

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO E PROCESSOS DE EXCLUSÃO SOCIAL
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA REGINA SANCEVERINO LOSSO

**OS SENTIDOS DA MEDIAÇÃO NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

SÃO LEOPOLDO/RS

2012

ADRIANA REGINA SANCEVERINO LOSSO

**OS SENTIDOS DA MEDIAÇÃO NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio dos Sinos – UNISINOS – Rio Grande do Sul.

Orientador: Dr. Danilo Romeu Streck

SÃO LEOPOLDO/RS

2012

L881s Losso, Adriana Regina Sanceverino
Os sentidos da mediação na prática pedagógica da educação
de jovens e adultos / Adriana Regina Sanceverino Losso – 2012.
369 f. : il. ; color ; 30cm.

Tese (doutorado em Educação) — Universidade do Vale do
Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São
Leopoldo, RS, 2012.
Orientadora: Prof. Dr. Danilo Romeu Streck.
1. Educação – Jovens e Adultos. 2. Mediação Pedagógica. 3.
Formação – Professor. I. Título. II. Streck, Danilo Romeu.
CDU 374.3/.7

Catálogo na Publicação:
Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

Adriana Regina Sanceverino Losso

**OS SENTIDOS DA MEDIAÇÃO NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora em Educação pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Rio dos Sinos – UNISINOS – Rio
Grande do Sul.

Aprovada em _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Danilo Romeu Streck/UNISINOS/Orientador

Prof. Dr. Telmo Adams/UNISINOS

Prof. Dr. Timothy Denis Ireland/UFPB

Profª Drª Ana Lucia Sousa Freitas/PUCRS

Profª Drª Edla Eggert/UNISINOS

Especial agradecimento à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao PROEX pela concessão da bolsa de doutorado.

A todos(as) professores(as) e alunos(as) da Educação de Jovens e Adultos que não se rendem às dificuldades, as tensões, aos medos, às críticas, aos posicionamentos, às conquistas. Este trabalho só existe porque uma parcela desses(as) educadores(as), educandos(as) assumiram o seu discurso, o seu ponto de vista, a sua palavra. A eles e elas esta tese é dedicada.

AGRADECIMENTOS

Um especial agradecimento ao professor, Dr. Danilo Romeu Streck (UNISINOS), meu orientador, por ter acreditado nesta pesquisa e em mim. Meu reconhecimento, respeito e gratidão pelo incontinente apoio, principalmente nos momentos de dificuldades epistemológicas.

À professora Dr^a Edla Eggert (UNISINOS), por me desafiar a um “olhar atento” para as “rugosidades” dos sujeitos do contexto da pesquisa. Meu muito obrigada, este desafio me abriu caminhos para perceber e compreender sentidos mediadores que forjam os sujeitos na ação pedagógica.

Aos professores Timothy Denis Ireland (UFPA) e Selvino José Assmann (UFSC) e a professora Rute Vivian Angelo Baqueiro (UNISINOS) pelas críticas e sugestões relevantes dadas ao meu trabalho no exame de qualificação.

A professora Ana Lúcia Sousa Freitas (PUC/RS) e ao professor Telmo Adams (UNISINOS) pela possibilidade de partilha e contribuições nesse momento da caminhada.

Aos professores e professoras, alunos e alunas que cederam o seu tempo, as suas ideias e experiências para que eu pudesse tecer as análises e considerações deste estudo.

Aos meus pais, Delma e Alécio (*in memorian*), que mesmo sem entender dos saberes mediadores das práticas pedagógicas, possuem outros saberes advindos de suas práticas de vida, que hoje eu trago como legado, grandes contribuições para minha formação e trajetórias pessoal e profissional.

Às minhas irmãs e irmãos, cuja convivência tanto me ensinou; sobretudo um agradecimento especial às irmãs Valda e Mima, pelo apoio moral e material em travessias tão difíceis.

Ao Gino, que sempre acreditou em mim mesmo nas horas em que eu duvidava se chegaria ao fim. Obrigada pelo incentivo e à possibilidade do desafio.

Às minhas filhas, Barbara e Mariana, razão de meu viver, que mesmo nas horas de ausência souberam compreender que isso se fazia necessário para a construção desta tese e por sempre afirmarem em suas atitudes que “valeu a pena”.

Ao amigo, professor Dr. Lourival Martins Filho (UDESC), que em momento desafiadoramente singular soube mediar situações de aprendizagem no processo de pesquisa que me possibilitaram crescer na perspectiva que abracei. Minha gratidão, respeito e admiração pelo apoio.

Ao Denis, a Jocelete, aos colegas técnicos, professores e professoras da rede pública municipal de educação de Palhoça/SC, com os quais pude construir uma experiência que muito contribuiu para a efetivação da presente pesquisa.

À professora Dr^a Sônia Martins de Melo, orientadora de Mestrado (UDESC), pela significativa contribuição em minha formação de pós-graduação.

A Verinha, pela amizade, e a Dhilma, pelo companheirismo e apoio nos momentos de desbravamento em São Leopoldo/UNISINOS.

A Dione, pelo incontinente apoio durante a travessia dos difíceis momentos de finalização desta tese.

A Marilane Wolf Paim, pela partilha. Minha admiração e muito obrigada.

Às funcionárias da secretaria acadêmica da UNISINOS/PPGEDU, Loi e Saionara, que sempre estavam atentas às nossas dificuldades.

Às irmãs do pensionato, Inês, Ana, Cristina, Suzana, que durante as idas e vindas a São Leopoldo me acolheram com carinho.

Ao professor Ferreira e sua filha, pelo amor incondicional.

Aos meus alunos e alunas, pela aprendizagem que me proporcionam.

Aos parceiros de docência da sala 06 da UFFS/RS *campus* Erechim, pelo companheirismo e solidariedade.

Às acadêmicas, Leticia e Daiane, bolsistas de iniciação científica da UNISINOS, na linha de pesquisa que abracei, pelo apoio no extenuante trabalho de transcrição de áudio das entrevistas de campo.

A Smirna, pelo competente, metucioso e exaustivo trabalho de revisão dos textos.

A todos que, direta e indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

“A gratidão é o coração da memória.”

(Ditado francês)



Van Gogh

“Cada vez que tentei fazer um trabalho teórico, foi sempre a partir de elementos de minha própria experiência: sempre em relação com processos que eu via se desenvolver em volta de mim. Certamente porque eu acreditava reconhecer nas coisas que eu via, nas instituições com as quais lidava, nas minhas relações com os outros, rachaduras, sacudidelas surdas, disfuncionamentos, eu empreendia um tal trabalho, algum fragmento de autobiografia.” (FOUCAULT, 1981, p. 21).

RESUMO

A mediação na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA), analisada nesta tese, toma como objeto as mediações pedagógicas constitutivas da relação de ensino e aprendizagem na EJA. A problemática das mediações levantada considera a organização e o desenvolvimento das atividades dos(as) professores(as) com os(as) alunos(as), deparando-se com uma série de indagações e receios, levando-os(as) a repensar seu papel e suas competências. Através das mediações características da ação docente, desenvolve habilidades e estratégias, mobilizam e constroem saberes relativos à docência para lidar com essa modalidade de modo diferenciado do ensino regular. A indagação central da pesquisa é: Qual o sentido de mediação que responde mais adequadamente à complexidade da educação de jovens e adultos e como tais mediações criam condições de desenvolver o pensamento crítico dos estudantes e a práxis educativa nessa modalidade de ensino? O objetivo geral que norteia a pesquisa é investigar as circunstâncias e condições necessárias para que se processem as mediações nas situações de ensino (processo de ensino) que potencializem para o(a) aluno(a) a aprendizagem do conteúdo que responda mais adequadamente à complexidade da EJA, e como tais mediações criam condições de desenvolver o pensamento crítico dos estudantes e a práxis educativa nessa modalidade de ensino. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, no qual se desenvolve uma revisão teórica, contingenciada por observações empíricas em uma escola da EJA, em Palhoça, Santa Catarina, por análise de documentos, aplicação de questionário, realização de entrevistas semiestruturadas, participação em reuniões, entre outras. Para a análise e interpretação dos dados, recupera-se a perspectiva hermenêutico-dialética por considerar que sob esta perspectiva é possível apreender a dimensão prática e as dimensões históricas em que se elaboram as mediações. Utiliza-se a análise de conteúdo numa perspectiva crítica e qualitativa. Os resultados da pesquisa apontam para várias constatações e necessidades. Dentre elas, destacam-se 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: o(a) professor(a) aprendendo a ser docente da EJA e o(a) aluno(a) os conhecimentos da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Mediação Pedagógica. Formação de Professores.

