).

Além disso, este mesmo autor, alerta que:

É pesada a imagem da tradição que padecemos. A maioria dos professores e professoras de Educação Básica foram formados (as) para serem ensinantes, para transmitir conteúdos, programas, áreas e disciplinas de ensino. (...) É verdade que essa imagem de ensinante vem sendo alterada, no diálogo com a prática, nas interrogações vindas do convívio com a infância, adolescência ou juventude. No diálogo com colegas, nos confrontos políticos, na sensibilidade com a dinâmica social e cultural fomos reaprendendo nossa condição de educadores (as). Um aprendizado através de um diálogo tenso que vai reconstruindo o rosto desfigurado e indefinido (idem, p. 52).

Neste contexto, reivindica que o educador brasileiro precisa, urgentemente, pensar na reconstrução da educação brasileira. Ressalta que se lute contra a educação dominante, que é a educação do colonizador, guiada há um tempo pela ideologia da profissionalização e do desenvolvimento.

Inscrevendo sua discussão também em torno de uma identidade da ação educativa, para Gadotti, o pedagogo, o educador, ao repensar a educação, está também repensando a

sociedade. Não existe uma igualdade entre política e educação: existe uma identidade. O ato educativo é essencialmente político. O papel do pedagogo é um papel político. A pedagogia intervém na prática educativa dando-lhe uma orientação e sentido, e criando condições organizativas e metodológicas para sua viabilização, definindo seu traço mais característico: a intencionalidade (1987).

A figura do professor – educador, nos termos dos autores em tela – torna-se central, pois, conforme Arroyo (2000),

quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que a fazem e reinventam (p. 19).

Pensar a presença da atividade de pesquisa na educação escolar implica, assim, discutir, ao mesmo tempo, componentes do exercício do ensino como também perspectivas político-pedagógicas que orientem a relação com as proposições teóricas a ela vinculadas (à pesquisa).

Interessam aqui contribuições de Freire (1996), discutir alguns saberes que considera fundamentais à prática educativo-crítica, e que, por isso, devem ser indispensáveis na formação docente. Para ele, a prática educativo-crítica envolve propiciar condições nas relações entre educadores e educandos²³, como experiência de assumir-se como ser social e histórico.

Neste processo tem-se como pressuposto que ensinar relaciona-se com o conhecimento existente e ao mesmo tempo está em questão a produção de conhecimentos ainda não existentes. Assim, ensinar, aprender e pesquisar articulam-se em dois movimentos, quando se ensina e aprende o conhecimento existente e quando se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. Tomando como base esta relação, *ensinar exige pesquisa*. Para Freire,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino

²³ Os termos “educador e educandos” são cunhados pelo autor para contrapor à educação como prática da dominação, que instaura a contradição opressor-oprimidos, que vem sendo objeto de sua crítica sobre a relação professor-alunos, em “Pedagogia do Oprimido”, 1978.

porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (1996, p. 32).

Movido pela força da militância político-educacional, Freire dimensiona o ato de ensinar como ação integrada em um processo de conhecimento permanente do professor (educador) no qual está imbricado o movimento de indagação, pois pressupõe uma disposição para apreender os sujeitos, as relações e, enfim, os saberes envolvidos no ato de ensinar.

Constitui este processo uma exigência que dá lugar à curiosidade que, posta de maneira rigorosa e metódica, passa de uma curiosidade ingênua, espontânea, para uma *curiosidade epistemológica*. Para o professor, este trânsito implica respeitar os saberes dos educandos quanto ao conhecimento já existente e o conhecimento ainda em elaboração; e o compromisso em compreender que esta ingenuidade não se transforma automaticamente.

A expectativa político-educacional novamente se expressa pela idéia de que, “a superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica” (1996, p. 34).

Neste momento emerge e se desenvolve a curiosidade epistemológica. Continuando a reflexão afirma:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos p. 35).

Para o autor, o professor deve perceber que neste caso, sem a curiosidade, não se aprende e nem se ensina, porque o constante exercício estimula a imaginação, a intuição, a dúvida, a comparação, entre outras coisas. A todo instante esta curiosidade lida com o conhecimento provisório na promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica. Neste sentido,

o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham suas idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (Freire, 1996, p. 96).

Por conseguinte, ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, na formação permanente dos professores este é o momento fundamental.

ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (...) É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser, ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (idem, p.52).

É a partir da atividade investigativa que o professor mobiliza os diferentes saberes pedagógicos e metodológicos, avalia, propõe, redimensiona os elementos que estão presentes direta e indiretamente na sua prática pedagógica. O envolvimento investigativo é fundamental para que os aspectos relevantes do que vem sendo objeto sejam socializados, uma vez que a tarefa docente não é uma ação isolada, mas socialmente comprometida. À ação da interlocução, num movimento que busca assimilar a compreensão da natureza humana como construção permanente em relação possível de compartilhamento tem-se o diálogo. Dialogar e partilhar saberes e experiências, tanto na definição do que será pesquisado quanto na busca de soluções, é fundamental.

É notória a importância que Freire dá à ação de diálogo como indispensável na educação problematizadora, pensando numa educação como prática potencial e superação de práticas conservadoras. O diálogo, para ele, se revelará através da palavra como principal elemento para sua constituição. E esta, a palavra – com nova condição – será constituída no movimento ação e reflexão. O conceito de práxis apresenta-se aqui como representação da atuação dos indivíduos no mundo, isto é, como fonte de conhecimento implica na ação e no pensamento crítico sobre esta ação sobre o mundo para transformá-lo.

Neste quadro de sentidos, o diálogo é o encontro dos homens mediatizados pelo mundo, onde têm oportunidade para pronunciá-lo compreendendo a própria experiência. Mas ele

constitui uma exigência para a constituição – humana – dos homens: “O diálogo é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (Freire, 1983, p. 93).

Na ótica da relação pedagógica, tal pensamento faz derivar uma concepção do papel do professor como quem também se reconheça mediatizado na construção de seus saberes.

Nos marcos teóricos de Freire, Delizoicov (1982) aponta que, na situação em sala de aula, o diálogo deve ser uma constante na educação problematizadora, porque do diálogo resulta o conteúdo programático. A apropriação do conceito *diálogo* pode ser feita com o foco no processo de problematização do conteúdo, que por meio deste, o professor estaria efetivando aquela intenção dialógica de Paulo Freire, ou seja, a apropriação do princípio do diálogo na ação educativa escolar é realizada por Delizoicov dirigindo o foco dimensionado do saber por meio da problematização como forma de relação pedagógica.

Fica claro, portanto, a compreensão do aprender como necessidade humana articulada à idéia da problematização, pois isto se revela desafiador, quanto mais próximo do cotidiano escolar está o professor, à medida que estes se mobilizam por trabalhar com a pesquisa escolar.

3.3 Uma Possibilidade de se Romper uma Tradição Pedagógica

A escola e as práticas educativas fazem parte de uma dinâmica de propostas em que se envolvem concepções e valores culturais relacionados com necessidades sociais e educativas. Neste movimento estão inscritas as proposições articuladas à idéia da pesquisa no processo de ensino-aprendizagem. Os projetos, por exemplo, considerados como prática educativa tiveram reconhecimento em diferentes períodos da história educacional como vimos de forma sucinta no capítulo anterior, assim como a defesa da ação docente orientada por uma idéia de pesquisa.

Reportamo-nos às proposições de Lawrence Stenhouse, defensor da pesquisa no dia-a-dia do fazer docente. Para o educador inglês, todo professor deveria atuar como um investigador para ser capaz de estimular a argumentação do aluno. Vale considerar que Stenhouse entende o currículo não como um projeto, mas como o que ocorre em aula, como processo. O currículo exige do professor conhecimentos, sensibilidade, capacidade de reflexão e dedicação profissional, já que tem em vista o processo ensino/aprendizagem adequado ao ritmo e às peculiaridades de cada aluno.

Na direção do Humanities Curriculum Project – um projeto de desenvolvimento curricular – muito conhecido internacionalmente como exemplo de inovação pedagógica – Stenhouse aproveitou para incorporar algumas de suas preocupações, como o direito do aluno ao saber, a conexão dos conteúdos escolares com o conhecimento de mundo extra-escolar do estudante e a importância do diálogo como forma de estudar as idéias em colaboração. Aborda em seus estudos dimensões nas quais se esboçam suas pesquisas, de onde destacamos aquela que remete à idéia da pesquisa como base para o ensino, em que está vinculada à idéia que o professor, como afirma Stenhouse, deve adotar o papel de aprendiz nesse processo. Mais que um especialista é um aprendiz que investiga e descobre junto de seus alunos (Elliott, apud Sebarroja, 2003).

Articulada a esta idéia, temos uma dimensão relacionada à função docente na relação mediadora que cumpre, a qual ele focou pelo questionamento da “relação da autoridade do professor no que se refere à representação do saber no ensino” (idem, p. 146).

