

## A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS SENTIDOS DA MEDIAÇÃO PRESENTES NA RELAÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

*Adriana Regina Sanceverino*

### **Resumo:**

O trabalho apresenta resultados de pesquisa de doutorado obtidos por meio de investigação empírica em EJA. Problematiza os sentidos de mediações com que professores(as) e alunos(as) operam para construir e se apropriar dos conhecimentos que responda à complexidade da EJA e criem condições de desenvolver o pensamento crítico dos estudantes e a práxis educativa nessa modalidade de ensino. Estudo de abordagem qualitativa, no qual se desenvolve uma revisão teórica, contingenciada por observações empíricas, análise de documentos, aplicação de questionários, realização de entrevistas. Resultados apontam para várias constatações e necessidades. Dentre elas, destacam-se o entendimento de que a mediação se estabelece como categoria fundante; a importância de se reconhecer os saberes discentes advindos da experiência da vida cotidiana e os saberes docentes advindos da prática para potencializar, através do diálogo, as mediações na ação pedagógica orientada para atender a complexidade da EJA, que se caracteriza como uma modalidade de ensino que constitui movimento didático próprio, que necessita de metodologia específica e que forja a identidade dos sujeitos: professor(a) aprendendo a ser docente da EJA e alunos(as) os conhecimentos da EJA.

**Palavras-chave:** EJA; Mediação; Ensino-Aprendizagem; Conhecimento

### **1. Introdução**

Esta pesquisa procurou identificar os princípios que estão, predominantemente, configurando o caráter mediador que sustenta o modo como os professores da EJA explicam a realidade e fundamentam as práticas que desenvolvem com o aluno nessa modalidade de ensino.

A educação voltada para essa demanda populacional vem ocupando um espaço cada vez mais importante, mas as pesquisas identificam a escassez e insipiência de referencial teórico sobre educação de adultos cuja falta de formação específica dos educadores é um dos principais entraves das experiências educativas nessa área (HADDAD, 2000). E que, apesar do número crescente de pesquisas nesse campo a EJA ainda se configura como um espaço em construção (SOARES, 2011).

A partir de análises respaldadas por resultados de pesquisa é possível verificar que a categoria mediação, apesar de ser amplamente propalada e incorporada aos mais diferentes

discursos educacionais, não é tratada de forma detida e explícita como temática de pesquisa, não se constituiu em um espaço de discussão privilegiado de tal questão. Há ausência de pressupostos teóricos metodológicos consistentes.

Ao mesmo tempo em que se evidencia que a mediação não tenha sido incorporada às discussões metodológicas como categoria nos estudos e debates, a literatura pesquisada, aponta que desde a década de 1990 os Fóruns de EJA vêm tomando para si os compromissos firmados pelo país nas Confiteas e reivindicando para a EJA norma própria, projeto político-pedagógico específico e adequada formação de professores(as). O que evidencia, ainda que implicitamente, a sua importância como categoria teórico-metodológica para a EJA, uma vez que tais reivindicações aludem uma especificidade pedagógica, que implica dizer, em outras palavras, uma didática própria. Portanto, o amadurecimento teórico-metodológico da categoria mediação – basilar fundamento da didática que pode significar o avanço na formulação das práticas educativas da EJA.

A caracterização da multiplicidade conceitual de mediação é complexa (simbólica, cultural, social, epistemológica e pedagógica). Suas tipologias mediativas constituem um campo que é heterogêneo uma vez que a cultura humana é multifacetada. Envolve a transmissão de códigos culturais, valores e normas e também constitui uma dimensão educativa porque atua sobre as habilidades cognitivas dos sujeitos. Vai além de uma simples interação porque é movimento transformador, modificador e construtor da pessoa. Há, portanto, uma abrangência genérica e específica. Isto posto, caracteriza a mediação como possuidora tanto de uma axiologia quanto de uma dimensão afetiva. O conceito mediação compreende tanto as apropriações e intersecções entre cultura, política e fenômeno educacional, quanto as apropriações, recodificações e ressignificações particulares aos receptores. Entretanto, há os que a definem como tudo aquilo que interfere na forma como percebemos e entendemos o mundo.