ABSTRACT

This dissertation is about the practices of pedagogic mediation that constitute the teaching/learning relationship in Brazil's Youth and Adult Education program (EJA). The problematics of mediations encompasses the organization and development of the teacher's activities, and leads them to reconsider their role and competences. Through mediation, teachers develop skills and strategies that allow them to deal with this modality of teaching in a way that is different from the one used in regular teaching. The main question for this research is: What is the sense of mediation that accounts more adequately for the complexity of youth and adult education, and how does the practice of mediation creates oportunities to develop student's skills for critical thinking? The object of this study is to investigate the necessary circumstances for mediations to be effective in standing up to the complexity of EJA, and how such mediations create conditions for developing critical thinking and educational praxis. The study uses a qualitative approach, involving a theoretical review, and complemented via empirical observations in an EJA school in Palhoça, Santa Catarina, Brazil. These observations were conducted via document analyses, questionaries, and semi-structured interviews, among other methodologies. For the analysis and interpretation of the data, we used the hermeneutic-dialectic perspective, since we consider this perspective to be the one that most precisely apprehends the practical and historical dimensions in which mediations are elaborated. Content analysis is also used in a critical, qualitative perspective. There search results sugest several necessities. Among them, are the importance of acknowledging the students' everyday knowledge, as well as teachers' practical knowledge in order to potentialize, via dialogs, the practices of mediation. EJA demands a specific methodology that influences the identities of the actors involved: Teachers and students both need to learn how to teach in the EJA context.

Key words: Youth and Adult Education. Pedagogic Mediation. Teacher Education.

SIGLAS, REDUÇÕES E ABREVIATURAS

ANPED –	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
EJA –	Educação de Pessoas Jovens e Adultas
CEB –	Câmara de Educação Básica
DCNs –	Diretrizes Curriculares Nacionais
CONFINTEA –	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAAL –	Conselho de Educação de Adultos da América Latina
ENDIPE –	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
GT –	Grupo de Trabalho
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PE –	Professor(a) Entrevistado(a)
AE –	Aluno(a)
AO –	Aula Observada
UNITRABALHO –	Rede Interuniversitária de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
SESI –	Serviço Social da Indústria
SMED –	Secretaria Municipal de Educação
SECAD –	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
REPOL –	Rede de Educação Popular e Poder Local
ONG –	Organização Não Governamental
OEI –	Organização dos Estados Ibero Americanos para Educação, Ciência e Cultura
GRALE –	Relatório Global em Aprendizagem e Educação de Adultos
INEP –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional
IES –	Instituição de Ensino Superior

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 OS CAMINHOS DA PESQUISA	20
2.1 ORIGEM DA PESQUISA – JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA	21
2.2 O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA	24
2.3 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS.....	25
2.3.1 Definição dos Núcleos e Categorias de Investigação	35
3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS	42
3.1 A EJA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	43
3.2 A EJA SOB A PERSPECTIVA DAS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS: SITUANDO O PROBLEMA DE PESQUISA NA REVISÃO DA LITERATURA	57
3.2.1 Análise e Reflexão da Produção Publicada no GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas das Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação (ANPED), de 1998 a 2008	59
3.2.2 Levantamento dos Trabalhos Apresentados na ANPED no Campo da EJA – Aproximações com a Minha Pesquisa	59
3.2.3 Análise e Reflexão da Produção Publicada na Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), de 1998 a 2008	64
3.2.4 Levantamento dos Trabalhos Apresentados Publicados na CAPES – Aproximações com a Minha Pesquisa	65
3.3 OUTROS MATERIAIS PUBLICADOS	66
3.3.1 O Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL)	66
3.3.2 Aproximações com a Minha Pesquisa	69
3.3.3 Análise da Produção da Conferência da Educação de Adultos (CONFINTEA) ...	70
3.3.3.1 Aproximações com a Minha Pesquisa.....	72
3.3.4 O Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)	72
3.3.4.1 Levantamento dos Trabalhos na EJA – em Foco a Mediação	75
3.3.4.2 Aproximações com a Minha Pesquisa.....	82
4 OS SENTIDOS DA MEDIAÇÃO	85
4.1 A MULTIDIMENSIONALIDADE CONCEITUAL DAS MEDIAÇÕES: BASES TEÓRICAS E OS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	86

5 ONDE AS MEDIAÇÕES QUE FUNDAMENTAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ACONTECEM: O NÚCLEO DA EJA	119
5.1 NO CENÁRIO DA PESQUISA OS PROFESSORES, AGENTES DAS MEDIAÇÕES, SUAS CONFIGURAÇÕES	123
5.1.1 O Perfil dos Docentes – Dados Pessoais e Profissionais – Carreira Docente.....	124
5.1.2 Aspectos da Formação, Experiência Docente e Atuação em EJA	124
5.2 OS(AS) ALUNOS(AS) ENTREVISTADOS(AS): DIMENSÃO DA SUA CONDIÇÃO HUMANA	127
5.3 OS SENTIDOS DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EJA – PRÁTICAS CONSTRUÍDAS	129
5.3.1 Mediação: Dimensão Intencionalidade dos Sujeitos	133
5.4 MEDIAÇÃO: DIMENSÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA ORIENTADA	149
5.5 MEDIAÇÃO: O EXERCÍCIO DO DIÁLOGO COMO FUNDAMENTO	184
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	199
REFERÊNCIAS.....	211
APÊNDICES	222
APÊNDICE A – Quadro síntese das entrevistas semiestruturadas dos(as) professores(as) .	223
APÊNDICE B – Degravação das entrevistas com os(as) alunos(as) (amostra).....	249
APÊNDICE C – Questionário aplicado ao coordenador do núcleo da EJA pesquisado.....	283
APÊNDICE D – Degravação das observações em sala de aula (amostra)	288
APÊNDICE E – Degravação das entrevistas com professores(as) (amostra)	296
APÊNDICE F – Quadro síntese da produção publicada no GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas da ANPED, de 1998 a 2008	337
APÊNDICE G – Trabalhos publicados na EJA/ANPED no período de 1998 a 2008	338
APÊNDICE H – Quadro Ampliado das Produções do GT EJA/ANPED no período de 1998 a 2008.....	339
APÊNDICE I – Quadro CAPES Produção Publicada	360
APÊNDICE J – Quadro Eixo – Banco de Teses CAPES.....	362
ANEXO A – Quadro Síntese CONFINTEAs	366

1 INTRODUÇÃO



Salvador Dalí

“Não haveria *existência humana* sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência.” (FREIRE, 1996, p. 98).

Na atualidade, os(as) professores(as)¹ convivem com uma série de dilemas e indagações quanto à sua função de ensinar. Há uma grande e expressiva quantidade de produções e propostas educacionais apontando para a necessidade de um redimensionamento das práticas desenvolvidas nas instituições educacionais.

Porém, o processo não é bem como alguns teóricos e técnicos propagam²; não basta a elaboração de propostas bem fundamentadas para mudar os paradigmas presentes na educação. Há toda uma cultura docente construída para lidar com as situações que o cotidiano suscita e que deve ser considerada. Essa constatação é corroborada por pesquisas atuais sobre a formação e atuação docente, nas quais se destaca a função e participação dos(as) professores(as) como fundamental.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA) também se tem buscado amparo em novos paradigmas teóricos e pedagógicos. Dentre eles, destacam-se as propostas baseadas num processo didático no qual o professor não se reduz a um mero repassador de conhecimentos, mas a um mediador, instigador e problematizador. As atividades compartilhadas são enfatizadas e a avaliação é considerada não mais como uma constatação e classificação, mas sim como possibilidade de redimensionamento constante da aprendizagem e do ensino.

As questões que podem permear essas propostas que legitimem uma didática para a EJA a partir de uma práxis educativa como uma práxis política (FREIRE, 1987), e que num determinado tempo e espaço estabeleçam os vínculos necessários dentro de um quadro cultural de problematização dessa mesma cultura, ganham força porque essa problematização não é neutra, envolve todos os homens e mulheres que produzem cultura e, dialeticamente, a têm introjetada. É nesse sentido que essas questões nesta pesquisa, ao problematizarem o sentido de mediação que responde mais adequadamente à complexidade da EJA, e como tais mediações criam condições de desenvolver o pensamento crítico dos estudantes e a práxis educativa nesta modalidade de ensino, buscam investigar as circunstâncias e condições

¹ Ao longo da tese, utiliza-se o termo "professor" seguido da abreviação "(a)" para caracterizar o feminino deste ofício. Outras vezes utiliza-se professor e professora. Da mesma forma, para o termo aluno(a) e/ou aluno e aluna. O ofício da docência e o papel dos(as) estudantes tem centralidade nas discussões referentes à problemática desta tese, o que implica que o uso dos termos, em muitas passagens, é frequente e precisam ficar explícitos. Não se trata de simples redundância, mas de evitar uma manifestação do uso masculino como presumível genérico de referência a professora e professor, aluno e aluna. Nesse sentido e consciente de que o "uso correto contribui para a equidade de gênero" (FRANCO e CERVERA, 2006, p. 5), não estaremos fazendo uso sexista, excludente e discriminatório da língua na expressão escrita que, transmite, reforça as relações assimétricas, hierárquicas e não equitativas que se dão entre os sexos. É nessa perspectiva que no contexto no contexto da tese onde abordamos a análise de campo, o gênero dos sujeitos entrevistados são enunciados.

² Refere-se, em especial, a propostas e parâmetros curriculares oficiais, propagadas nas diversas esferas do país, federal, estadual e municipal, há alguns anos, sem garantir efeito nas práticas desenvolvidas nas instituições educacionais.