Tal autor supunha introduzir uma nova dimensão do ensino baseada na pesquisa: a análise do modo de realizar essa perspectiva em contextos concretos, isto é, procurar entender como se pode tornar o ensino mais educativo, tornando as ações concretas dos professores e suas interações com os alunos mais coerentes com os valores e princípios que definem um processo educacional, e não com o sentido de tornar o ensino um meio eficaz para alcançar objetivos apenas instrutivos ou de treinamento. Nesse sentido, segundo palavras de Stenhouse, “para que o ensino melhore de forma significativa, é preciso criar uma tradição de pesquisa que seja acessível aos professores e desenvolva o ensino” (Stenhouse, apud Elliott, 2003).

Assim, podemos identificar o pensamento de Stenhouse em métodos atuais. O ensino mediante projetos de trabalho, centros de interesse, projetos interdisciplinares, currículo integrado, pesquisa sobre o meio, projetos de pesquisa, pesquisa em sala de aula, pesquisa na escola, são exemplos de algumas iniciativas e propostas elaboradas por educadores preocupados em encontrar alternativas para a melhoria do ensino, bem como para responder às demandas e necessidades atuais da escola, que seguem uma linha – não em sentido evolutivo, mas dinâmico – de enfrentamento à tradição pedagógica da exposição pelo professor – exercícios para fixação, pelos alunos – avaliação final.

Na trajetória percorrida nas tentativas de inovação da escola, a proposta de Stenhouse partia da prática dos professores. Consideravam que o currículo favorecia e impulsionava os docentes, mediante um processo de formação baseado na pesquisa educativa e na análise crítica sobre sua prática, em que enfrentassem diferentes problemas da educação escolar para transformá-los, dotando-os de novos sentidos.

Podemos aqui avançar em outro foco articulado a esta questão. Sacristán (1998) parte do princípio de que “se o currículo é uma prática desenvolvida através de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes, é óbvio que, na atividade pedagógica relacionada com o currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo” (p. 165). Enfatiza o currículo como a expressão da função social da instituição escolar, trazendo consequência tanto para o comportamento dos alunos como para o professor, e assim especifica:

- a) Como prática e expressão de metateorias e opções pedagógicas e sociais, o currículo é um esquema diretor ou referencial para o comportamento profissional dos docentes, condicionando as coordenadas do cargo e inclusive a estrita prática pedagógica.
- b) Sob outro ponto de vista, o currículo, como seleção de conteúdos culturais e habilidades de diferentes ordens, elaborados pedagogicamente e apresentados ao professor por meio de regulações, guias, livro-texto, materiais diversos etc, é um determinante decisivo da prática profissional (Sacristán, 1998, p. 170).

Faz parte do pensamento pedagógico que os professores constituem um fator condicionante da educação e, mais especificamente, das aprendizagens nos alunos. Já se tem o

reconhecimento, por parte da investigação pedagógica, em considerar seu papel de mediador nos processos de ensino, ou seja, dentro dos parâmetros do desenvolvimento curricular na prática, o professor é concebido como força decisiva entre o currículo estabelecido e os alunos, um verdadeiro agente ativo e *modelador dos conteúdos*. O professor é percebido como sujeito de sua prática, que molda o currículo, ao mesmo tempo em que é moldado (Sacristán, 1998).

A função socializadora da escola, nas pesquisas de Sacristán, se faz operativa através da função dos professores, porque diante da sua modelagem se condiciona a prática pedagógica dos próprios alunos. Acrescenta o autor que o professor encontra-se envolvido num processo de observação, interpretação, construção de significados permanente, e esses processos são essenciais para o exercício e atuação de sua prática pedagógica. Daí derivam suas condições e decisões últimas para que os alunos obtenham resultados significativos, tendo como base os conteúdos assinalados pelo currículo. O autor demonstra que,

o professor transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas e também elabora em “conhecimento pedagogicamente elaborado” de algum tipo e nível de formalização enquanto a formação estritamente pedagógica lhe faça organizar e acondicionar os conteúdos da matéria, adequando-os para os alunos (1998, p. 185).

Reconhecendo o papel decisivo que os professores desempenham e suas operações pedagógicas, tal como nos propõe a discussão deste autor, é que podemos lançar interrogações às elaborações que referem à idéia da pesquisa no processo de ensino-aprendizagem escolar. Que tipo de relação com o saber ele está instigando o professor a produzir? Como introduzir mudanças nas práticas escolares, partindo da idéia do ensino pela pesquisa? Que elementos do processo de ensino-aprendizagem levam a promover a pesquisa em sala de aula? Qual a função do professor na idéia de ensinar pela pesquisa?

As contribuições de Hernández (1998) se fazem presentes e pertinentes nesta etapa, pois sua teorização sugere que ele apreende a dinâmica das elaborações pedagógicas de cada professor. Convida à transgressão – como o caráter que define a intenção da mudança – das amarras para se pensar uma nova relação educativa baseada na colaboração na sala de aula, na escola e na “comunidade”. Argumenta em favor de que as escolas deixem de ser formadas por compartimentos fechados, com seus horários rígidos, arquipélagos de docentes em favor de

testemunharem e viverem uma comunidade de aprendizagem, onde “a paixão pelo conhecimento seja a divisa e a educação de melhores cidadãos o horizonte ao qual se dirigir” (p. 13).

Interessa transgredir para Hernández, nesse sentido, a visão do currículo escolar centrada nas disciplinas, entendidas como fragmentos do conhecimento socialmente disponível e ferramenta de compreensão crítica do mundo, empacotados em compartimentos fechados, que oferecem aos alunos elementos que pouco têm a ver com sua realidade e com os saberes fora da escola, ainda mais quando são utilizados para manter o controle e o poder por parte dos que se consideram especialistas.

A transgressão também se dirige a enfrentar a perda da autonomia do professor, quanto à desvalorização de seus conhecimentos em substituição por discursos psicológicos, antropológicos ou sociológicos que pouco respondem ao que acontece no dia-a-dia na sala de aula.

Este autor propõe o valor da indagação crítica como estratégia de conhecimento. A principal contribuição deste enfoque, nos parece, foi incorporar às atividades de aula a indagação sobre os problemas reais, ou seja, próximos a realidade, preocupações e às idéias dos alunos.

Nesse sentido, Hernández concordando com outros autores afirma,

que o melhor caminho para ensinar alguém a pensar (a aprender compreensivamente) é mediante a pesquisa, observando o contexto social do qual estudantes procedem e as vias, estratégias ou percursos que possam tomar no momento de buscar visões dos fatos que lhes permitam interpretar a realidade (1998, p. 25).

Essas reflexões apóiam-se na idéia de que hoje muitas questões estão sendo feitas para estender o processo de pesquisa, desde a educação básica ao ensino superior, como isso se efetiva na realidade escolar que temos, como reorganizar um currículo escolar que contemple esse processo, como inserir na formação inicial de docentes, contudo, são questionamentos candentes e tornam-se hoje mais necessários pensar a pesquisa nestes âmbitos, mediante a

realidade de uma sociedade determinada pelos valores do mercado de trabalho e que reforçam à escola o papel de programar conteúdos das disciplinas que visem às competências exigidas para o ingresso deste mercado, ou seja, preparar para buscar integrar à sociedade do mercado capitalista em sua lógica atual de acumulação.

Como assinala Hernández,

um sentido comum emerge entre todas essas propostas: ensinar os alunos a pesquisar a partir de problemas relacionados com situações da vida real. Entendo por “vida real” não só o próximo, mas também o modo em que hoje os saberes disciplinares propõem a pesquisa em seus respectivos domínios (p.51).

Trata-se de algumas inquietações de onde emergem desafios de

contribuir para essa mudança, a partir de uma proposta que hoje pode continuar sendo considerada como transgressora. Mas não é nem uma tarefa que tem final, nem um processo acabado. Abordá-lo estabelece novos problemas, pois se torna necessário mudar a organização do tempo e do espaço na escola, o currículo por disciplinas (tarefa árdua, sobretudo no secundário), as expectativas das famílias, as atitudes profissionais dos docentes e a sensibilidade dos políticos e dos meios de comunicação (idem, p. 39).

O trabalho com pesquisa em sala de aula é uma temática que é contemporaneamente assunto de eventos, seminários, congressos. Em diferentes iniciativas de organização curricular e no debate sobre a docência, temos, a partir dos anos 1990, a pesquisa sendo muito discutida e colocada em perspectiva desde a educação básica. Está em tela, e muito fortemente no atendimento de EJA, a idéia de pesquisa no processo de ensino-aprendizagem tal como foi mencionado no capítulo anterior desta exposição. Os professores, prevendo mudanças na sua prática e preocupados com a aprendizagem de seus alunos, procuram dessa maneira questionar a distribuição dos horários por matérias, a organização da escola por departamentos, as disciplinas escolares ensinadas de maneira separada, o uso da biblioteca como fonte de informações, a avaliação como parte do processo etc. Contudo, conforme as palavras de Arroyo (2000, p. 174),

as questões, dúvidas, incertezas vão se espalhando, os focos dos debates se ampliam, as práticas inovadoras e transgressoras saem das gavetas e se oficializam e legitimam. Os tabus, as crenças tão arraigadas e tão certas balançam. (...) O que

há de mais desestabilizador e por isso mais auto-educativo nesses projetos é que têm coragem de mexer nas estruturas e lógicas seriadas, temporais e espaciais. Mexem na coluna que vertebra o trabalho dos docentes e conseqüentemente sua auto-imagem, suas crenças e valores.