A lente pela qual lançamos nosso foco de atenção é a mediação articulada com o campo educativo da EJA, como uma atividade especificamente humana, constituída na complexidade das relações sociais. O argumento central sustenta-se no entendimento de que a mediação pedagógica não é qualquer atividade, é uma práxis desenvolvida com finalidade – uma postura frente ao mundo.

Um fato que vem sendo confirmado nas pesquisas em ciências humanas no campo da filosofia, da educação, da psicologia, da sociologia e área afins, é a necessidade de compreensão de como ocorrem às ações de ensino e aprendizagem no contexto escolar e como tais ações promovem transformações nos indivíduos em geral.

A particularidade desta pesquisa foi investigar as circunstâncias e condições necessárias para que se processem as mediações, nas situações de ensino (processo de ensino), que potencializem, para o aluno, a aprendizagem do conteúdo trabalhado (processo de aprendizagem) e responda mais adequadamente à complexidade da EJA. E neste sentido, crie condições de desenvolver o pensamento teórico dos estudantes e a práxis dessa modalidade de ensino com vistas a possibilitar a transformação dos indivíduos e da própria sociedade.

## **2. O Caminho Teórico-Metodológico**

Trago leituras iniciais que demarcaram a compreensão histórica e metodológica da categoria mediação, que tiveram como base a dialética marxista: Heller; Mészáros; Hegel; Marx; Lukács; Kopnin; Vygotsky, entre outros, tangenciadas por referenciais que aproximam essa categoria com o campo da educação. No percurso comecei uma (re)leitura mais atenta da obra de Boaventura de Sousa Santos e, sobretudo, de Paulo Freire. Meu reencontro com a Pedagogia do Oprimido, com a Pedagogia da Esperança e principalmente com a Pedagogia da Autonomia, além do encontro com Freire e Ira Shor, demarcou para mim outra compreensão de suas ideias e fortaleceu a ousadia de buscar em Paulo Freire a sustentação deste trabalho.

O espaço de investigação se deu em um núcleo de educação de jovens e adultos em rede municipal de ensino na grande Florianópolis (SC). Para compreender a complexidade da operacionalização das mediações pedagógicas e as relações com o contexto na qual se produzem, utilizamos a metodologia qualitativa (Minayo, 1994)

A unidade de análise, nesta pesquisa, que se propôs a investigar os sentidos de mediação que corresponde mais adequadamente a complexidade da EJA e como as mediações criam condições de desenvolver a capacidade reflexiva dos estudantes e da práxis nessa modalidade de ensino, é a atividade pedagógica por considerar que as ações e operações a serem realizadas pelos sujeitos em sua atividade particular não ocorrem separadamente, mas são integradas e compõe a totalidade a ser investigada.

As observações ocorreram no cotidiano das salas de aula de um núcleo da EJA em quatro turmas do segundo segmento. Na tentativa de ampliar o olhar sobre o cotidiano e clarificar as observações realizadas (André, 1995), selecionei a entrevista semi-estruturada, (gravadas em áudio e registradas em roteiro impresso), para fazer a interlocução com os(a) professores(a) e com os(as) alunos(as) e coordenação pedagógica, levantar suas representações, confrontá-las com a ação de linguagem materializada em salas de aula.

As observações demarcavam como se dava a atuação docente em interface com as mediações dos alunos a partir dos discursos pedagógicos utilizados na interlocução e/ou locução entre professores(as) e estudantes em relação ao objeto de conhecimento, na tentativa identificar os princípios mediadores da prática pedagógica e como estes se configuravam no cotidiano da sala de aula, como o(a) professor(a) articula as mediações que circundam o processo de comunicação, como opera com essas mediações no processo de ensino/aprendizagem.

As entrevistas foram individuais compreendendo um(a) professor(a) de cada disciplina (geografia, história, ciências, língua portuguesa e matemática) e onze alunos das quatro turmas observadas, com uma média de uma hora e meia de entrevista para cada um(a), totalizando, aproximadamente, quarenta e nove horas de gravações e registros escritos. Para tanto, foram utilizados princípios da análise de conteúdo (FRANCO, 2003), na interpretação dos dados coletados

#### **4. Análise e Discussão**

A investigação do fenômeno assume diferentes dimensões a partir do movimento dialético presente no método de investigação. Considerando o contexto, os pronunciamentos em análise geral, são heterogêneos, porque se caracterizam como o lugar de vozes diferenciadas representando posições de sujeitos diferentes, mas com predominâncias bem significativas e específicas.