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). Para tanto, a investigação permeia objetivos que são considerados interdependentes e fundamentais para a compreensão da constituição de uma didática que atenda as especificidades da EJA, quais sejam: Como os professores desenvolvem sua prática na EJA? Quais as possibilidades de maior articulação entre os pressupostos teóricos e as práticas educativas em se tratando de EJA? A prática docente, caracterizada pelas mediações pedagógicas na modalidade EJA, realizada pelos professores para lidar com as exigências e urgências do cotidiano constituem o foco deste estudo. Paralelo a isso, responde-se à preocupação em buscar e sistematizar uma fundamentação teórica consistente sobre os sentidos da mediação pedagógica para a docência na EJA.

Ao longo da pesquisa propõe-se desvelar e compreender a interdependência dos seres humanos, cuja diversidade de olhares e práticas pode compor tramas autênticas e muito resistentes – o que não significa inflexibilidade – que se complementam e inventam possibilidades antes não pensadas na mediação pedagógica em EJA.

Os intelectuais da educação, de uma maneira geral, têm realizado imensas investidas nas discussões teórico-metodológicas orientadoras da formação desses profissionais. E a categoria de mediação aporta nesse debate contemporâneo, suscitada por necessidades sócio-históricas expressas nas várias abordagens educacionais, assumidas pela demanda posta aos profissionais da educação.

Comecei a perceber através dos estudos, das relações de trabalho, das observações em encontros, seminários, palestras na área da educação de adultos, nas produções, nos discursos, nas falas de autores na área da educação e da maioria educadores que, do ponto de vista teórico-metodológico, a categoria mediação foi muito divulgada, mas ainda se encontrava despida de uma fundamentação teórico-filosófica mais sólida, o que redundou em usos pouco precisos.

De uns dez anos para cá, se tornou mais frequente o uso do termo mediação em contextos como aquele que afirma como função do professor ser o mediador da aprendizagem do aluno. Mas raramente se faz uma pausa para refletir um pouco mais sobre o sentido concreto dessa expressão. Os saberes que giram na escola apontam para o significado de que mediar é facilitar o conhecimento – onde o professor veicula o conteúdo programático de forma harmônica durante o processo de ensino e aprendizagem. E, na maioria das vezes, parece que o que se pretende é relacionar a própria função do professor com uma tarefa de mediar a aprendizagem do aluno. Parece que com isso se está querendo situar a categoria

mediação exclusivamente como inerente à função docente quando, na verdade, ela, a mediação, é inerente a todos – alunos e professor – a qualquer totalidade complexa.

Como categoria do real, constitutiva do ser social, não se pode limitar sua existência apenas a uma função social, ou seja, à função do professor. Tampouco conceber a relação de ensino e aprendizagem como harmoniosa, pois assim estar-se-ia impedindo que a mediação se desenvolvesse numa perspectiva dialética. Esse paradoxo coloca em cheque não só a necessidade de mudança de papel que o professor é chamado a assumir nesse momento de aceleradas transformações sociais, em que a sociedade é chamada a repensar os processos educativos, como também a necessidade de mudança no papel do aluno. E na EJA esse quadro se complexifica.

Assim, partindo do pressuposto de que o discurso pedagógico na EJA, no que tange a um referencial didático próprio que possa orientar os processos de ensino e aprendizagem nessa modalidade de ensino, está, hoje, eivado de uma profunda indefinição teórica, que a divulgação das propostas metodológicas e curriculares escolares e extraescolares, cujos discursos reducionistas (expressões, enunciações e afirmações) já foram assimilados como princípios teórico-práticos e, inclusive, já se tornaram corriqueiros nessa modalidade de ensino, esta pesquisa constitui-se um esforço de apreensão do conteúdo dessas orientações e de suas interpretações realizadas pelos professores e, portanto, conseqüentemente, suas implicações para a prática mediadora no processo de ensino e aprendizagem da EJA.

Na minha experiência cotidiana como coordenadora e formadora de educadores da EJA, bem como nos discursos em eventos de educação de adultos e em publicações na área, tenho ouvido e lido afirmações como: “a atividade pedagógica na EJA deve ter como ponto de partida a realidade desse aluno concreto que, agente de seu próprio conhecimento, deve ser respeitado na sua cultura, individualidade e ritmos”. E mais, “o professor da EJA não deve ensinar, ele deve fazer mediações”.

Essas afirmações proclamadas no discurso pedagógico atualmente configuram uma situação bastante problemática, em particular quanto às formas como vem se dando a sua difusão e apropriação no contexto da educação de jovens e adultos no Brasil como divulgadoras do pensamento de Paulo Freire. São representações por meio das quais os educadores da EJA compreendem a realidade e elaboram as justificativas que conferem relevância às atividades desenvolvidas junto aos alunos da EJA. Contudo, esses educadores acabam por se distanciar da própria matriz teórica que afirmam tomar como direção.

O que encontrei nesta minha trajetória como pesquisadora foi uma prática mais consciente e um respeito maior, por mim mesma, enquanto profissional da educação, e pelos

professores e professoras, alunos e alunas, enquanto sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem. Talvez esse seja um bom recomeço e retomada de meu processo de formação que se revelou numa tomada de consciência de meu papel como pedagoga, orientadora educacional, formadora de professores que, ao fim desta tese, encontra-se, muito recentemente, professora de didática geral de uma universidade pública federal.

Mas o lugar de onde falo, o chão onde me localizo e por muito tempo estive envolvida como profissional da educação, é o chão da escola de educação de pessoas jovens e adultas. É uma pedagoga, educadora, formadora de professores falando da didática, da prática de ensino, das mediações pedagógicas na educação de pessoas jovens e adultas.

O meu mestrado foi na área da educação a distância, voltado à mediação na formação de professores nesta modalidade de ensino. Este se deu a partir de minha trajetória profissional na educação, em rede pública municipal, percurso que foi atravessado pela função de professora tutora, seguida de docente em EaD. A abordagem teórica de pesquisa foi o materialismo histórico dialético. A partir do mestrado comecei a realizar pesquisa no âmbito da rede municipal de ensino, na coordenação da educação de pessoas jovens e adultas (inicialmente, também na dimensão do materialismo histórico dialético), uma vez que a minha inserção na coordenação pedagógica da EJA passou a redimensionar a minha preocupação, agora, com essa modalidade de ensino.

É nesse sentido que trago para o corpo desta tese, em termos de práticas pedagógicas da EJA, e dos sentidos mediadores que dela emana, as dimensões que surgem do próprio contexto escolar de professores e professoras de pessoas jovens e adultas que estão caminhando no cotidiano da escola pública. A partir de perguntas como: O que é fundamental para um(a) professor(a) contemporâneo(ne), um(a) licenciado(a), um docente de EJA? Qual é a dimensão de um(a) bom(boa) profissional da EJA? E nesse sentido responder: Qual é o sentido de mediação que corresponde mais adequadamente à complexidade da EJA? Como as mediações criam condições de desenvolver a capacidade reflexiva dos estudantes e da práxis nessa modalidade de ensino?

São as pessoas que estão no contexto da EJA, na escola pública, que dialogam conosco. É a partir das gravações das observações das salas de aula, das leituras exaustivas dessas gravações das observações e das entrevistas desse diálogo que surgem as dimensões que esta tese apresenta. Recheadas de um fundo teórico, mas também de uma trajetória, emergem de um contexto escolar, da visão de professores(as), de alunos(as) e da coordenação pedagógica. Por isso, é um exercício de compartilhar. Não se trata de discutir a EJA a partir de políticas públicas, da compreensão do contexto histórico da EJA no país, de um viés

filosófico. Todas essas dimensões são fundamentais, mas é a partir do que os(as) professores(as) e alunos(as) que estão inseridos na escola dizem que nós temos que pensar com relação às práticas pedagógicas mediadoras do processo de ensino e aprendizagem na EJA.

E, assim, trago leituras iniciais que demarcaram a compreensão histórica e metodológica da categoria mediação, que tiveram como base a dialética marxista: Lefbvre; Heller; Ratner; Mészáros; Hegel; Marx; Lukács; Vygotsky, Davidov, Kopnin, entre outros, tangenciadas por referenciais que aproximam essa categoria com o campo da educação como: Arnoni; Almeida, Duarte, entre outros. 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 desafio constitui-se numa longa e permanente inquietação que foi sendo amadurecida aos poucos desde os primeiros diálogos com meu orientador, em que fui recuperando a memória das suas leituras e buscando outras referências. A partir da qualificação do projeto de tese, as contundentes inferências da banca potencializaram em mim uma espécie de ultrapassagem de fronteiras de um campo de ideias, de concepções teórico-metodológicas e, portanto, da própria percepção dos saberes, das experiências que o campo deflagrava e que outrora eu não conseguia perceber. Essa ultrapassagem tornou-me aprendiz de valores imprescindíveis: a humildade, entendida não como submissão, mas sim para a aceitação da ideia de que a verdade também pode estar com o outro.