A partir disso, começam, a ser elaboradas algumas alternativas propostas pelos professores que tentam, com seus alunos, aprender de outra forma, centrando os problemas relacionados com sua cultura e com sua realidade, e que daí surgem os objetos de pesquisa a serem problematizados, indagados, questionados. Os projetos de trabalho podem servir como facilitadores dessa travessia (Hernández, 1998).

Também nesta direção, temos ampla divulgação, no Brasil, de Zabala (1998), e sua pesquisa sobre a prática educativa, quando investigou e procurou fundamentar e argumentar para analisar o que acontece na aula, compreender melhor o que se pode fazer para melhorar as condições para promover a aprendizagem dos alunos. As variáveis que foram utilizadas para as interpretações incluem: as relações interativas, a organização social da sala de aula, o tempo e o espaço, a organização dos conteúdos, materiais curriculares e os recursos didáticos.

Para o autor, em confluência com a leitura de Sacristán (1998) anteriormente destacada,

é preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação (1998, p. 29).

Constituem a chave de todo o ensino as relações que se estabelecem entre os professores, os alunos e os conteúdos de aprendizagem, isto é, as relações de saber, afinal, a que se refere Charlot (2000). As relações que se estabelecem em sala de aula concretizam os diferentes papéis dos professores e dos alunos, onde as atividades são o meio para mobilizar a comunicação em ambas as partes. Os objetivos educacionais, e, portanto, os tipos de conteúdos, influem e determinam o tipo de participação tanto dos professores quanto dos alunos, desde que esteja também claro para o professor o objetivo que pretende alcançar com as aprendizagens e a concepção de ensino que assume em suas propostas didáticas de

intervenção (Zabala, 1998).

Enfim, os aspectos aqui destacados de pesquisas, intervenções teóricas na construção da pedagogia escolar contemporânea – em especial –, buscaram oferecer referências para orientar o olhar sobre as contribuições de um pesquisador brasileiro que propôs como foco a pesquisa como princípio educativo. Pedro Demo, professor-pesquisador do campo da educação, emerge nesta pesquisa, face à necessidade de uma reflexão teórica que, mesmo de modo apenas aproximativo, faça encontrar de modo mais rigoroso com bases que são reivindicadas nos discurso pedagógicos em favor de um currículo escolar cuja finalidade seja a instrumentalização sólida dos alunos de EJA – embora não exclusivamente – para sua apreensão das relações das quais participam, seu auto-conhecimento e sua condição de posicionar-se e intervir na sociedade em busca de direitos sociais, políticos e econômicos.

4 Ensino pela Pesquisa: Um Processo Político-Pedagógico em Meio a Desafios Educativos no Contexto Escolar

Neste capítulo nos propomos a refletir sobre algumas constatações principais do estudo, discutindo pontos no que se refere a alguns princípios levantados nas discussões contemporâneas em torno das relações entre ensino e aprendizagem mediados pela pesquisa, especialmente referenciados pelo que assinala o trabalho do pesquisador brasileiro Pedro Demo.

Em primeiro lugar, cumpre destacar que a idéia de pesquisa na educação básica já foi proposta anteriormente, conforme vimos nos capítulos anteriores; contudo, as experiências escolares evidenciaram que inserí-la não se trata de uma “fórmula” que possa ser aplicada nas práticas pedagógicas. Os aspectos destacados no capítulo dois, desta exposição, remetem à natureza complexa do fluxo de processos institucionais e nestes, das interações pedagógicas os quais exigem cautela na busca da “disseminação da idéia de pesquisa no ensino-aprendizagem”. A isso se relaciona, mesmo que em caráter aproximativo, refletir sobre as implicações pedagógicas, quando *pesquisar* se reduz a uma fórmula didática baseada numa série de passos: levantamento de tema pelo professor, ou perguntar o que os alunos sabem e o que pretendem aprender, trabalhar diferentes fontes de informação etc.

Assim, este estudo tem o interesse em discutir contribuições para uma problemática que se articula a pesquisas desenvolvidas por diversos educadores, brasileiros e estrangeiros, preocupados com a qualidade político-social do ensino público, que lutam por redimensionamentos teórico-metodológicos acerca da aprendizagem dos alunos e também pelo desenvolvimento profissional do professor. Mais ainda porque tais contribuições merecem um crivo sobre o processo de elaboração e construção de situações de ensino e aprendizagem frente às dinâmicas da sociedade.

4.1 Desafios da Pesquisa na Educação Escolar

O pesquisador Pedro Demo, privilegiando uma aproximação teórica à problemática da idéia da pesquisa, no presente trabalho, propõe no conjunto de suas discussões uma busca de estratégias de diferentes naturezas, que sustentem o educar pela pesquisa; acredita que, ao vivenciar processos em que é instigado e habilitado a inserções ativas no ensino, o aluno não só burila seu intelecto, mas, sobretudo, constrói sua cidadania. São, pois, dois níveis de interesse que o autor procura articular em torno da pesquisa como princípio educativo: um de natureza político-social, e outro relacionado ao saber como foco “instricto”.

A pesquisa, sendo iniciada desde as séries iniciais escolares, possui um caráter extremamente mobilizador para o processo de emancipação e conquista da condição social de cidadania, quando dimensionada (Demo, 1999). Para este pesquisador, a orientação fundamental da prática da pesquisa na escola está no questionamento reconstrutivo, e isso implica uma transformação da orientação do processo de aprender em direção ao aprender a aprender. Neste âmbito, a reconstrução do conhecimento inicia, didaticamente, tomando como base o que o aluno já conhece sobre o assunto; em seguida, é incentivado a procurar em fontes de informações disponíveis em revistas, bibliotecas, internet os meios para abordar suas questões. Ao procurar este material, analisar as fontes, interpretar, criticar e formular novas interpretações, realiza, assim, o questionamento reconstrutivo.

Podemos observar que este questionamento reconstrutivo é um termo bastante amplo e engloba diferentes fases para a reconstrução do conhecimento. A sala de aula é, pois, laboratório para ensaiar esta iniciação à pesquisa, constituindo-se esta num processo de *procura e construção*.

Para que ocorra o questionamento reconstrutivo, há que considerar a necessidade de mudanças tanto do papel do professor como também no ambiente de aula. Quando o professor opta por trabalhar em sala de aula com base no questionamento reconstrutivo, está em pauta uma mudança de posicionamento; ele passa a mediador, incentivando tanto a produção individual como coletiva, numa permanente interpretação do processo que está e de avaliação coletiva. Podemos afirmar que tais expectativas estão em consonância, de modo geral, com

outros estudiosos das relações pedagógicas escolares. Martins (2001) atribui relevância ao papel do professor que “será o de ajudar a aprender, de estimular e orientar a aprendizagem. Ele não só dará informações mas também organizará estratégias que facilitem as transformações e o desenvolvimento dos alunos” (p. 22).

De modo mais aproximado aos fundamentos propostos por Demo, encontramos anterior à sua produção, a afirmação de Feire e Faundez (1985), de que o conhecer surge como resposta a uma pergunta. A pergunta, a dúvida, o problema desencadeia uma procura, leva no *sentido* de encontrar soluções. A pesquisa, pois, como atividade de *saber* com um questionamento, uma problematização. A partir daí, o aluno (educando, em Freire) nessa condição de sujeito histórico, é capaz de participar com capacidade de crítica propositiva na realidade em que vivemos. Também mais recentemente, para Hernández (1998), a *problematização* é uma tarefa-chave, pois desencadeia o processo de pesquisa como atividade de aprendizagem.

Mesmo considerando as singularidades entre os autores citados, podemos reconhecer que aí está implicada a exigência de que, para promover a problematização, o professor deve assumir idéias flexíveis sobre os conteúdos de ensino, pois esses certamente irão extrapolar aqueles inicialmente estruturados nos livros didáticos, tencionando potencialmente o programa e requerendo a integração dos mesmos em direção à uma articulação que exige transitar por diversas áreas do conhecimento, buscando uma complementaridade entre os mesmos.

Visto, desta maneira, a problematização representa um processo de desenvolvimento de competências, associado a capacidade de comunicação, e a de intervir nas realidades dos sujeitos inseridos neste processo (Demo, 1998).