Em geral, as posições nas falas dos(as) professores(as) entrevistados(as) são exemplos de mediações que revelam, para a maioria das respostas, a importância na relação pedagógica, do diálogo, da oralidade. No decorrer das entrevistas, quando do desdobramento dos questionários que, no final das entrevistas, culminavam com o termo mediação, cognatos e correlatos, ou articulações deste, o/a entrevistado/a retomava a sua própria enunciação tendo a oportunidade de reestruturá-la, ou ampliá-la de acordo com a percepção que tinha de sua própria enunciação (alguns admitiram não saber o significado de mediação entre outros termos e admitir que precisam avançar em leitura, formação). E nesse caso, vinculando o próprio termo, como foi o caso dos termos diálogo e seus correlatos. Com efeito, termos que alguns entrevistados ou tinham dificuldade de responder ou afirmavam não saber o significado, para descrever como acontecia na sua prática pedagógica em sala de aula, iam sendo apropriados no sentido de ir além, de avançar, de ultrapassar um conceito, mais intuitivo, mas depois assumindo uma nova propriedade, mais elaborada.

Encontramos respaldo em Vygotsky (2001) quando esse teórico esclarece que uma sequência sistêmica semântica não evidencia a apropriação de um conceito teórico (nesse caso, o de mediação e seus cognatos), pelos(as) docentes entrevistados, mas indica a superação de um conceito espontâneo que assume uma nova qualidade, tornando-se mais elaborada.

Considerando a amplitude das entrevistas, centrada, sobretudo, nos aspectos da didática, esse fato, no momento das entrevistas, pôde significar o temor dos/as professor(as) serem julgados(as) antiquados(as), reacionários(as), ou mesmo processar uma alteração da prática pedagógica que pode se caracterizar pela destruição, não de velhas formas de encaminhamento pedagógico, mas o próprio processo educativo. O/A docente pode estar abandonando sua forma de trabalho anterior, mas, em razão de não dominar o conteúdo daquilo que está proposto (ou seja, a metodologia da aula, fundamento do processo de sua operacionalização), não sabe proceder de uma nova maneira. Isto porque o discurso pedagógico na EJA atualmente está bastante marcado por uma indefinição teórica, principalmente na divulgação das propostas de encaminhamento metodológico para essa modalidade de ensino, como indica a análise, das produções no campo da EJA desenvolvidas por esta investigação. Alguns falam que estão fundamentados em Paulo Freire, alguns nem falam nele, outros não compreendem muito bem essa proposta.

Nessa perspectiva, partimos para a investigação de como se dá aplicação das práticas pedagógicas mediadoras expressas nas falas dos(as) professores(as) entrevistados/as, reiterando o vínculo entre os fundamentos teóricos da lógica dialética, da ontologia do ser social, do método dialético e, portanto, da investigação das possibilidades ou não de ampliação prática do método dialético nas salas de aula da EJA.

Assumindo o caráter de incompletude, seja por minhas fragilidades teóricas, seja pela complexidade do próprio objeto de pesquisa, posso afirmar que muito aprendemos neste percurso que se materializa nos caminhos que compõem esta pesquisa.

São aprendizagens que nos permitiram um (re)significar de nossa própria rede de significações, de nossos “que-fazer” pedagógicos, possibilitando-nos entender a pesquisa na perspectiva que Freire (1996, p. 29), anuncia como um processo de ação educação e autoeducativa: “Pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”.

Essas aprendizagens possibilitaram-nos repensar os processos de escolarização da vida adulta, buscando focar o olhar nas mediações do processo de ensino-aprendizagem. Isso permitiu maior proximidade a uma nova perspectiva de compreensão dos saberes científicos

que traduz a experiência em ciência, entendendo-a como a expressão das diferentes formas de ver e explicar o mundo, que Santos (1995) chamou de “paradigma emergente” e Melucci (2005) de “virada epistemológica”, que coloca em questão o dualismo sujeito/objeto, fatos/representação, realidade/interpretação.