A obra de Freire não se apresenta acabada e nela não se encontram respostas definidas. Torna-se necessário percorrê-lo em suas várias leituras, articulando-as às nossas realidades, para que elas comecem a fazer sentido. A compreensão de sua obra não se encerra num sistema pedagógico ou filosófico. Ela é um projeto de vida, de sonhos e utopias: a defesa dos oprimidos. Sujeitos que só se constroem numa relação com o outro, desenvolvendo a capacidade humana de transformar realidades, reinventar-se na dialética da vida, numa dialogicidade que exige a presença do outro, o outro que seja respeitado como o outro eu.

Retorno assim à sistematização e à teorização do caminho, rememoro transgressões teórico-metodológicas feitas e encontro, nas palavras de Fiori, uma corporificação para dizer a minha palavra:

O que eu sou? Tudo isso? Não! Sou um sincrético, isto é, alguém que emendou fragmento sem coerência, sem vida? Talvez um eclético, isto sim, no sentido de que há muitas presenças no meu pensamento e que eu procurei conversar com todos esses filósofos, que foram lidos meditados e discutidos, pedindo a cada um deles, apenas a palavra da verdade inabalável. E fui fazendo o meu pensamento, com certa coerência e com certa vida. Pelo menos, pretendi fazê-lo. (FIORI, 1987, p. 34).

E com esse intento a pesquisa foi organizada em dois planos articulados: o teórico e o prático. O plano teórico se reduz mais especificamente ao campo da EJA, considerando aspectos históricos e atuais e as teorias e fundamentos referentes à categoria mediação.

Quanto ao plano prático, refere-se à mediação pedagógica realizada pelos docentes participantes da pesquisa, buscando-se apreender, em suas manifestações aspectos que constituem as mediações na prática docente em EJA.

O segundo capítulo, intitulado “Os Caminhos da Pesquisa”, apresenta elementos contextuais da investigação, desde a origem e justificativa do tema, ao problema central e aos objetivos da mesma. Além disso, expõe todo o aparato metodológico utilizado e construído ao longo do trabalho realizado.

No terceiro capítulo, denominado “Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Aspectos Históricos e Perspectivas Contemporâneas”, há uma contextualização histórica da EJA possibilitando a compreensão de que o movimento da EJA, embora específico, está entrelaçado com um movimento maior, o histórico e o social. Nesse capítulo também se situa o problema da pesquisa na revisão da literatura, apresentando a EJA sob a perspectiva das mediações pedagógicas.

No quarto capítulo, intitulado “Os Sentidos da Mediação”, desenvolve-se um levantamento acerca da multidimensionalidade conceitual das mediações, considerando pesquisas e propostas difundidas. Para este estudo foi feito um recorte em função da natureza do tema investigado, destacando os princípios relevantes do mesmo.

A seguir, no quinto capítulo, denominado “Onde as Mediações que Fundamentam as Práticas Pedagógicas da EJA Acontecem: O Núcleo da EJA”, é apresentado o contexto do estudo realizado, considerando inicialmente o panorama de localização do núcleo de EJA, para, em seguida, expor dados mais específicos do espaço da pesquisa. Na continuidade, reúnem-se os dados de perfil dos docentes e dos estudantes, agentes de mediações. Neste ponto da investigação captam-se os olhares que estudantes e docentes possuem sobre a sua formação, carreira profissional, os caminhos que os levaram à EJA. Sobretudo, dos professores no que diz respeito à sua experiência e atuação em EJA.

Neste capítulo, no subtítulo: “A Mediação Pedagógica na EJA – Práticas Construídas” apresenta-se uma síntese da pesquisa, integrando os planos teórico e prático, apresentando as dimensões mediadoras mais evidentes e significativas que respondem à questão básica que orientou a investigação, qual seja, mediação. Este capítulo é significativo para o processo da pesquisa, uma vez que é referência teórico-metodológica para a compreensão e análise do movimento realizado pelos sujeitos da pesquisa. Reúnem-se dados e análises das entrevistas aplicadas e as observações de sala de aula junto aos professores e professoras, alunos e alunas da EJA. Neste ponto da investigação, capta-se uma profusão de olhares que os docentes e discentes possuem sobre a atuação na modalidade, cujo núcleo e sentido é a própria prática, ou seja, as mediações construídas e realizadas por eles, como autores de um processo ímpar – o processo de ensino e aprendizagem na EJA. E, nesse sentido, formando elementos significativos para o objeto de estudo.

Na última parte da tese são feitas considerações e apresentadas as proposições decorrentes das análises realizadas. Concluir não significa encerrar, mas abrir outros caminhos, guiados pela indagação e impulsionados pelo desejo de conhecer e participar da construção de conhecimentos.

2 OS CAMINHOS DA PESQUISA



Salvador Dalí

“[...] todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente. ‘Quem somos?’ é inseparável de ‘Onde estamos?’, ‘De onde viemos?’, ‘Para onde vamos?’” (MORIN, 2000, p. 47).

2.1 ORIGEM DA PESQUISA – JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

Esta tese procura 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 experiência docente em cursos de licenciatura na modalidade a distância (e presencial) impulsionou a pesquisa de mestrado intitulada: *A Mediação na Formação dos Profissionais da Educação: Reflexões de uma Professora-Tutora* (LOSSO, 2004). Tal experiência ocorreu, inicialmente, na função de professora-tutora e, posteriormente, como docente das disciplinas de Prática Pedagógica/Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e das disciplinas integradas à prática (Metodologia de Iniciação a Pesquisa e Extensão, Didática, Currículo e Avaliação e Planejamento Educacional).

Essa pesquisa propiciou reflexões pertinentes à formação de educadores na modalidade a distância, em especial a mediação tutorial e a elaboração de materiais didáticos que atendam às especificidades desta modalidade. A partir das análises respaldadas por resultados de pesquisa, foi possível verificar a proeminência de relativa fragilidade na dinamização do conceito e das práticas de mediação em cursos de formação de educadores, em especial ante as novas demandas anunciadas pela sociedade da informação. Isto é, a categoria mediação, apesar de ser amplamente propalada e incorporada aos mais diferentes discursos educacionais, ainda se encontra despida de uma fundamentação teórica sólida.

Se antes meu interesse estava voltado à mediação na formação de educadores na modalidade a distância, atualmente, a partir de minha trajetória profissional em educação ser atravessada pela função de coordenadora pedagógica da EJA e formadora de professores nessa modalidade educativa em rede municipal de ensino, aos poucos esse interesse foi sendo redimensionado, de modo que agora passou a ser a preocupação com a exclusão de um contingente populacional que não teve acesso ou continuidade de seus estudos de educação básica na idade prevista pela Constituição brasileira. E na EJA a mediação é demanda proeminente para suplantar os desafios da relação mediada entre os sujeitos nessa relação de ensino e aprendizagem, uma vez que são diversas as “mediações” encontradas durante o desenvolvimento de cada um dos vários aspectos que vão dando forma e estrutura a este fazer educativo.

No Brasil, na década de 1990, as políticas públicas de educação conferiram prioridade à universalização de acesso e permanência de crianças e adolescentes no Ensino Fundamental. Atualmente, um dos grandes desafios continua sendo oferecer educação básica aos jovens e

adultos que não tiveram acesso ou não conseguiram concluí-la. Mas a EJA somente passou a ser objeto de estudo em pesquisas quando foi incorporada ao sistema de ensino a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB) nº 9.394/1996. Lei que vem conferir à EJA uma nova identidade, incluindo-a como uma modalidade da educação básica. Antes, o que havia eram relatos de experiências e trabalhos de leigos e/ou assistenciais. Da mesma forma, as faculdades de formação de professores não incluíam em seus currículos temas sobre EJA, por não existir institucionalmente enquanto modalidade de ensino ou de educação escolar.

Assim, a educação voltada para essa demanda populacional vem ocupando um espaço cada vez mais importante, mas as pesquisas identificam a ausência do referencial teórico sobre a EJA. Haddad (2000) coordenou um balanço das dissertações e teses acadêmicas sobre a EJA produzidas no país entre os anos de 1986 a 1996. Num universo de 198 trabalhos registrados como parte do estudo, foram identificados apenas 23, cuja temática trabalha a formação e a prática docente, sendo que a maioria das pesquisas identifica a falta de formação específica dos educadores como um dos principais entraves das experiências educativas nessa área.

Os debates, no âmbito do segmento das universidades, nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos, culminaram com a realização de três Encontros Nacionais³ sobre a Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Esses eventos possibilitaram o encontro e o diálogo entre os diversos núcleos de EJA do país, ressaltando a necessidade de aprofundamento das temáticas emergentes desse campo da educação.

Aconteceram também os encontros regionais, estaduais e o nacional, preparatórios para a VI CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos), no intervalo entre o II e o III Seminário Nacional. Esses envolveram representantes dos 26 Estados brasileiros e do Distrito Federal, resultando na elaboração do Documento Base. Foi ressaltada a formação como desafio requerendo maior atenção. O documento⁴ aponta que: “[...] ainda há um grande desafio no Brasil em relação à formação de professores e gestores que atuam na EJA. É tímido o esforço de alguns sistemas na formação e o resultado desse investimento tem pouca visibilidade”.