Como pressupõe o autor, o questionamento reconstrutivo busca a qualidade de argumentação e a autonomia intelectual de construção, ou seja, qualidade formal e política. Tais qualidades crescem à medida que o diálogo se torne mais efetivo e que exista um referencial teórico previamente construído. Desta forma, a atividade de pesquisa é essencial ao processo de construção de conhecimento e deve balizar a relação ensino-aprendizagem.

4.2 O Sujeito-Aluno na Aprendizagem Escolar pela Pesquisa

O autor que baliza nossa discussão, preliminarmente, levanta alguns pontos que considera pertinentes para estimular a pesquisa como atividade de relação com o saber pelo aluno. Considera fundamental que a escola se apresente como um ambiente positivo, para instigar a participação ativa no processo da pesquisa: interessa transformar a sala de aula “em local de trabalho conjunto, não de aula, é uma empreitada desafiadora” (Demo, 1998, p. 17).

Zabala (1998) pode ser referenciado a esta discussão, e defende que:

para aprender é indispensável que haja um clima e um ambiente adequados, constituídos por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade. A aprendizagem é potencializada quando convergem as condições que estimulam o trabalho e o esforço. É preciso criar um ambiente seguro e ordenado, que ofereça a todos os alunos a oportunidade de participar, num clima com multiplicidade de interações que promovam a cooperação e a coesão do grupo. (...) uma das tarefas dos professores consistirá em criar um ambiente motivador (p.100).

Assim, quando ocorrem modificações estruturais e organizacionais na instituição, com o objetivo específico de socializar o conhecimento, os indivíduos reagem a esta abertura, em geral, com muita curiosidade e participam com interesse. Na escola, esta modificação deve surgir na própria sala de aula. É realmente no microssistema da relação na classe que se realiza a ação verdadeira de instrumentalizar o indivíduo para aprender.

Na mesma linha de defesa, Sacristán & Gómez (1998, p. 64) observam que:

torna-se importante a necessidade de criar na aula um espaço de conhecimento compartilhado. (...) criar o espaço de compreensão comum requer um compromisso de participação por parte dos alunos/as e do professor/a num processo aberto de comunicação. A sala de aula é visualizada como instância de trocas e de possibilidades onde todos aprendem.

Para conduzir um trabalho onde a pesquisa se constitua como princípio educativo, o professor necessita abandonar a posição de detentor de conhecimentos, onde o ensino é centrado apenas na aula. Para Demo (1998,) será útil, desde logo, o professor apresentar-se como orientador do trabalho conjunto, coletivo e individual, de todos. “Trata-se sempre de aprender junto, instituindo o ambiente de uma obra comum, participativa” (p. 17).

Na pesquisa, para o autor, há momentos de trabalho individual e coletivo. Em ambos os casos, um depende do outro. É importante buscar uma sintonia entre o individual e o coletivo. É comum encontrar alunos que rejeitam as atividades em equipe, argumentando que esta prática permite que uns se aproveitem dos outros para fugir do trabalho.

Há um outro aspecto que merece destaque neste foco sobre o sujeito-aluno no contexto das proposições de Demo (1998), trata-se da compreensão de que o questionamento reconstrutivo supõe que cada aluno aprenda a estar em grupo com elaborações próprias, pesquisa prévia, argumentação cuidadosa, propostas fundamentadas, dados concretos. Para tanto, a ação de questionamento reconstrutivo requer alguma reorganização curricular, estratégias didáticas, e formas alternativas de avaliação por parte da escola e do professor, que ajudarão a facilitar e a instigar a iniciação do aluno no processo de pesquisa.

Todos esses elementos trazem a necessidade de algumas contextualizações que melhor situam o desafio da pesquisa na escola. O currículo é um importante elemento constitutivo da organização escolar; afinal, é ele que congrega o núcleo do atendimento educativo.

Atento a esta dimensão, Demo inclui em sua proposição o que reivindica como um currículo flexível, enfatiza que “é essencial deixar para trás o entupimento expositivo, a avaliação bancária, o repasse copiado, buscando novo ambiente, no qual se usa o espaço escolar inteiro” (p. 36) e acrescenta que somente com o tempo será possível uma forte reorganização curricular: traduz tal expectativa pela passagem do currículo *extensivo* para o *intensivo*. Lembremos que, para o autor, o currículo intensivo supõe aquele sinalizado pela atividade de pesquisa como atitude cotidiana, comprometido com o desempenho do professor e do aluno.

De fato, o tempo é um dos elementos mais importantes na organização do trabalho pedagógico, pois, para alterar a qualidade do trabalho pedagógico é preciso tempo para que, professores aprofundem seus conhecimentos sobre os alunos e sobre o que estão aprendendo. Assim como, é preciso tempo para também os próprios alunos organizarem e criarem espaços para além da sala de aula (Veiga, 1997).

As contribuições desta autora remetem à atenção aos conteúdos dos processos de aprendizagem dos alunos como requisito para se alcançar os níveis de atividade intelectual, que Demo articula a capacidade de questionamento reconstrutivo. E aí, de fato, emerge a questão da avaliação, que ele bem localiza como um dispositivo que concretiza formas de ensinar contrárias à perspectiva das finalidades da pesquisa como princípio educativo. Para o mesmo, torna-se indispensável introduzir formas alternativas de avaliação. Contudo, advertem Hernández & Ventura (1998) sobre a necessidade de inscrever qualquer expectativa sobre a avaliação escolar com referência a uma determinada concepção de aprendizagem:

o problema principal que aparece na avaliação, para a professora, é como tornar coerente sua prática com uma concepção significativa da aprendizagem. (...) A avaliação com um sentido significativo não é só a avaliação dos alunos. É, sobretudo, a contrastação das intenções da professora com sua prática, ou seja, contrastar entre a avaliação e a auto-avaliação (p. 91).

Estamos, afinal, face à problemática pedagógica de que a expectativa do desenvolvimento de uma alternativa à avaliação impõe acompanhar as atividades e avaliá-las, como parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, buscar explicar e compreender criticamente as causas da permanência de uma avaliação conservadora, bem como as relações das quais participam no funcionamento da escola, para, daí, sugerirem-se ações alternativas. Na proposta de trabalhar pela pesquisa em Demo (1998; 1999), a avaliação é questionada, e assume um novo papel. Os professores precisam buscar nessa nova concepção pedagógica uma avaliação sistemática e participativa, de modo a estimular o aluno a uma produção própria e não à reprodução. Aqui, ela deve assumir função no processo de construção do conhecimento. Nesse repensar, enfatizamos que a avaliação implica um acompanhamento a

cada trabalho, no fluxo de cada aluno, por meio do qual alunos e professores passam a reconstruir e a ressignificar o que já tinha sido construído.

Tal mudança está diretamente ligada a uma nova forma de atuação do professor, em uma perspectiva de estabelecer uma interação com o aluno. A avaliação deixa de ser processo classificatório e excludente, passa a ser participativa, contínua e sistemática no acompanhamento da produção realizada pelos alunos. Ela se transforma num instrumento de mediação no fluxo das aprendizagens em curso. O professor passa a ser articulador e o questionador dos avanços da aprendizagem do aluno, assumindo a corresponsabilidade pela aprendizagem.

Outra idéia presente nas proposições de Demo está relacionada à figura do sujeito-aluno, está na questão didática da procura pelo material como instigador da atividade do questionamento reconstrutivo. Para ele, “significa habituar o aluno a ter iniciativa, em termos de procurar livros, textos, fontes, dados, informações” (p.21).

Temos, aqui, aspectos a examinar: a realidade, com a qual nos deparamos na maioria das escolas públicas brasileiras, expõe professores e alunos com fontes precárias para busca de informação, como, por exemplo, encontrar uma sala de informática fechada, sem acesso à internet, revistas desatualizadas e recortadas, biblioteca recheada de livros didáticos, ausência de jornais, enfim, em geral essa realidade é concreta, e não se torna suficiente apenas reciclar lixo, entrevistar pessoas etc. Apenas usar o retroprojeter, o vídeo, slides ou trabalho em grupo não significa modernizar-se ou renovar-se pedagogicamente. A curiosidade e a criação são importantes para a manipulação das informações.

O universo das fontes de informações pode ser variado como: bibliotecas, livros de leitura, de consulta, gráficos, enciclopédias, revistas, jornais, filmes, excursões com relatos, acervos de museus, de arquivos, panfletos diversos, músicas, texto de poesias, peças de teatro, entrevistas com autoridades, professores, técnicos, especialistas e idosos etc. O uso das novas tecnologias da informação e da comunicação também pode ser colocado como um importante recurso para a educação básica. No entanto, há um contato distante, no exercício da docência com esses meios, ou melhor, não há uma familiaridade com a maioria deles, em especial: computador, televisão com antena parabólica, vídeo-cassete, gravador, internet, manejo com

programas e softwares educativos.