Assim, a forma que utilizamos para apresentar os sentidos de mediação, que sustenta o modo como os(as) professores(as) da EJA desenvolvem suas práticas e criam condições de desenvolver o pensamento crítico dos estudantes, busca reafirmar o que Melucci (2005) caracteriza de “virada epistemológica” – a centralidade da linguagem, que “é culturalizada, de gênero, étnica, sempre ligada a tempos e lugares específicos” (p. 33). Logo, uma realidade que não se explica por si só, mas sim em um sistema interligado de conexões, interconexões, de mediações, cujos sentidos emergem dos processos nos quais o conhecimento é produzido através de trocas dialógicas constituintes e constituídas de cultura.

Esta pesquisa apresentava como suspeitas iniciais, como hipótese que orientava a investigação, que encontraríamos professores(as) com uma compreensão reducionista sobre a mediação pedagógica como categoria metodológica que, conseqüentemente, corresponderia a uma prática pedagógica empobrecida. Além desta suspeita, a revisão da literatura apontou que na EJA, em que pese a diversidade das temáticas desenvolvidas no campo teórico-prático da EJA, os estudos revelam um silêncio quase total em relação à mediação como categoria fundante da didática nesta modalidade de ensino, não só em relação ao termo/conceito, uma vez que também não é usada outra linguagem para tratar da especificidade das metodologias que possam dar conta da complexidade da EJA. Não estamos sugerindo que, pelo fato de a literatura visitada não usar uma categoria/palavra/, não esteja dando conta de certa realidade, mas, no caso da EJA, verificamos uma lacuna na discussão teórico-metodológica.

Contudo, ao fim dos estudos, podemos afirmar com alguma propriedade (calcada nos eixos teórico-metodológicos que nos guiaram, no trato dos materiais empíricos da pesquisa), que as mediações que ali se revelavam, seus sentidos e dimensões possibilitaram reconhecer que existe um saber ali, que há saberes construídos, que existe uma riqueza de práticas e experiências de mediações e que, uma teoria sólida poderá potencializar essa prática. Ou seja, a prática revelou muito mais multiplicidade de mediações do que a teoria estudada, mas que a teoria pode ser muito melhor à medida que reflete essa pluralidade de perspectivas da mediação que enriquece e complexifica essa visão. Tanto melhor fará a incidência na prática à medida que os(as) professores(as) irão estudar e poderão refletir sobre a prática.

Em consonância com Freire (1996, p. 39), “[...] é pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Isto porque, [...] o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quando melhor faça essa operação tanto mais inteligência ganha em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p. 39).

Igualmente, na trajetória compartilhada, com docentes e discentes da EJA, constatamos mediações potencializadoras do conhecimento como categoria fundante de uma educação calcada no desenvolvimento da capacidade crítica, criativa e reflexiva destes sujeitos. Constatamos concepções teórico-práticas de conhecimento, de ensino e aprendizagem que transitaram os espaços de entrevistas, as salas de aula, reveladoras de uma prática pedagógica marcadas pelo protagonismo dos principais atores, à medida se construíam sujeitos na leitura da realidade.

A docência para os profissionais de algumas áreas também aparece como vontade, desejo de trabalhar com adultos mais velhos, de ter uma experiência nova. Essa postura de vontade, desejo pelo novo é revestida de um impulso de compreender, de lidar com a nova situação e de se comprometer com o processo, o que leva o(a) professor(a) a se mobilizar em busca de alternativas e possibilidades.

A mediação tem como uma de suas bases a comunicação, porém o que vai caracterizá-la é o caráter das interações construídas. No dizer de Freire (1981, p. 15), a mediação de consciências, os homens humanizando-se trabalhando juntos para fazer o mundo. Esse sentido, se revela, em depoimentos de professores(as) quando se entusiasmam com alunos(as) motivados(as) para aprender. A motivação, vínculo do qual o(a)s professor(a)s falam, pode ser um elemento impulsionador da aprendizagem na EJA. Ela direciona e intensifica os objetivos de um indivíduo. Essa fala do(a) professor(a) corporifica a motivação do(a) aluno(a) por dentro da prática, mostrando que “ a motivação faz parte da ação. [...] tem que estar dentro do próprio ato de estudar, dentro do reconhecimento, pelo estudante, da importância que o conhecimento tem para ele. (Freire e Shor 1986, p. 15).

Essa motivação foi sendo revelada com força nos depoimentos dos(as) professores(as) e alunos(as) sobre as atividades em sala de aula, nos quais o envolvimento dos(as) alunos(as),

seus textos, falas, expressões, gestos, memórias ancoraram na prática que ia sendo reconstruída.