O documento final de todo o processo de mobilização nacional e internacional para a realização da VI CONFINTEA, Marco da Ação de Belém, incorpora no item “qualidade” a

³ O primeiro seminário aconteceu em Belo Horizonte, em maio de 2006, o segundo em Goiânia, maio/junho de 2007, e o terceiro em Porto Alegre, em maio de 2010.

⁴ Documento Nacional Preparatório para a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – VI CONFINTEA.

questão da formação do educador para se trabalhar com o jovem e adulto com base no exposto: “[...] melhorar a formação, a capacitação, as condições de emprego e a profissionalização dos educadores de adultos, por exemplo, por meio do estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior, associações de professores e organizações da sociedade civil” (VI CONFINTEA, 16(c), p. 12)⁵.

O conjunto desses eventos nacionais e internacionais tem possibilitado o debate das questões emergentes. Segundo Di Pierro (2005), tem possibilitado o aprofundamento de conceitos através de estudos e pesquisas e a articulação de ações que possam intervir na elaboração de políticas públicas que garantam a jovens e adultos uma educação que corresponda aos seus interesses e às suas necessidades.

Mas a falta de especificidade na formação do educador da EJA ainda tem se refletido em práticas pedagógicas que se encontram alicerçadas em uma série de falácias a respeito da compreensão do que seja o adulto, da sua função social, bem como a respeito de seus processos de aprender (BAQUERO, 1991)

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

Na particularidade desta pesquisa, a necessidade de investigação do processo de transformação dos indivíduos assume dimensões específicas ao analisar o caráter mediador presente da relação ensino e aprendizagem (relação que se estabelece entre o conhecimento sistematizado pelas ciências naturais e sociais e aquele desenvolvido pelo aluno no seu cotidiano) como unidade dialética constituída na atividade pedagógica quando professores e alunos se formam e se transformam na atividade comum.

Sendo assim, esta pesquisa parte da necessidade de investigação sobre as possibilidades reais de mediação no processo de ensino e de intervir no processo de transformação dos indivíduos, assumindo dimensões específicas a partir da sua finalidade e da dimensão teórico-metodológica em que é realizada, conforme explicitado a seguir.

⁵ Marco da Ação de Belém. Brasília: UNESCO, 2010.

2.2 O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

A **finalidade** de uma pesquisa determina o seu objeto de investigação que, por sua vez, se relaciona diretamente com as condições particulares do ensino numa dada sociedade. Na sociedade contemporânea, as dificuldades enfrentadas em todos os níveis de escolarização, são imensas. Advindas do processo de alienação postos nas circunstâncias atuais da sociedade, tais dificuldades se intensificam, principalmente na EJA, em que a falta de recursos financeiros aliada à escassa produção de estudos e pesquisas sobre essa modalidade tem contribuído para que essa educação se torne mera reprodução do ensino para jovens e adultos.

Assim, entender como a EJA foi se constituindo ao longo dos tempos; como a sociedade foi organizando possibilidades de atender a formação desses indivíduos; como os(as) docentes foram se inserindo nesse processo faz parte de uma série de questões a serem respondidas e sistematizadas neste estudo.

Dessa forma, algumas questões são pertinentes na presente pesquisa:

- a) Como os conhecimentos acerca da mediação pedagógica foram se constituindo e qual sua pertinência quanto à EJA?
- b) Como se processam as mediações pedagógicas constitutivas da relação de ensino e aprendizagem no campo da EJA?

Nesse sentido, e considerando que a questão da mediação pedagógica tem sido um dos focos, por excelência, do discurso pedagógico na educação, a presente pesquisa **problematiza** qual é o sentido de mediação que responde mais adequadamente à complexidade da educação de jovens e adultos e como tais mediações criam condições de desenvolver o pensamento crítico dos estudantes e a práxis educativa nesta modalidade de ensino.

Nesse percurso destacam-se, a partir de seus surgimentos, os construtos de mediação, trazendo-os para o centro da discussão. Por esse caminho, **a hipótese central** com a qual se tem trabalhado é a de que, havendo uma compreensão reducionista da categoria mediação, a prática pedagógica perde em complexidade, uma vez que, se não há mediação no sentido pleno, a aprendizagem não se realiza. E na EJA esse quadro se agrava, uma vez que o contingente que constitui a EJA se configura pela história de privação e de cerceamento do acesso aos bens culturais, sociais e econômicos, os quais poderiam garantir àquele os benefícios decorrentes de sua pertença a uma sociedade afluyente. Privados dos conhecimentos

aplicados e atualizações requeridas, esses sujeitos tornam-se ainda mais vulneráveis às novas formas de exclusão.

Nessa linha de raciocínio, **o objetivo geral** que orienta esta pesquisa é 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), que responda mais adequadamente à complexidade da EJA e crie condições de desenvolver o pensamento teórico dos estudantes e a práxis dessa modalidade de ensino com vista a possibilitar a transformação dos indivíduos e da própria sociedade.

Essa intenção está desdobrada nos seguintes **objetivos específicos**:

- a) analisar as perspectivas históricas e contemporâneas para a EJA, sob a ótica da mediação pedagógica, relacionando com a docência na EJA;
- b) identificar as diversas perspectivas dos(as) professores(as) frente à atuação na EJA, considerando experiências, dilemas, indagações, dificuldades e proposições;
- c) analisar os sentidos das mediações construídas e utilizadas ao longo do processo ensino e aprendizagem na EJA, levando em conta a ação pedagógica, a intencionalidade dos sujeitos envolvidos, o diálogo como fundamental no processo.

Esses objetivos permeiam toda a pesquisa e são considerados interdependentes, fundamentais para a compreensão da constituição dos saberes docentes na EJA. A expectativa aqui é a de que este estudo possa trazer contribuições para a prática pedagógica da EJA escolarizada, à medida que, ao focar as mediações, seus mecanismos de potencialização lancem luzes sobre conjuntos de significados, por meio dos quais os(as) professores(as) organizam sua prática pedagógica e agem no processo educativo, especialmente no que se refere à compreensão daquilo que caracteriza a mediação pedagógica na EJA e sua relação com a formação desses alunos(as).

2.3 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Os eixos de investigação que encaminharão à solução do problema de pesquisa não podem ser entendidos isoladamente, como partes de um todo, mas sim como integrados um no outro, formando uma unidade que compõe as relações entre os sujeitos da atividade

pedagógica. Ainda que no movimento de investigação do fenômeno e de exposição dos resultados eles sejam analisados separadamente.

Neste empreendimento, a unidade de análise nesta pesquisa, que se propõe a investigar os sentidos de mediação que correspondem mais adequadamente à 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 compõem a totalidade a ser investigada.

Ratifica-se, assim, que o “chão” desta pesquisa é a realidade concreta. “O conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecer a realidade dependem, afinal, de uma concepção da realidade, explícita ou implícita. A questão: Como se pode conhecer a realidade? É sempre precedida por uma questão mais fundamental: O que é a realidade?” (KOSIK, 1969, p. 35). Para este autor, o concreto ou a realidade não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto dos fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, mas sim a estrutura significativa para cada fato, a totalidade.

O mundo real ou totalidade concreta encontra-se oculto pelo mundo da pseudoconcreticidade, precisando ser desvelado para que se tente maior aproximação com a verdade. Essas aproximações são sucessivas e permanentes, como um ir e vir do conhecimento em relação ao fenômeno analisado (KOSIK, 1969, p. 51). O real concreto não se manifesta ao homem de forma imediata, apenas com a mediação. Assim, a maior aproximação com a verdade depende do conhecimento sobre esse fenômeno, que é relativo à construção histórica do sujeito e influenciada por múltiplas relações sociais e com a própria construção do conhecimento.

O pensar dialético faz uma distinção entre a representação e o conceito do real concreto, “com isso não pretendendo apenas distinguir duas formas e dois graus de conhecimento da realidade, mas especialmente e, sobretudo, duas qualidades da práxis humana” (KOSIK, 1969, p. 77). Trata-se do que o autor define como binômio aparência-essência, onde a aparência é o mundo da pseudoconcreticidade, o olhar falso sobre o mundo e a essência a concreticidade que nos aproxima da verdade. Por esta perspectiva, entretanto, embora não se consiga alcançar a verdade, é necessário fazer sucessivas idas e vindas para que se possa aproximar dela.

Síntese dos passos da pesquisa, no seu movimento metodológico

1º Escolha do espaço a ser estudado: trata-se de um dos núcleos que constituem o campo de trabalho da pesquisadora (na época, coordenadora pedagógica da EJA na rede municipal de ensino) antes da sua licença para os estudos de doutoramento. A escolha desse núcleo tem como pressuposto as experiências como coordenadora pedagógica da rede municipal, professores(as) e alunos(as) que demonstram na prática resultados oriundos da potencialidade da categoria mediação desenvolvida no processo de ensino e aprendizagem que ultrapassam aos demais núcleos da rede. Tais demonstrações se manifestavam, seja na apresentação dos resultados dos trabalhos desenvolvidos pelo núcleo, nos fóruns e reuniões da EJA, seja nas manifestações no cotidiano das práticas pedagógicas do próprio núcleo. Resultados demarcados, sobretudo, pelo maior envolvimento por parte dos(as) professores(as) e alunos(as) nos projetos pedagógicos, desenvolvidos tanto por iniciativas do próprio núcleo como pelos propostos pela Secretaria de Educação da rede municipal a partir da proposta curricular da EJA da SMEDPH. A partir desse pressuposto, esse campo empírico poderá me levar à compreensão do diferenciador desse resultado, a partir do entendimento de como a mediação é assumida nesse núcleo.