Vale ressaltar que a busca às fontes implica ter acesso a ambientes fora da escola para compor as possibilidades de investigação, mas a realidade da escola pública e dos alunos que dela fazem parte mostra que nem todos têm facilidades para este acesso. Será preciso repensar, além da capacitação e do papel dos professores, estas condições da escola, que talvez ainda combine com diferentes ingredientes da escassez, da lógica de funcionamento de culturas pedagógicas, aos velhos problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem: informar, copiar, exercitar fixação e devolução pela “avaliação”.

O envolvimento dos alunos na busca de informações, de fato sugere uma série de efeitos que se relacionam com a intenção educativa de pesquisar. Primeiro faz com que professores e alunos se mobilizem diante da informação que se pretende articular a partir de suas possibilidades e limites dos recursos. Segundo, a busca do material leva a envolver outras pessoas, o que significa considerar que as fontes extrapolam os muros da escola, e que o aprendizado, conforme bem argumentam Hernández & Ventura (1998, p. 75), “é um ato comunicativo, já que necessitam da informação que os outros trazem”. Terceiro, reconhecer que têm uma responsabilidade intrínseca na sua própria aprendizagem, posto que, como esclarece Charlot (2000):

Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros. Implica uma forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo (p. 63).

4.3 O Papel dos Professores na Educação Escolar pela Pesquisa

A produção de Pedro Demo, acerca da pesquisa como princípio educativo, provoca, inevitavelmente, pensar a ação docente no contexto da escolarização atual no Brasil. Mesmo que nos reservemos o direito a generalizações sobre a educação escolar – afirmando as precárias condições de configuração da carreira docente na educação básica; as

descontinuidades dos programas de formação e/ou financiamento para projetos de desenvolvimento profissional (pelas escolas); e ainda o financiamento insuficiente do provimento da infraestrutura dos prédios escolares em distintos aspectos que desenham uma “arquitetura e uma gramática” muito limitada da oferta do atendimento educativo –, podemos extrair dados sobre os graves desafios a qualquer tipo de modificação das/nas práticas de ensinar.

Certamente um das questões remate à formação do educador, que lida com universos diferenciados em faixas etárias, culturais e expectativas com relação à escola. Supõe Demo (1998) que o professor não poderá ser *tradicional*, mas um professor com uma nova visão, que seja ele mesmo movido pelo espírito pesquisador, disposto a aprender, a reconstruir em nível de seu ensino um projeto pedagógico, reconstruir textos científicos e material didático, inovar a prática didática, e, sobretudo, uma permanente atualização sobre a função e sentido da docência (competências). Considera isto uma exigência para o professor que encontra na pesquisa sua instrumentação mais importante de mudança pedagógica. Como dar conta dessa reconstrução? Segundo o mesmo autor, por meio da atitude questionadora e investigadora do homem que não aceita verdades prontas e impostas, que aceita o desafio de refazer permanente, como atitude aberta e crítica ao seu pensar e fazer cotidiano. Em outras palavras, por meio da pesquisa. Mas, afinal, como (e por quem) é possível mobilizar tais atitudes questionadoras?

Convém reconhecer que na década de 1990, no Brasil, vamos encontrar a configuração do movimento da reforma no campo educacional, onde assistimos à responsabilização do professor “como ‘correia de transmissão’ na produção de cidadãos portadores de uma nova mentalidade adequada aos interesses do capital nos novos tempos” (Evangelista & Shiroma, 2003, p. 9). Esta supõe um profissional capaz de gerar e gerir forças para seu próprio desenvolvimento como “profissional da educação”. Sob uma argumentação de cunho político, assentado, contudo, em uma leitura profundamente alienada sobre a relação docente com a construção de saberes profissionais – didáticos e curriculares –, firmam-se discursos que focam na atuação dos professores às forças para mudanças político-pedagógicas. Conforme coloca Campos (2003, p.1) “a reforma não forneceu apenas outros indicativos para organização de currículos nas práticas de formação, mas, para além desse aspecto, criou uma nova institucionalidade que torna possível o gerenciamento do magistério a partir de

“ferramentas” originadas na lógica empresarial”. Nesse sentido, são as competências específicas para ser professor que orientam a profissionalidade docente. É importante registrar que este estudo, realizado por Campos (2003), traz contribuições para compreender, e, especialmente, alertar para os atributos que caracterizam, a partir dos anos 1990, uma nova configuração de profissionalidade docente, pois as reformas implementadas pelo Estado brasileiro provocaram um deslocamento da concepção de *professor reflexivo* – largamente difundida nos debates sobre formação de professores no Brasil, na década de 1990 – para a concepção de *professor competente*, apto para atuar na gestão da escola, das aprendizagens, dos recursos e do seu desenvolvimento profissional. Estudos recentes permitem esclarecer conteúdos importantes daquela configuração, os quais estão presentes como força de representação da imagem docente para a atual educação escolar.

Explica-se que:

a nova institucionalidade forjou também, além de um modelo de professor, um modelo de escola. A incorporação das noções de competência, eficiência, competitividade e produtividade nos projetos escolares acrescentou uma função suplementar à escola: a de conscientizar o aluno de que ele precisaria dominar conhecimentos que, dada às condições objetivas da maioria das escolas brasileiras, jamais dominaria. A relação, nesse caso, era mísera: o aluno não chegaria a dominar a tecnologia, mas tomaria ciência de que sua incapacidade de dominá-la, assumiria a responsabilidade por sua exclusão do mundo do trabalho. Esse era o fantasma que o acompanharia em sua trajetória escolar e ocupacional. E o portador da fantasmagoria seria o professor (Evangalista & Shiroma, 2003, p. 10).

Importa, então, considerar que as proposições teóricas, formuladas por Pedro Demo, são “assimiladas” neste contexto de representações da imagem docente, o que requer permanente dimensionamento crítico, em se considerando os fundamentos teóricos que defendemos nesta exposição, com base, em particular, nas discussões de Paulo Freire, José Gimeno Sacristán e Bernard Charlot.

A competência almejada pela educação, para mobilizar a capacidade de elaboração própria, de saber pensar, de aprender a aprender, de saber buscar informações, de relacionar teoria e prática, condições que não são estimuladas ou adquiridas por meio de “aulas copiadas” conforme assinala Demo (1998). Ao sugerir que o professor *competente* organiza o conhecimento pela problematização, instigando e direcionando o aluno a fazer ligações entre conhecimentos, a proceder por aproximações, o autor tem uma premissa: um professor com

habilidade(s) para utilizar pressupostos da atividade da pesquisa, que age apoiado no julgamento de sua dinâmica (pertinência) em relação a uma determinada situação escolar, devendo, portanto, mobilizá-la com *discernimento*.

Enfatiza que a educação pela pesquisa se faz através da permanente recuperação da competência do professor – podemos relacioná-la à perspectiva de desenvolvimento profissional –, disto segue que ele precisa de oportunidades, de preferência a cada semestre, para participar de cursos de duração mais longa, além dos aperfeiçoamentos, sobretudo face à necessidade de combater o fracasso escolar, problema este que assola todas as realidades escolares. Espera-se desse professor um conjunto de habilidades e disposições – virtudes e competências –, tais como: participar do mundo da cultura, da informação e da comunicação, atualizar-se em sua disciplina, pesquisar para efetivar o questionamento reconstrutivo como atitude cotidiana, teorização das suas práticas com inovação, elaboração/formulação própria para construir o projeto pedagógico *próprio*, e ainda familiarizar-se com ferramentas atuais de informação e comunicação.

Vale, neste momento, trazer à questão o debate pedagógico relativo à imagem de professor. Sobre isto, observa Arroyo (2000) que, como mestres, ensinamos a ler, escrever, contar, mas não pára por aí; sempre será exigido mais desse ofício, e muito destas expectativas remetem a uma imagem profissional “competente” multifacetada, sobretudo dos coletivos técnicos, de equipes de agências de treinamento e de financiamento, dos documentos oficiais, sobre *mudanças curriculares* e organismos internacionais. O adjetivo “profissional”, conforme colocam Evangelista & Shiroma (2003, p. 11), que vem agregado ao ser professor, “serviu para lhe dar ciência de que estaria condenado a viver em eterna formação, lançando-o à condição de um quase-professor que nunca estará preparado. Como encarar o desafio de interpretar o papel de quem faz a diferença quando se está convencido de que não faz nenhuma?”.

Há no contexto dos anos de 1990 até o presente momento – inclusive – demandas muito fortes que assim se expressam: seja bom e competente, professor!?! O paradoxal é que agências de financiamento que, põem como solução o modelo de competências “imediatas” do professor para a educação, no domínio de habilidades e disposições, situam-se

externamente à estrutura do trabalho docente (Sacristán, 1998). São estas agências que incentivam em doses homeopáticas para campanhas de “amigos da escola”, de “comunidades solidárias”, “professor voluntário”, apelando à solidariedade, à amizade, à cooperação, à colaboração.