O(A) aluno(a), ao se perceber como um agente importante no processo, em geral demonstra mais motivação para participar e desenvolver as atividades, dizer a sua palavra. Isto porque a motivação é mediadora, potencializa e é potencializadora da palavra. E não é qualquer palavra, mas palavra viva, que no dizer de Freire (1981, p. 15), “ [...] é diálogo existencial. – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isso os homens não se humanizam, se não humanizam o mundo”.

Esse diálogo existencial a que Freire se refere é revelado na fala dos(as) professores(as) quando questionados(as) sobre quais saberes construídos ao longo do processo de formação dos(as) professores(as) no campo da EJA e eles(as), ao responderem, trazem como exemplo que marca sua experiência é a ação de ouvir e observar o potencial dos(as) alunos(as), suas experiências de vida.

A análise dessa trajetória, feita no adentramento da práxis, permitiu que pudéssemos construir as dimensões básicas desta investigação. Acompanhando os atores, professores(as) e alunos(as) em seus cenários – salas de aula de EJA do Ensino Fundamental, bem como as entrevistas e, voltando às questões da mediação pedagógica que criam condições de desenvolver a capacidade reflexiva dos estudantes de EJA e da práxis nessa modalidade de ensino –, aprofundamos a qualificação teórica desta categoria como uma necessidade de referenciá-la e de compreendê-la em seus desdobramentos para interpretá-la nesta pesquisa.

A maneira de operar mediações, de desenvolver e compreender os aspectos didáticos é bastante variável entre os(as) docentes, revelada nos dados obtidos das observações em sala de aula e, sobretudo, nas falas dos(as) docentes e discentes entrevistados(as). Variedade que se deve à área e ao espaço de atuação, as suas expectativas e às intencionalidades pedagógicas, à sua formação e ao tipo de relação instaurada com os(as) alunos(as), às características da própria turma, dentre vários outros aspectos.

As experiências da prática pedagógica mediada passam a ser fonte de significação contínua que se intensifica à medida que o(a) docente vai construindo uma identidade própria, revestida da identidade do lugar de onde ele(a) desenvolve a sua práxis.

Assim, as dimensões básicas resultantes dessa trajetória: Mediação: intencionalidade dos sujeitos; Mediação: ação pedagógica orientada, e Mediação: o



exercício do diálogo como fundamento, estiveram presentes para analisar os sentidos de mediações com que os(as) professores(as) e alunos(as) operam para construir e se apropriar dos conhecimentos, em sala de aula, que responda à complexidade da EJA e criem condições de desenvolver o pensamento crítico dos estudantes e a práxis educativa nessa modalidade de ensino.

Nesse sentido, esta investigação não trata do conhecimento como ciência posta, mas das suas múltiplas relações e reconstruções que os(as) professores(as), em suas salas de aula, optaram por realizar: o conhecimento em ato em suas fontes de produção, disseminação e reconstrução pedagógica. E, assim, construindo práticas pedagógicas sem fórmulas, mas desenvolvidas com as mediações de uma práxis desafiadora, porque professores(as) e alunos(as) interagem potencializados pelas mediações que envolviam as várias dimensões que o conhecimento humano pode percorrer, sendo ao mesmo tempo como potencializadores dessas mediações. Dimensões mediadoras do conhecimento como instrumento de apropriação de uma relação pedagógica crítica que sustentou uma interpretação da realidade e o desenvolvimento da consciência como sujeitos dessa mesma realidade.

O conhecimento para os sujeitos da pesquisa deixou de ser um conteúdo estático, um “cadáver de informação-corpo morto de conhecimento” (FREIRE e SHOR, 1986, p. 15), para se transformar em ato, enlaçando teoria e prática, conteúdo e forma numa relação que se constituiu na mediação entre conhecimento posto, conhecimento da realidade, interpretação articulada com o conhecimento que os(as) alunos(as) e professores(as) traziam de suas histórias, se reconhecendo como sujeitos, com suas identidades, intencionalidades, seus saberes e não como objetos dessas histórias.