2º Montagem de um plano de ação: roteiro, instrumentos, metodologia (projeto de tese) valorizando a prática de sistematização e o espírito da pesquisa qualitativa.

3º Execução: coleta de dados e busca de informações com apoio dos instrumentos da coleta de dados: entrevistas individuais com docentes e discentes; questionário com coordenador, gravações e registros das entrevistas individuais; anotações em diário de campo; gravações.

4º A escolha das aulas/disciplinas observadas estava vinculada à escolha intencional, primeiramente de duas disciplinas (geografia e história) pela participação efetiva de dois(duas) docentes dessas disciplinas no processo de formação da proposta curricular da EJA na rede municipal de ensino, bem como do envolvimento desses(as) professores(as) na articulação e desenvolvimento dos projetos de trabalho da EJA, no núcleo. E as demais aulas/disciplinas e seus respectivos professores(as) (matemática, língua portuguesa e ciências), por considerar necessário obter maior quantidade de informações possível que me permitisse compreender o fenômeno estudado.

5º Escolha dos(as) entrevistados(as): quanto aos(às) professores(as), a escolha está relacionada ao mesmo motivo das respectivas aulas observadas. Quanto aos(às) alunos(as), o critério foi que representasse cada turma observada. E esta foi ou por indicação do(a)

professor(a), ou coordenador(a), ou mesmo iniciativa do(a) aluno(a). Ambas foram entrevistas individuais.

6º Organização dois dados: durante todo o processo foram anotadas ideias referenciais das observações de campo, bem como a descrição das entrevistas, além da gravação e degravação das aulas observadas e dos(as) pesquisandos(as) entrevistados(as) para, em torno delas, proceder a uma leitura analítica em vista de uma categorização inicial, vislumbrando a identificação das dimensões mediadoras do fenômeno estudado.

Nesse sentido, foi se constituindo o conjunto de ideias, redes temáticas, indicadores que começavam a aparecer e constituir as dimensões mediadoras desta pesquisa. Após a reunião de todos os materiais, procedi à organização conforme o tipo de material. O primeiro trabalho, antes mesmo das degravações, foi o de criar um quadro resumo das perguntas e respostas das entrevistas dos(as) professores(as), a partir dos registros e anotações feitas durante as respostas, buscando elencar e identificar nos relatos enunciações relacionadas ao conceito e aos sentidos de mediação.

Depois das degravações, busquei analisar o referido quadro a partir da complementação, abrangência e maiores detalhes de informações que nas degravações aparecem mais que nos registros/anotações da pesquisadora no diário de campo. Os demais materiais, como as entrevistas dos(as) alunos(as) e as observações das aulas, foram me permitindo, juntamente com esse quadro, fazer um mapeamento dos indicadores das incidências de pontos relacionados às mediações.

Algumas questões apareceram com maior intensidade que o previsto, como foi o caso dos indicadores referenciais mais expressivamente ligados à intencionalidade dos sujeitos pesquisados, como são construídas e forjadas as identidades dos(as) docentes e discentes na EJA. Outras demarcam o movimento didático mediador da prática pedagógica orientada. Ambas atravessadas pela dimensão mediadora do diálogo como fundamento; indicadores referenciais que compõem o elenco das dimensões mediadoras para o processo de compreensão reflexiva.

Detalhamento dos passos da pesquisa

Com a intenção de contextualizar e complementar a pesquisa, além dos(as) professores(as) entrevistados(as) e observados(as), que atuam nas disciplinas do Ensino Fundamental da EJA e alunos dessa modalidade de ensino, a pesquisa estendeu-se a outro(s) sujeito(s) que desenvolve(m) trabalhos de suporte, como a coordenação na EJA, que respondeu a um questionário que buscava identificar e compreender como se estruturava e se

constituía o núcleo, desde a sua criação. Além de disponibilizar documentos referentes à organização administrativa e pedagógica do núcleo pesquisado; planos de curso, entre outros elementos de análise.

Na tentativa de ampliar o olhar sobre o cotidiano e clarificar as observações realizadas (ANDRÉ, 1995), selecionei a entrevista semiestruturada⁶ (gravada em áudio e registrada em roteiro impresso pela pesquisadora no diário de campo) para fazer a interlocução com os(as) professores(as) e com os(as) alunos(as), levantar suas representações e confrontá-las com a ação de linguagem materializada em salas de aula.

A entrevista com os(as) docentes e discentes foi organizada em etapas articuladas, as quais identifiquei didaticamente em linhas gerais como momentos da entrevista. O momento um refere-se à identificação pessoal. No momento dois, na entrevista com os(as) professores(as), identifiquei a carreira docente e na entrevista dos(as) alunos(as) como vida profissional. Já no momento três, para os(as) professores(as) trato do momento EJA em que as perguntas se referem à sua trajetória profissional na EJA, e para os(as) alunos(as) sobre sua trajetória estudantil na EJA. E, por fim, no quarto momento, trago para o diálogo, tanto na entrevista com os(as) professores(as) quanto com os(as) alunos(as), o núcleo do que pretendo atingir na pesquisa: os sentidos da mediação na prática pedagógica na EJA – como as mediações criam condições de desenvolver a capacidade reflexiva dos(as) estudantes e a práxis na EJA.

- a) coleta e análise de documentos referentes à organização administrativa e pedagógica do núcleo pesquisado; textos utilizados em sala de aula e outros; produção dos(as) alunos(as); plano de curso, outros elementos de análise (Apêndice A) para “contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas de outras fontes”
- b) entrevista individual semiestruturada com alunos⁷ (Apêndice B);
- c) questionário com o coordenador do núcleo da EJA (Apêndice C);

Preocupada em dar conta da realidade não documentada, escolhi como procedimento básico a observação das salas de aula (gravadas em áudio e anotações em diário de campo) para que eu pudesse ter mais facilidade de apreender a complexidade “dos significados que as pessoas dão às coisas e à vida” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12).

⁶ Entrevista que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e que deverão oferecer amplo campo às narrativas dos interlocutores.

⁷ Onze alunos(as) das salas de aulas observadas.

- d) observações da prática pedagógica em salas de aula⁸ (Apêndice D);
- e) observação realizada em reunião com os(as) professores(as) e coordenador do núcleo pesquisado;
- f) observação de atividades do projeto da noite cultural;
- g) observação nos intervalos de aula (início e fim) e horários de lanche;
- h) participação no encontro de confraternização das turmas;
- i) entrevista individual semiestruturada com professores⁹ (Apêndice E) (ANDRÉ, 1995, p. 28).

O espaço de investigação se dá em um núcleo de educação de jovens e adultos em rede municipal de ensino. Para compreender a complexidade da operacionalização das mediações pedagógicas e as relações com o contexto na qual se produzem, utilizou-se a metodologia qualitativa. Como aponta Minayo (1994a, p. 21), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Nesse sentido, o percurso para atingir esse intento compreendeu em seu movimento metodológico: a minha participação em reunião pedagógica do núcleo pesquisado para apresentar o meu projeto de pesquisa, explicitar meu propósito e solicitar a colaboração dos(as) professores(as) na participação da pesquisa; aplicação de um questionário ao coordenador do núcleo; entrevistas com os(as) professores(as) das turmas observadas em processo de ensino-aprendizagem, buscando respostas acerca de sua compreensão do que seja mediação e como ele(a) opera em sua prática pedagógica; entrevista com os(as) alunos(as) observados(as) durante o processo de ensino e aprendizagem buscando respostas acerca de sua percepção sobre a forma de ensinar do(a) professor(a) e se esta resulta em seu aprendizado ou não; observação do cotidiano das salas de aula de um núcleo da EJA vinculando a crença de que é aí que os problemas e as respostas se enunciam com maior clareza. É daí mesmo que a reflexão se encaminha à teoria.

Observações

Segundo Melucci (2005, p. 11), “[...] tudo o que é observado na realidade social é observado por alguém, que se encontra, por sua vez, inserido em relações sociais e em relação

⁸ Quatro salas de aula correspondentes a cada série dos anos finais do Ensino Fundamental da EJA.

⁹ Cinco professores(as) dos anos finais do Ensino Fundamental da EJA.

ao campo que observa”. Isto é, no dizer de Brandão (2003), o observador é sempre “situado”. Assim, para esse autor, a produção do conhecimento, através da reflexão sobre a prática, depende do lugar que ele ocupa no campo da pesquisa. Ressalto aqui a experiência obtida com os(as) professores(as) que fortaleceu a compreensão dos próprios processos vividos. Estar no lócus de trabalho dos(as) professores(as) propiciou a expansão da experiência, o engajamento e o compromisso de todos os envolvidos.