Cabe, então, destacar, com apoio de Arroyo (2000), que está em jogo a construção de uma identidade docente:

a preocupação por encontrar-nos como profissionais competentes em um campo do conhecimento vai e volta e reflete a procura da identidade coletiva e pessoal. (...) A competência em um determinado recorte da ação social é colocada como um dos traços da profissionalização. Entretanto nem todas as profissões são reconhecidas pela competência. A imagem social ou reconhecimento social é mais importante do que a competência em si. O médico tem garantia de uma presumida competência. É socialmente reconhecido. Os mestres da Educação Básica não, ainda que dominem saberes e competências. Nem parece que estamos caminhando nessa direção e não por falta de competência acumulada (p. 28).

O que parece fundamental nesse contexto é que há uma preocupação por parte dos professores em qualificar-se, por dominar saberes, métodos, por adequar sua função social aos novos tempos, em busca de novos conhecimentos, adequar-se às novas tecnologias. No entanto, como dar conta dessas inquietações? Que condições são oferecidas aos professores, como pressupõe Demo, para pesquisar, para inovações e formulações próprias, para atualizações permanentes, para dialogar, para qualificar-se?

Deve-se, sim, afirmar sobre as condições precárias de trabalho, os péssimos salários, a falta de estabilidade, a necessidade de assumir aulas em até três turnos, o fraco ambiente cultural das escolas, e ainda o trabalho doméstico... que não apenas limitam a qualidade da prática da docência, mas condicionam a formação inicial e continuada dos professores (Arroyo, 2000).

A qualidade do ensino, ministrado na escola e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de inserir-se nas atividades socioeconômicas, políticas e culturais do país, relaciona-se estreitamente com formação (inicial e continuada), às condições de trabalho (recursos didáticos, os recursos físicos e materiais, possibilidade de dedicação integral a uma escola,

redução do número de alunos na sala de aula, entre outros aspectos), remuneração, elementos esses indispensáveis à profissionalização do magistério (Veiga, 1997).

Destaca Freire, quanto à superação dos obstáculos, que o enfrentamento da realidade só pode ser feito em dimensão de prática histórica. Se os homens realizam suas ações a partir da realidade concreta, só ultrapassam “as situações limites” como seres históricos; é aí que constroem suas idéias e concepções, transformando a si e aos outros: “Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres históricos-sociais” (1983, p.108).

À luz destas reflexões, faz-se necessário avançar em outras proposições que Demo (1998) coloca como desafios para que o professor, em sua prática, possa se firmar na pesquisa. Arelada a questões anteriores, ao professor se requer inovar a prática didática, por meio da permanente recuperação de sua *competência*, onde é requisito a capacidade de reconstruir o projeto político-pedagógico no nível de seu ensino. À base constituinte deste *projeto pedagógico próprio* se soma a formulação pessoal, atualização do projeto e o compromisso com o desempenho do aluno.

No contexto desta atuação docente, está implicada a reconstrução do material pedagógico, da qual deriva a atitude constante da pesquisa, o acompanhamento dos avanços científicos e didáticos na área, participação em seminários e eventos, entre outros. Torna-se necessário nesse processo, segundo o mesmo autor, um trabalho conjunto, dinâmico, crítico e criativo, pois a finalidade de reconstrução do material didático é provocar a criatividade e instigar ao questionamento.

Pode-se acrescentar, complementando, que a construção do projeto político-pedagógico é entendida como originada nas ações (renovadas) dos professores e, daí, a exposição do projeto da escola. Pode-se discutir tal perspectiva, para o contexto atual, com base na compreensão de que a atuação docente é condicionada pelo contexto de escola, daí a necessidade de que o movimento origina-se no plano coletivo:

Elaborar coletivamente diagnósticos e propostas exige colocar na mesa crenças, valores, práticas, seguranças e inseguranças. Os coletivos de profissionais terminam

por provocar uma dinâmica na escola e entre eles. Em realidade todo diagnóstico sobre a escola é um olhar-nos no espelho de nosso ofício. Quando duvidamos e nos perguntamos qual a função social da escola, estamos interrogando nossa função de mestres da escola (Arroyo, 2000, p. 173).

O fulcro para a realização dessa expectativa, de *reconstrução*, demanda a atividade coletiva, na construção de um projeto político-pedagógico e isso implica construir condições para negociações e proposições face aos processos existentes. Muito embora, para Pedro Demo, a elaboração de um projeto político-pedagógico *próprio do professor* seja a origem do projeto da escola, o movimento é inverso: é no contexto das relações escolares que todo professor modela seu projeto pedagógico.

Os destaques ora apresentados no presente capítulo sugerem algumas considerações:

1) Há necessidade de se examinar com atenção a leitura de sociedade implicada no conjunto dos argumentos e as necessidades educativas que ele deriva e que aponta para as relações do saber e do professor, buscando dimensionar um novo conteúdo para a interação entre professor e aluno.

2) Podemos concordar, de modo geral, que a idéia de pesquisa como princípio educativo em Demo (1998, 1999), situa o aluno na atividade escolar como um indivíduo instigado pelo movimento de atuação permanente – o que *deve aprender* não está previamente delimitado, como também as distintas ações não o estão. Os diferentes aspectos da questão curricular e didática destacados pelo autor, contudo, propõe uma congruência entre um ideário pedagógico do professor – baseado na aceitação da idéia do questionamento reconstrutivo – e condições determinadas do funcionamento da escola, como também de um acolhimento de outras esferas sociais para as necessidades de “pesquisa” da escola.

Esta idéia representa para o autor a base para construir expectativas para um novo conteúdo como modo de ser do professor e a sua relação com o aluno. Pela análise dos aspectos destacados em suas proposta, podemos perceber uma “teorização prescritiva”, um tanto alheia ao contexto de como ocorre o ensino - em contexto pré-figurados conforme alerta Sacristán (1998) de modo a reconhecer-se mais apropriadamente o que envolve as questões

didáticas e curriculares - e, assim, o desafio ao pensar/planejar o ensino e dirigir a aprendizagem quando o ensino é orientado pela idéia de pesquisa.

O trabalho do professor se define pela multiplicidade de funções, que não se esgotam apenas na presença de seus alunos. É importante compreender o próprio papel didático dos professores e as dificuldades/limitações que se encontram quando pretendem mudar suas perspectivas epistemológicas, a partir de inovações e modelos educativos em suas práticas de ensino. A atividade orientadora de ensino tem uma necessidade: ensinar.

Para organizar o ensino é preciso ter presente que esta pratica, como bem coloca Charlot (2000), mobiliza informações, conhecimentos e saberes e que “não há saber que não esteja inscrito em relações de saber. O saber é construído em uma história coletiva que é da mente humana e das atividades do homem submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão” (p. 63).

Assim, se a idéia de pesquisa nas atividades escolares, ainda hoje, aglutina expectativas quanto a novas relações com saberes, ela precisa ser examinada nos elementos que a constituem, com atenção, sob o pressuposto de que não há relações de saber que não estejam inscritas em dinâmicas que produzem sentido para - quaisquer - projetos educativos de escolarização e, deste modo, condicionadas a entendimentos sobre a origem e a destinação social e econômica do(s) público(s) escolar(es).

Considerações Finais

As elaborações realizadas até o momento estão articuladas à preocupação com a idéia de pesquisa na educação escolar e relacionam-se, assim, de forma mediada, com a dinâmica relação entre as proposições dirigidas à educação de jovens e adultos e as decisões no âmbito do currículo e do ensino. Tal idéia ganha espaço na medida em que distintos programas de educação de jovens e adultos propala um desenvolvimento da atitude de questionamento, da crítica, da reflexão sobre a prática e sobre a realidade educacional em que vivemos.

Desta condição, as idéias iniciais da presente exposição aportam indicações consideradas relevantes sobre o tipo de atenção educativa proposta ao longo da história da educação de jovens e adultos. Correlaciona com textos de referência atuais – de proposições para aquela educação –, que dimensionam o ensino por meio *de pesquisa*, privilegiando discussões sobre a pesquisa na educação escolar, envolvendo o sujeito na aprendizagem e o professor na prática do ensino.

Contudo, nas condições atuais do atendimento aos jovens e adultos, há que se reconhecer que o estabelecimento de uma política de conhecimento com aquela finalidade implica esforços de múltiplas naturezas, envolvendo desde a composição de um corpo de profissionais do ensino para este nível de ensino aos esforços por dar continuidade a sua formação e ao delineamento de condições institucionais a fim de que para que o ensino de jovens e adultos não se torne apenas fonte de certificação.