O que vimos foi um encontro de conhecimento e saberes, resgatando o valor do senso comum, como respeito às múltiplas culturas dos(as) alunos(as) que se movimentam nas relações, construindo-se na e pela “Mediação que, revestida de intencionalidade”, valoriza, respeita e leva em conta a singularidade dos sujeitos envolvidos. “Mediação da ação pedagógica orientada” que não é uma prática neutra, é criticamente fundamentada, planejada e vem buscando uma ruptura com o conhecimento científico como universal, como único rigor. “Mediação que tem o exercício diálogo” como prática pedagógica que aproxima os sujeitos aos objetos que eles precisam e desejam conhecer. “A educação dialógica parte da compreensão de que os alunos têm de suas experiências diárias” (FREIRE e SHOR, 1986, p. 131). É nesse movimento didático, que tem

a mediação como fundamento, que esse saber vai sendo desvelado, sua qualificação vai se dando à medida que vão construindo esse desvelamento com o rigor necessário.

O autor nos chama a atenção para “[...] uma das tarefas do chamado intelectual que a gente pode ser, uma delas é exatamente ver que entre o tema ‘A’ proposto pelo grupo e o tema ‘B’, haveria um tema ‘A-B’ [...] a passagem da fronteira entre o ‘A’ e ‘B’. E isso é um dos trabalhos do intelectual, do educador comprometido” (FREIRE, 1985, p. 14). Isto porque, “[...] indiscutivelmente há uma sabedoria popular, um saber que se gera na prática social que o povo participa, mas, às vezes, o que está faltando é uma compreensão mais solidária dos temas que compõe o conjunto desse saber” (FREIRE, 1985, p. 14).

Nessa perspectiva, Santos (1995), alerta para a necessidade do conhecimento do senso comum interpenetrar-se com o conhecimento científico e poder construir uma nova racionalidade, um “[...] paradigma de conhecimento prudente para um paradigma de uma vida descente” (p. 37). Para o autor (2006) não há ignorância em geral nem saber em geral. Toda ignorância é ignorante de um certo saber e todo o saber é a superação de uma ignorância particular. [...] Deste princípio de incompletude de todos os saberes decorre a possibilidade e de diálogo e de disputa epistemológica entre os diferentes saberes. O que cada saber contribui para esse diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de uma certa ignorância. (SANTOS, 2006, p. 790-791).

Por esse ponto de vista salienta que embora o conhecimento do senso comum tenha a tendência de ser um conhecimento mistificado e mistificador e também seja de cunho conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico (SANTOS, 1995, p. 37).

É na perspectiva desse diálogo que ‘o olhar’ da sala de aula e ‘a escuta’ das entrevistas, por dentro de uma prática orientada pelas três dimensões básicas: Mediação: a intencionalidade dos sujeitos; Mediação: prática pedagógica orientada; Mediação: o exercício do diálogo como fundamento, que se entrelaçam, constrói essa trajetória, à medida que essas dimensões, numa relação muito estreita, articuladas entre si, desvelam totalidades, que estavam em íntima e interdependente relação. São dimensões diferentes, mas não separadas, que se completam, ou seja, se constituem na relação, em múltiplas conexões.

Assim, nessas dimensões mediadoras, o conhecimento foi sendo revelado e compreendido nas várias totalidades, a partir das posições e das relações que os(as) professores(as) e alunos(as) construíam suas práticas. Não há como determinar fórmulas, ou estabelecer conexões para a ocorrência dessa ou daquela ação. Proponho-me a destacar, no

conjunto dessas dimensões conhecimentos mobilizados que respondem à complexidade da EJA e possibilitam desenvolver o pensamento crítico e a práxis educativa nessa modalidade de ensino.

Na prática docente em EJA, pelos enunciados proferidos tanto nas entrevistas como nas observações em salas de aula, nota-se uma forte ligação com as reflexões advindas do cotidiano pedagógico. Em poucas situações percebi uma relação teórica proposital, com o objetivo de se remeter a algum fundamento de referência. Em princípio, essas experiências empíricas podem parecer supérfluas, mas, segundo Tardif (2002), há necessidade de maior valorização do conhecimento prático dos docentes e de se reconhecer e tornar visíveis as estratégias construídas e compartilhá-las, de modo a constituir um processo intencional fundamentado e não meramente intuitivo. É possível verificar, quando ocorre o rompimento com o ensino tradicional, identificar como os docentes agem, como constroem suas estratégias. Estas, por mais intuitivas que possam parecer, estão carregadas de significados vinculados a discursos atuais sobre educação e, em especial, ligados às discussões da área da didática e é relevante registrar o esforço que empreendem para concretizá-los na prática.