As observações das aulas foram realizadas nas quatro turmas do nível III (2º segmento), que correspondem naquele núcleo pesquisado às 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. As observações das aulas destas quatro séries (turmas) tiveram início em agosto de 2009, em que, por seguidas noites letivas, ligava meu gravador às 19h10 (início das aulas), desligava durante o lanche (15 minutos) e depois deste tornava a ligá-lo, permanecendo assim até o fim das aulas (22h10). Na primeira sala observada fui guiada pelo coordenador do núcleo, que me apresentou aos alunos, uma vez que com o(a) professor(a) já havíamos mantido contato sobre a pesquisa na reunião pedagógica e em momentos de intervalos das aulas. Nas demais noites, nas salas de aula, os(as) professores(as) que as assumiam iam me apresentando aos(as) alunos(as), quando se tratava de uma turma nova. Depois, fui fazendo parte daquele cotidiano. Ficava naquele(s) espaço(s) de sala(s) de aula(s), onde de 35 em 35 minutos soava a sineta: fim de uma aula, início de outra. Nessas trocas, tive a oportunidade de observar as aulas de geografia, história, matemática, língua portuguesa e ciências. Foram aproximadamente 12 (doze) horas e 40 (quarenta) minutos de gravações e registros escritos em um caderno de observações do campo.

Os momentos do lanche¹⁰ (recreio) foram bastante oportunos para estreitarmos as relações e desmistificar a figura da pesquisadora que, para os(as) estudantes e alguns(mas) docentes, representava alguém que chegara para “avaliar” suas ações, seus trabalhos. Às vezes eu permanecia com eles(as) em uma fila para comprar o lanche e, oportunamente, dialogar com os(as) estudantes de forma a criar um clima de proximidade e oportunamente compreender as relações que ali se desenvolviam. Outras vezes, o coordenador oferecia um lanche para mim e levava-me para lancharmos e conversarmos na sala dos(as) professores(as), na companhia de alguns(mas) deles(as). Momentos que também me oportunizaram estabelecer um diálogo cordial entre alguns(mas) professores(as) que pareciam intimidados(as) com minha presença.

¹⁰ O referido lanche era feito e comercializado por um grupo de alunos(as) da 8ª série (EJA) para arrecadar fundos para a formatura. Havia uma espécie de revezamento, uma alternância de grupos por período para que toda a turma se responsabilizasse por essa tarefa. Alguns minutos antes de o sinal tocar para o recreio, o grupo era dispensado para organizar a venda dos alimentos.

Esses momentos, paralelamente às observações em sala de aula, foram me aproximando, daqueles(as) professores(as) que, em princípio, demonstravam temer uma entrevista e minha presença em suas salas de aula, a ponto de haver, por duas ocasiões, uma troca de horários entre professores(as), pelo temor de um(a) deles(as) quanto à minha presença em sua aula. Sentia-se intimidado(a) com a possibilidade de minha presença em suas aulas. Essa resistência aos poucos foi sendo desconstruída, à medida que as entrevistas foram acontecendo com demais colegas que, por sua vez, comentavam a respeito do processo da entrevista, de como se davam os diálogos naquele momento, bem como da minha presença nas observações, em suas aulas. Tão logo consegui entrevistá-lo(a), sentiu-se à vontade para permitir minha presença em suas aulas. Seu depoimento durante a entrevista foi, inclusive, revelador de como se sentia nesse sentido.

Tive a oportunidade de observar as atividades do projeto da noite cultural. Trata-se de um projeto de trabalho desenvolvido por professores(as) e turmas do núcleo da EJA pesquisado, intitulado Noite Cultural¹¹.

Participei da festa de confraternização da turma de 8ª série, ao fim do ano de 2009. Foi uma circunstância da vida, não da vida cotidiana daqueles sujeitos, porém fora do campo empírico e também cheia de aprendizado útil na sua relação com o processo de pesquisa. Oportunamente, durante a viagem, rumo ao local da festa, um(a) estudante manifestou o desejo de ser entrevistado(a), além da indicação do coordenador para que eu entrevistasse outro(a) estudante, cujo depoimento ele considerava importante pela experiência com a EJA. Dada, agora, a proximidade da turma com a pesquisadora e envolvidos naquele clima de confraternização e de alegria, muitos estudantes me questionaram, durante a viagem, no momento em que eu estava entrevistando os(as) alunos(as) referenciados, o porquê de não serem entrevistados. Revelavam o desejo de serem ouvidos, de manifestar a sua palavra. Realizei as entrevistas, inclusive porque nessa turma eu contava com pelo menos mais uma. Essa vivência encontra eco nas palavras de Adams (2007, p. 66):

Quando o “espírito investigativo” toma conta do sujeito pesquisador, a todo o momento podem brotar novas descobertas para aguçar o olhar, para proceder à escuta. Há uma dificuldade de lidar com a natural interferência das emoções no processo de apreensão das informações, quando a relação com os sujeitos pesquisados é muito próxima. (Grifo do autor).

¹¹ Aspectos da origem e estrutura didático-pedagógica do projeto são abordados, nesta tese, nas reflexões da dimensão mediadora da ação pedagógica orientada.

Foi com esse espírito que eu fui desafiando a minha capacidade de compreender, de analisar e elucidar os sentidos das mediações na EJA e, ao mesmo tempo, com os instrumentos diversificados, potencializando e sendo potencializada nas e pelas mediações presentes naqueles contextos.

As observações demarcavam como se dava a atuação do(a) professor(a) nos sistemas de mediação em interface com as mediações dos(as) alunos(as). Eu fazia o registro 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 configuram no cotidiano da sala de aula. Busquei observar como se dão as mediações, como o(a) professor(a) articula as mediações que circundam o processo de comunicação, como opera com essas mediações no processo de ensino/aprendizagem. Observei o nível de participação dos(as) alunos(as) e quais estratégias didáticas, os tipos de tarefas propostas para o(a) aluno(a) tentando identificar se estas pressupõem algum grau de autonomia do(a) aluno(a) em interface com a do(a) professor(a). Além disso, se utilizam recursos tecnológicos e outros instrumentos pedagógicos, os(as) professores(as) utilizam e se utilizam para potencializar as mediações durante o processo de ensino/aprendizagem. Durante as observações, tanto o gravador como os registros geravam curiosidade em alguns(mas) alunos(as) que, no início da aula, cochichavam, temendo que eu estivesse vigiando, e descrevendo seus comportamentos no sentido de avaliá-los. Outro(a) até me questionava a respeito, ainda que eu tivesse inicialmente explicado o motivo de minha presença.

Entrevistas

As entrevistas com os(as) alunos(as) aconteceram entre os meses de outubro de novembro do mesmo ano, 2009. Foram entrevistados estudantes das 4 (quatro) séries/turmas observadas, totalizando 11 (onze) alunos(as) com uma média de uma hora e meia de entrevista para cada aluno(a), totalizando, aproximadamente, 21 (vinte e uma) horas e 30 (trinta) minutos de gravações e registros escritos. Os depoimentos ocorreram ou por livre iniciativa dos depoentes que desejavam ser entrevistados, ou por solicitação da pesquisadora que, por sua vez, pedia ao coordenador, secretária da escola, ou professor(a) para encaminhar até ela um(a) aluno(a) de cada série, que estivesse disposto(a) a dar seu depoimento.

As entrevistas com os(as) professores(as) ocorreram paralelamente às observações em salas de aula. Entrevistei um(a) professor(a) de cada disciplina, cujas aulas tive oportunidade de assistir. São eles(as): geografia, história, ciências, língua portuguesa e matemática. Foram

15 (quinze) horas de gravações e registros escritos das entrevistas. Com exceção das reuniões pedagógicas, que aconteciam algumas às sextas-feiras, todas as observações e entrevistas foram gravadas e compõem aproximadamente 49 (quarenta e nove) horas de registros escritos e gravações, as quais constituem os elementos “suleadores”¹² desta pesquisa.

Todas gravadas, mas, temendo alguma perda dessas, também fazia os registros das respostas em folhas nas quais havia imprimido as perguntas. Essa precaução foi fundamental, uma vez que, de fato, algumas gravações se perderam ou, por problemas técnicos de manuseio do equipamento durante a gravação ou, posteriormente, nas de gravações. Essa situação me fez perceber quão valiosas foram as minhas anotações durante as entrevistas, de forma que garantiram, nos casos de perdas das gravações, a análise de dados tão importantes que poderiam ter se perdido caso não fosse precavida.

Contudo, também me fez perceber que as gravações, comparadas aos registros paralelos que fiz, mantêm muito mais detalhes dos “contornos” das falas, suas “rugosidades”, em que cada detalhe é fundamental na análise. Em algumas situações, essas comparações me permitiram também perceber que, durante os registros das respostas, por vezes, eu imprimia expressões, conceitos às suas falas que resumiam suas respostas, mas que tais expressões eram comuns à minha forma de falar e entender. Isto se justifica pela rapidez com que eu precisava registrar tudo, para não perder nenhuma ideia.

As perguntas das entrevistas foram sistematizadas de forma a, intencionalmente, desencadear respostas que levassem os sujeitos entrevistados ao núcleo central da pesquisa, ao objetivo que eu desejava atingir. Ou seja, a partir do posicionamento deles, representados pelas falas durante as entrevistas, qual é o sentido de mediação pedagógica que atende à complexidade da educação de jovens e adultos e como tais mediações criam condições de desenvolver o pensamento crítico dos(as) estudantes e a práxis educativa nessa modalidade de ensino.