Neste sentido, esta pesquisa traz indicativos de uma discussão que ainda não se debateu a fundo no Brasil. Abordar o tema da educação de jovens e adultos significa adentrar num campo sócio-educativo de amplas e intrincadas relações. A temática não é nova; ao contrário, tem sido motivo de grandes reflexões nos últimos tempos. Como todo trabalho de pesquisa,

este também não apresenta um esgotamento do tema, especialmente em se tratando de um tema tão rico quanto o aqui discutido. Pesquisar, pois diferentes dimensões relacionadas a esta área da educação brasileira constitui necessidade urgente face às realidades sócio-culturais em que vivem, ainda, milhões de indivíduos (jovens e adultos), alienados do acesso a mínimas oportunidades de construção de conhecimento e de sua mobilização para a melhoria de suas condições de vida.

A origem e o desenvolvimento dessa pesquisa estão intimamente ligados à minha trajetória profissional escolhida: ser professora. A experiência escolar iniciou-se na modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos e, de modo mais específico, é a partir daí que justificam-se as questões centrais deste trabalho.

O primeiro autor de contato nesta experiência foi o pesquisador brasileiro Pedro Demo, reconhecendo nele quem, no final dos anos 1980 se mobiliza e defende e propõe bases para orientar o “educar pela pesquisa” e a “pesquisa enquanto princípio científico e educativo”. Baliza seus pressupostos a partir da *noção de* questionamento reconstrutivo, como elemento norteador do processo educativo de pesquisar, elaborando idéias sobre a pesquisa como princípio educativo e como atitude cotidiana em perspectiva de que estas bases permitem promover um processo emancipatório. Nesta elaboração, ao professor cabe a busca do *aprender a aprender*, a apropriar-se de sua atividade pela reconstrução do projeto pedagógico. No que se refere ao aluno, postula que este deva ser estimulado pelo questionamento reconstrutivo, para alcançar elaborações e formulações próprias, por meio de uma articulação entre trabalho individual e coletivo, e a auto-avaliação.

Durante o contato com suas obras, foi preciso optar por uma direção, selecionando os elementos mais instigantes e seguindo-os como pistas que pareciam conduzir a questionamentos pertinentes para se discutir e trazer reflexões sobre a temática em questão. Assim, as questões iniciais adquiriram outro delineamento no processo de construção do objeto de pesquisa.

Dentro dessa perspectiva vários aspectos podem ser localizados: a função do professor, mudança na relação pedagógica, a participação do sujeito-aluno, a relação do saber no processo de ensinar pela pesquisa entre outros. Em relação a isso, nos propomos a argumentar no sentido de demonstrar que pensar ensino pela pesquisa na educação escolar é um exercício desafiador e permeado de mudanças e permanências, exigindo saber lidar com conflitos ao longo do processo. Aos professores se dirigem as maiores expectativas, de modo geral, para empreender uma mobilização para se capacitar, produzir e incentivar: requer-se uma condição nova quanto a disposições e saberes. De fato, a intervenção do professor é fundamental para promover o processo de aprendizagem, e ela pode significar, em diferentes momentos, trazer novas informações, sugerir novos métodos de trabalho, colocar questões, levar os alunos ao questionamento, refletir com eles caminhos possíveis para encaminhamento de idéias e propostas etc. O professor, envolvido com o ensino e a relação com o saber, a atividade de pesquisa na educação escolar implica, sobretudo, discutir componentes do exercício do ensino e, as perspectivas político-pedagógicas. Quanto às concepções apresentadas há um destaque para necessidade/capacidade humana de aprender, e, o ofício de ser professor, intimamente ligado a prática pedagógica.

Como desafios da pesquisa na educação escolar, podemos sugerir que o núcleo de sua argumentação em Demo constrói-se sobre o interesse nas características da atividade que os alunos e professores estabelecem face ao conhecimento. Podemos observar que o “questionamento reconstrutivo” refere-se a um termo bastante amplo e engloba diferentes fases para a (re) construção do conhecimento; e implica mudança do papel do professor em relação a suas tarefas pedagógicas, na relação entre professor e aluno, e no ambiente de aula;

Portanto, a pesquisa coloca-se como ação de indivíduos de relacionar-se de forma não subordinada ao que se dispõe como objeto de saber, de onde o aprender a aprender é identificado como processo de construção do posicionamento e não centralizado em atividades intelectuais em si mesmas. O sujeito-aluno na aprendizagem escolar pela pesquisa observa-se uma diversidade de aspectos nas suas proposições, dentre eles estão: tempo de aula, saberes, as especificidades do sujeito, rigor na organização pedagógica, apropriar-se da instrumentação eletrônica entre outros. Demo espera que uma série de dimensões do trabalho pedagógico da escola – organização da escola e da classe – sejam orientados. Para ele, ser professor implica ser pesquisador nestas condições.

Podemos reconhecer que está implicada a exigência – para promover a problematização – de o professor deve assumir uma concepção *aberta* sobre os conteúdos de ensino, pois esses certamente irão extrapolar àqueles inicialmente estruturados nos materiais didáticos, tencionando potencialmente o programa e requerendo a integração dos mesmos em direção à uma articulação que exige transitar por diversas áreas do conhecimento, buscando uma complementariedade entre os mesmos.

Aqui, recordamos que o papel da escola é garantir a apropriação do conhecimento socialmente construído, isto significa que alunos, professores e comunidade – precisam de escolas de melhor equipadas, de currículos relevantes e enriquecidos, de professores muito bem preparados que apostem em seu papel mediador enquanto elemento chave da construção de conhecimento. Trata-se, pois, de um conjunto de condições interdependentes! Uma possibilidade de se romper uma tradição pedagógica, envolve três grandes eixos: a) a escola, onde a partir delas deixem de ser formadas por compartimentos fechados, e o valor da indagação crítica como estratégia de conhecimento; b) o currículo, como expressão da função social da instituição escolar, em que interessa transgredir a visão do currículo escolar centrada nas disciplinas; c) o processo de ensino-aprendizagem, tendo como o professor o agente ativo e modelador dos conteúdos;

E aí, considerando estas condições, como dimensionar esta construção de saber e disposições dos professores? E, também, como pensar a idéia de pesquisa fora da atenção ao currículo?

Não chegamos à discussão aprofundada de todos os elementos, mas, dentro dos seus limites foi desenvolvida uma maior aproximação foi desenvolvida. Os alcances da pesquisa realçam a necessidade de se continuar problematizando sobre o ensinar pela pesquisa como uma questão que procura instigar mudanças nas práticas escolares, o papel do professor nesta dinâmica escolar, e o aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Devemos ter clareza que a formação de professores da educação é um processo longo de experiência, amadurecimento e compromisso e que é, inevitavelmente, interdependente com pensar currículo e o funcionamento da escola. Assim, há, ainda, muito a construir, e estas

reflexões oferecem referências instigadoras sobre a necessidade de examinar os focos por meios dos quais se apóia a defesa do ensinar e do aprender pela pesquisa na formação e na atividade de professores em exercício, especialmente se consideramos esta atividade de ensinar como prática no contexto complexo da escolarização.

Pelo estudo realizado, pode-se perceber que na história das práticas educativas, emergem várias concepções de pesquisa, e que se faz necessário problematizar sobre estas questões que envolvem a pesquisa no processo de ensino-aprendizagem. Diante da amplitude da falta de valorização do magistério nas políticas públicas ainda vigentes, é preciso reconhecer que a pesquisa como idéia que se procura inscrever na atividade de ensinar e aprender pode servir para responder às necessidades sentidas na realidade em que se encontram, e assim, contribuir para o crescimento do seu saber. Mas, novamente, sob qual leitura da realidade educacional e quais expectativas são projetadas sobre a mesma?

Esta pesquisa contribui tendo como aporte teórico recente dedicado à questão do ensinar pela pesquisa, e com ela, reconhecer a importância de admiti-la como membro legítimo. Desta forma, a atividade de pesquisa se constitui como um dos elementos importantes ao processo de construção de conhecimento.

Parafraseando Hernández e Ventura (1998), o ensino pela pesquisa é uma resposta – nem perfeita, nem definitiva, nem única – para a evolução das práticas educativas, mas que abre possibilidades para reflexão da prática, para melhorá-la e transformá-la, quem sabe(!). Esperamos que algumas das questões levantadas neste trabalho possam derivar outras pesquisas que venham esclarecer processos relativos ao atendimento escolar no que se refere às expectativas que são firmadas face à relação de saber implicada no ensino e na aprendizagem escolar.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens.** 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira.** 6ª edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UnB, 1996.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é – como se faz.** 5ª edição. São Paulo, Edições Loyola, 2000.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular.** São Paulo, Pioneira, 1974.

BORBA, Sérgio da Costa. **A problemática do analfabetismo no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire.** 1ª edição. São Paulo, Brasiliense, 1981. (Coleção primeiros passos; 38).

CAMPOS, Roselane F. Do professor reflexivo ao professor competente – os caminhos da reforma da formação de professores. In: EVANGELISTA, O.; PACHECO, J. A. & MOARES, M.C.M. de. **Políticas de Educação: Brasil e Portugal.** Porto: Porto Editora, 2003.