O sentimento de insatisfação é uma marca constante, traduzido em dilemas e expectativas, mas não é decorrente de um mero desânimo ou descrédito na modalidade, e sim uma postura que mobiliza e os(as) impelem a sempre buscar, conhecer e criar novas alternativas. Dessa forma, destacamos alguns desses dilemas e expectativas, como: a) reconhecem a existência de diferenças entre a EJA e o ensino regular, definem algumas habilidades específicas e descrevem algumas dificuldades que possuem para exercer a docência na modalidade; b) recorrem constantemente ao envolvimento e à participação dos(as) alunos(as) como premissa, mas a consideram num nível muito baixo. c) apontam a flexibilidade de horário e o curto tempo das aulas como uma das dificuldades dos(as) alunos(as) reconhecerem a EJA como uma possibilidade educativa; d) percebem em alguns(mas) alunos(as) o descrédito na EJA, em especial, quando estes dão conta de que as estratégias didáticas, são diferentes do ensino regular.

Destarte, o que nos chama a atenção é a diferença que há na posição dos(as) professores(as) e dos(as) alunos(as), ambos com muita vontade, muito desejo de aprendizado, o(a) professor(a) a ser docente de EJA e o(a) aluno(a) a ser estudante de EJA. Cada um construindo sua identidade, onde ensinar e aprender estão em relação. Os(As) alunos(as) com muita vontade de aprender, mas, ao mesmo tempo, com um sentimento de inferioridade, de dificuldade que eles parecem ter de superar. Os(As)

alunos(as) que passam pela EJA têm esse histórico, essa identidade. Ainda que tragam um desejo muito forte de aprender, eles(as) também trazem desse movimento que produziu a exclusão social deles(as), o medo de ousar, medo de se expressar. E nesse sentido os(as) professores(as) têm que ‘buscar’ muito mais. Isto é, operam com mediações e nas mediações de forma muito mais intensificada, ‘diretiva’.

Não obstante as dificuldades que enfrentam, os(as) professores(as), em sua maioria, demonstram uma evidente preocupação em promover a aprendizagem dos(as) alunos(as) e de fazer com que percebam a EJA como uma possibilidade de aprendizagem confiável e válida, além de procurar desenvolver, dentre diversas habilidades, a autonomia, enfatizada em diversas falas e depoimentos. Deduzimos que se os(as) professores(as) puderem tornar essas práticas objeto de estudos, de análises fundamentadas e conciliadas com as áreas de formação e de atuação, esse processo poderá ser muito mais nítido e ter um movimento potencializador de mediações muito mais consistente e menos solitário.

O processo investigativo evidencia ainda mais a figura do(a) professor(a) como essencial no processo ensino-aprendizagem, figura que se torna ainda mais significativa quando se dispõe a plasmar essa aventura pedagógica, considerando os(as) alunos(as) como parte elementar e insubstituível.

Não basta implementar projetos de EJA, para conseguir maior reconhecimento e legitimação. Quem transita na modalidade de ensino ‘regular’ e pelas academias, sabe que ainda há resistência e preconceitos. Há que se convir que muitas dessas posturas que têm como referência experiências mal projetadas e gerenciadas, muitas vezes nascidas em situações e em condições questionáveis.

Ter os(as) professores(as) como protagonistas do processo significa, sim, um reconhecimento dos fatores pedagógicos que transcendem formações esporádicas e discussões sem fundamentos, o que exige uma longa e intensa empreitada de garantir a construção de iniciativas na área, com qualidade e perspectivas de crescentes melhorias.

A importância da interação com outros profissionais e com seus pares professores(as) é relevante, uma vez que é no confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos(as) professores(as) que os saberes experienciais adquirem certa objetividade, capazes de se transformarem em discursos capazes de informar ou de formar outros docentes, de construir respostas aos problemas. Tal princípio ficou evidente nesta pesquisa. Independente da intensidade e da dimensão de inserção do(a) professor(a) no processo, pois as peculiaridades dos diversos projetos de EJA devem ser consideradas, este(a)

tem um papel determinante. Investir em sua formação inicial e continuada é fundamental, mas tê-lo(a) como aliado é crucial, pois sua caminhada pedagógica é marcada por construções contínuas, repletas de respostas incertas e por decisões urgentes e inseguras.