CASTRO, César Augusto. **Leitura de adultos com escolaridade tardia.** São Luís: UFMA, 1999.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Senado Federal, 1988.

CUNHA, Luiz A. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil.** 8ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

CUNHA, Luiz A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

CURY, Jamil. **Educação e contradição.** São Paulo: Cortez, 1985.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DELIZOICOV, Demétrio. **Concepção problematizadora para o ensino de ciências na educação formal**. São Paulo, 1982. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo.

DEMO, Pedro. **ABC: Iniciação à competência reconstrutiva do professor**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Vozes, Petrópolis. 1993.

_____. **Educação e qualidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

_____. **Educar pela pesquisa**. 3ª edição. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 1999.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução Anísio Teixeira. 3ª edição. São Paulo: Editora Nacional, 1979. (Atualidades pedagógicas; v. 131).

_____. **Vida e educação**. Tradução Anísio Teixeira. 10ª edição. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DI RICCO, Gaetana M. Jovino. **Educação de Adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 1979. Coleção: Realidade Educacional – V.

EVANGELISTA, Olinda & SHIROMA, Eneida Oto. A mística da profissionalização docente. In: **Anais do III Congresso Internacional de Educação: políticas educacionais em tempos de império**. CD-ROM, São Leopoldo: UNISINOS, setembro de 2003.

FREIRE, Paulo & FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido**. 13ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir — **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. Cortez: Autores associados, 1987.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

HADDAD, Sérgio. Gestão de políticas de educação de jovens e adultos. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. Volume 1/experiências internacionais / Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário. Brasília: MEC, 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat. **Organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. 5ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando [et al]. **Aprendendo com as inovações nas escolas.** Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____ **Transgressão e mudança na educação:** os projetos de trabalho. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KLEIN, Rejane. **Os discursos da alfabetização de adultos e as representações do sujeito analfabeto.** Florianópolis, 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina.

LIBÂNEO, José Carlos — **Adeus professor, adeus professora?** : novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998. (Coleção Questões da Nossa Época; v.67).

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia.** Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco Penna. 18ª edição. São Paulo: Editora Nacional, 1990. (Atualidades pedagógicas; v. 59).

MANFREDI, Sílvia Maria. **Política:** educação popular. São Paulo: Editora Símbolo, 1978.

MARTINS, Jorge Santos. **O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

MORAES, Roque. Educar pela pesquisa: exercício de aprender a aprender. In: MORAES, Roque & LIMA, V. M. do R. (orgs.). **Pesquisa em sala de aula:** tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

MOURA, Tânia Mª de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultose:** contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió, EDUFAL, 1999.

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e Educação de Adultos.** 5ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PETRY, Oto João (org.). **Pesquisa: um jeito curioso e problematizador para construir conhecimento.** São Miguel do Oeste: McLee, 2002.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos.** Campinas, SP: Papirus, 2002. (Coleção Papirus Educação).

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira.** 8ª edição. São Paulo: Cortez, 1988.

RIBEIRO, V. M. Masagão [et al.]. **Metodologia da alfabetização:** pesquisas em educação de jovens e adultos. Campinas, SP: Papirus; CEDI, 1992.

_____ **Alfabetismo e atitudes:** pesquisa com jovens e adultos. São Paulo: Ação Educativa; Campinas: Papirus, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da

Fonseca Rosa. 3ª edição. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SEBARROJA, Jaime Carbonell (org.) [et al.]. **Pedagogias do século XX**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21ª edição revista e ampliada. São Paulo, Cortez, 2000.

SILVA, Rose Neubauer & ESPOSITO, Yara Lúcia. **Analfabetismo e subescolarização: ainda um desafio**. São Paulo: Cortez: Autores Associados; 1990. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v.45).

VALDEMARIM, Vera T. **O Liberalismo Demiurgo**: estudo sobre a reforma educacional projetada nos pareceres de Rui Barbosa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto Político-Pedagógico**: uma construção social. Campinas/SP: Papyrus, 1997.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Periódicos em Educação

ALENCASTRO, M^a F. B. D. de. O ensino e a aprendizagem mediados pela pesquisa: um desafio. **Série-Estudos**. Campo Grande, n° 06, novembro, p. 117-134, 1998.

ALLEVATE, Cayetano de L. Mitos na educação de adultos. **Fórum educacional**. Rio de Janeiro, 10(2): 31-42, abr./jun, 1986.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**. n° 4, jan./abr. p.26-34, 1997.

CARVALHO, Marília P. de. Ensino: uma atividade relacional. **Revista Brasileira de Educação**. maio/jun/jul/ago, n° 11, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **A Universidade Pública sob Nova Perspectiva**. (Apresentado à Conferência de Abertura da ANPED, Poço de Caldas, 2003).

DE SORDI, Mara R. L. Ensaio um novo olhar avaliativo na educação de adultos. **Revista de Educação**. PUC-Campinas, v.3, n° 6, p.7-12, junho, 1999.

FAGUNDES, José. Teoria e prática do método de projetos em educação: análise de uma experiência. **Fórum educacional**. Rio de Janeiro, 4(2): 17-44, abr./jun. 1980.

FILHO, Lourenço. O problema da educação de adultos. **Revista Brasileira de Estudos**

Pedagógicos. Brasília, v.81, nº 197, p. 116-127, jan./abr. 2000.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: é ela um quefazer neutro?. **Educação & Sociedade.** Unicamp/Cortez & Moraes, ano I, nº 1, setembro, 1978.

GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo. Educação de adultos: necessidades e políticas – agenda para um debate. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, 68(159): 356-85, maio/ago. 1987.

GOMES, Candido A. & CARNIELLI, Beatrice L. Expansão do ensino médio: temores sobre a educação de jovens e adultos. **Cadernos de pesquisa.** nº 119, p. 47-69, julho, 2003.

HADDAD, Sérgio & DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação.** nº 14, maio/ago, p.108 –130, 2000.

HADDAD, Sérgio. Educação de Adultos: um início de conversa sobre a nova lei de educação. **Em Aberto.** Brasília, ano 7, nº 38, abr./jun, p. 39-44, 1988.

_____ Tendências atuais da educação de jovens e adultos no Brasil. In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES. **Anais / Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.** Brasília, p. 86-108, 1994.

_____ Uma reflexão sobre a educação do adulto trabalhador. **Revista de Educação AEC.** Brasília, ano 15, nº 61, jul./set, p. 23-27, 1986.

KAERCHER, Nestor André. Políticas públicas em educação de adultos. **Educação.** Porto Alegre, ano XX, nº33, p.81-98, 1997.

LEWIN, Helena. Reflexões sobre a educação de adultos como uma prática social do Estado. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, 65(149): 5-21, jan./abr, 1984.

MACHADO, Maria Margarida. **A prática e a formação de professores na EJA:** uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. Trabalho apresentado na 23ª reunião Anual da ANPED, Caxambu - MG, 24 de setembro de 2000.

MARQUES, Mª Ornélia da Silveira. Escola noturna e jovens. **Revista Brasileira de Educação.** nº 05, maio/ago, p.63 –75, 1997.

OLIVEIRA, Betty & DUARTE, Newton. Alguns obstáculos crônicos da educação de jovens e adultos. **Em Aberto.** Brasília, ano 5, nº 30, abr./jun, p.25-27, 1986.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. A pesquisa como princípio educativo: construção coletiva de um modelo de trabalho.In: PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Classes de aceleração: a cidadania numa nova práxis educativa.** Florianópolis, p.23 – 29, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de Oliveira. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação.** nº 12, set./dez, p.59 –73, 1999.

PAIVA, Vanilda. Anos 90: as Novas Tarefas da Educação dos Adultos na América Latina. In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES. **Anais** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, p. 21-40, 1994.

PINTO, José M. de R. [et alii]. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.81, nº 199, set./dez, p.511-524, 2000.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. **Histórico da educação de adultos no Brasil**. Brasília, v. 13, nº 37, set./dez, p.141158, 1949.

SANTOS, Geovância L. dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. **Revista Brasileira de Educação**. nº 24, set./dez, p.107-125, 2003.

SOARES, Magda Becker. A pesquisa sobre alfabetização no Brasil. **Revista de Educação AEC**. Brasília, ano 19, nº 76, jul./set, p.12 -21, 1990.

SOARES, Serguei [et alii]. Os jovens adultos de 18 a 25 anos: retrato de uma dívida da política educacional. In: **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA**. Texto para discussão nº954, junho de 2003. Disponível em: <http://www.ipea.org.br>. Acesso em: 07 maio de 2004.

SOUZA, João F. de. Lei de diretrizes e bases da educação nacional e a educação de jovens e adultos. **Revista de Educação AEC**. Brasília, nº 108, p.104 -116, 1998.

SPOSITO, Marília P. & CARRANO, Paulo C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. nº 24, set./dez, p.16-39, 2003.