Também se faz mister considerar o contexto no qual os(as) professores(as) são formados e atuam, uma vez que não basta delegarem-se novas funções e papéis aos docentes; se assim o fosse, as reformas propostas ao longo dos últimos anos já ter-se-iam concretizado.

Outro aspecto relevante diz respeito aos materiais mediadores. Devem primar pela reflexão, análise e correlação teoria e prática, estimulando a resolução de problemas, a elaboração de projetos individuais e em grupo. A maioria das constatações e análises realizadas neste estudo não pode ser desmembrada do processo de formação continuada. Muitas situações investigadas têm sua razão de ser na própria falta de formação profissional específica para o ensino de EJA, reflexo da política, ainda incipiente, de formação docente para o ensino superior.

### **Considerações Finais**

As evidências deste estudo sugerem que os sentidos da mediação na prática pedagógica da EJA contemplam e se constituem de diversos elementos articulados, demonstrando que a docência não é uma ação hermética ou estática. Está, ao contrário, em um processo ativo, em constante movimento e inserida em um espaço repleto de elementos objetivos e subjetivos.

Assim, afirmamos que os sentidos da mediação na prática pedagógica da EJA estão inseridos num conjunto de relações que pressupõe: a) formação profissional para atender à especificidade da EJA; b) área de atuação docente precisa ser mais claramente definido; c) trajetória pessoal: constituição da identidade docente e discente, bem como a forma de inserção – e como se mantém – na área, nos estudos, concorrem com sua constituição por incidir na forma como o docente encara e visualiza a profissão que assume; d) políticas educacionais: o perfil do(a) profissional que pode ingressar na EJA está ligado ao nível de exigência e/ou de permissividade das legislações; e) contexto de atuação: as possibilidades e as restrições da instituição de ensino, sua política de ingresso e de formação docente, suas diretrizes administrativas e pedagógicas incidem na atuação dos(as) professores(as) de forma direta, com possibilidades e ou impedimentos. f) formação pedagógica: a docência, como área de atuação profissional, requer conhecimentos específicos,

pedagógicos, formados por princípios didáticos, psicológicos, históricos, sociológicos, dentre outros.

Além disso, faz-se necessário uma formação voltada para o nível e área de atuação. No caso da EJA, pelo que foi constatado, por ser uma área com pouca produção e cultura docente, quanto ao trato com a especificidade didático-metodológica que tem como categoria fundante a mediação pedagógica, há que se investir com prioridade nesse processo.

Foi na práxis desta investigação que qualificamos as dimensões mediadoras, com os referenciais teórico-práticos, com as observações com outros referenciais apreendidos e pela experiência vivida com professores(as) e alunos(as). São mediações dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, os(as) professores(as) aprendendo a ser docentes de EJA e aluno(as) apreendendo os conhecimentos da EJA, intencionalidade revelada na experiência que leva em conta as singularidades dos sujeitos, percursos, vivências; com a mediação da ação pedagógica orientada de uma prática que não é neutra, é criticamente fundamentada, planejada e que tem a dimensão mediadora do diálogo como fundamento.

Em síntese, confirmamos que, tal como no ensino regular, na EJA constrói-se uma identidade como aluno(a) e como docente, identificando-se com papéis e funções social historicamente construídos. Alunos(as) e professores(as) desenvolvem formas de relacionamento, de comunicação, de ensino e aprendizagem, de mediações, diferentes do ensino regular – mas buscam a segurança e confiabilidade que têm ou tinham no mesmo.

## 7. Referências

- ANDRÉ, M.; ELIZA, D. A. *A etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.
- FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- \_\_\_\_\_; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro; Paz e Terra: 1986.
- HADDAD, S. *O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)*. São Paulo: Ação educativa, 2000.
- HEGEL, G. W. F. *A fenomenologia do espírito*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1977.

- KOPNIN, P. V. *A Dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LUKÁCS, G. *Ontologia do Ser Social*. Os Princípios ontológicos fundamentais em Marx. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979
- MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MINAYO, M. C. S. *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social*. In: MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- MELUCCI, A. *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis,/RJ: Vozes, 2005.
- SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto Alegre: Afrontamento, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SOARES, L. *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. São Paulo: Autêntica, 2011.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002
- VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.