Das várias perguntas desencadeadas nas entrevistas, destacarei algumas expressões/enunciados que agrupam conceitos proferidos pela pesquisadora/entrevistadora, considerados principais para atingir o núcleo central da pesquisa, do ponto de vista dos(as) docentes e dos(as) estudantes. São eles: significado e compreensão de EJA; ponto de partida para orientar a aprendizagem; metodologia de ensino; explicitar ideias e conceitos; aplicar conhecimentos; seleção e organização dos conteúdos na EJA; relação conteúdo e

¹² Expressão utilizada por Paulo Freire no livro *Pedagogia da Esperança*, no sentido de substituir o termo norteadores, nortear, de conotação ideológica, norte – acima, superior; sul – abaixo, inferior. A fundamentação para o uso dessa expressão, ausente dos dicionários de língua portuguesa, encontra-se na página 218 do referido livro.

desenvolvimento intelectual; relação conteúdo/conceito/vida; capacidade de pensar e agir; grau de aprendizagem; progresso intelectual; mobilizar capacidade mental; fortalecer poder dos estudantes; raciocínio próprio; confronto de ideias, problematizar, desafiar; articulação entre subjetividade, linguagem e prática social; participação e interação; planejamento; avaliação; relação com a prática social; papel do(a) professor(a), do(a) aluno(a), do ensino; significado social da matéria que ensina; formas de ensinar; estratégias de ensino; características de bom professor e bom aluno; projetos pedagógicos; conceito de mediação; tipos de mediação; como se dá a mediação; mediação pedagógica.

Assim, o plano teórico refere-se à trajetória histórica e produção acadêmico-científica, inerentes à EJA e os Sentidos da Mediação Pedagógica. O plano prático está voltado para a aplicação de instrumentos que possibilitam colher informações empíricas, no ambiente de atuação dos(as) professores(as) e alunos(as), com eles(as), identificar, analisar e compreender o sentido de mediação que responde mais adequadamente à complexidade da EJA e como as mediações criam condições de desenvolver a capacidade reflexiva dos estudantes e da práxis nessa modalidade de ensino. A organização do trabalho e a coleta de dados obedecem aos seguintes procedimentos:

1. Revisão de literatura: realiza-se uma revisão de literatura relativa ao campo da educação e, neste estudo, especificamente tratando-se de mediação pedagógica, verticaliza-se na área das produções que tratam dessas questões no campo da EJA.

2. Levantamento de dados e indicadores: realizado no espaço de atuação de docentes de EJA, pela análise de documentos, realização de entrevistas semiestruturadas, observação em sala de aula, participação e observação em reuniões e projeto(s) de trabalho.

3. Análise e síntese dos dados: demonstração dos dados coletados de forma articulada aos objetivos e ao problema da pesquisa, com inferências e análises paralelas.

4. Considerações e proposições: reunião das premissas mais relevantes, decorrentes da pesquisa, com apresentação de propostas.

2.3.1 Definição dos Núcleos e Categorias de Investigação

No **plano teórico** da pesquisa, destacam-se dois núcleos: trajetória histórica da EJA e a multidimensionalidade conceitual da mediação:

- a) **trajetória histórica:** contextualização histórica da EJA até os dias atuais;
- b) **multidimensionalidade conceitual da mediação:** teorias sobre a constituição dos sentidos da mediação.

O **plano prático**, mais diretamente vinculado à pesquisa de campo, é organizado em dois núcleos interligados, e, ainda, com suas respectivas categorias de análise:

- a) **elementos contextuais**: análise da prática docente em EJA, inserida em um conjunto de relações e variáveis estruturais, considerando aspectos institucionais, forma de gestão, estrutura administrativa e pedagógica, entre outros;
- b) **olhares e práticas construídas – ação docente**: através da análise de entrevistas semiestruturadas e das observações, fundamentalmente em sala de aula, identificam-se características, posturas e princípios que fundamentam e amparam a prática dos(as) docentes na EJA buscando interpretar qual o sentido de mediação que responde mais adequadamente à dimensionalidade da EJA. Da mesma forma, saber como as mediações criam condições de desenvolver a capacidade reflexiva dos(as) estudantes e da práxis nessa modalidade de ensino, considerando a “ação pedagógica, a intencionalidade dos sujeitos envolvidos e o diálogo como fundamento do processo”.

Os planos organizados e apresentados neste estudo para coleta e análise dos dados são compreendidos de forma integrada; especificá-los não significa compartimentá-los. Assim, todo o processo de investigação tem a dinamicidade e complexidade da docência como princípio e referência constante.

Sabe-se que uma investigação sempre guarda surpresas e pode levar a caminhos e rumos não previstos, até porque, segundo Foucault (1986), se tivéssemos de escrever algo que já soubéssemos, não teríamos motivos para começar a fazê-lo.

E de fato isso foi revelador. Ao me deparar com a complexidade e a riqueza da realidade observada, percebi que os elementos teórico-práticos que eu trazia não respondiam às questões teóricas que a prática levantava e no próprio movimento de qualificação da pesquisa essas questões foram suscitadas. Comecei, então, a procurar outras conexões entre o vivido na experiência de campo e as mediações que se descortinavam em várias possibilidades, envolvendo-me em um emaranhado de relações, sem condições de compreendê-las na profundidade de seus significados.

Nesse momento, a necessidade de rever a problemática da pesquisa exigiu-me retorno à teoria. Nesse trajeto, no necessário mergulho para sustentar as mediações imanentes desse trabalho, comecei a reler Paulo Freire, articuladas as leituras trazidas em sínteses bastante precárias de suas ideias, e agora, com o meu próprio confronto com a realidade pesquisada, com as questões levantadas da prática, no diálogo com outros autores é que consegui fazer a

conexão com esse conhecimento. Esse diálogo possibilitou-me abarcar o terreno complexo e desafiador da práxis em outro patamar de compreensão desta e assim definir o fio condutor de minha prática nesta pesquisa.

O encontro dialógico de Freire com Ira Shor demarcou para mim outra compreensão de suas ideias, sobretudo quando eles dizem que “o conhecimento lhes é dado como um cadáver de informações – um corpo morto de conhecimento – não uma conexão viva com a realidade deles”.

E assim, confrontando as experiências vividas no campo, os referenciais buscados, considero ter sido possível vislumbrar alguma direção que no caminho trilhado aponta para uma questão fundamental:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto [...] “reler” momentos fundamentais [...] em que a compreensão crítica da importância do ato de ler vem em mim se constituindo. (FREIRE, 1982, p. 11-12).

Desse modo, retornei à teoria de posse dos elementos teórico-práticos dessa prática refletida:

- a) a intencionalidade dos sujeitos que aprendem e dos sujeitos que ensinam; seus percursos, aprendizagens, singularidades. Suas vivências, o que dialogam sobre mediação. Ambos estão num processo de aprendizagem, o(a) professor(a) aprendendo a ser docente da EJA e o(a) aluno(a) os conteúdos da atividade de ensino da EJA. Ambos são sujeitos da aprendizagem. Busca identificar se o professor se vê como docente de EJA; como ele se vê como tal, se deseja lecionar EJA; se ele se reconhece como alguém capaz de estabelecer relações que sejam mediadoras em EJA;
- b) a ação pedagógica presente na atividade orientada para o ensino: medeia o conhecimento científico que possibilita a aprendizagem; os conceitos na relação conceito/vida – do ponto de vista de quem aprende e de quem ensina. Se o(a) aluno(a) se apropria do conceito e vê relação social dele ou se é apenas mais uma aprendizagem escolarizante para dominar aquele conteúdo para ser aprovado; a dimensão mediadora do cotidiano do(a) professor(a) quando diz que não planeja aula porque não tem tempo; Planejamento, Metodologia, Avaliação, Concepção. Nessa dimensão mediadora estão presentes a dimensão psicológica e a dimensão

didática. A dimensão psicológica está presente na relação entre ensino e aprendizagem que possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos docentes e estudantes (sujeitos da atividade pedagógica). Na dimensão didática o(a) docente, por meio da ação intencional e consciente (atividade orientada para o ensino) elabora o instrumento que media o conhecimento que possibilita a aprendizagem do(as) alunos(as).

- c) o exercício do diálogo como fundamento do percurso, a interseção para a ação pedagógica dos sujeitos.

Emergiam, assim, sem que eu naquele momento pudesse explicitá-las, as **dimensões da análise**: Mediação: a intencionalidade dos sujeitos; Mediação: ação pedagógica orientada; Mediação: o exercício do diálogo como fundamento do percurso.

Na análise dos dados tentou-se recuperar a perspectiva hermenêutico-dialética a partir da síntese elaborada por Minayo (1994b). Considerou-se que, sob esta perspectiva, é possível apreender a dimensão prática e as dimensões históricas nas quais se elaboram as mediações que respondem mais adequadamente à complexidade da prática pedagógica da EJA e, conseqüentemente, criam condições de desenvolver o pensamento o pensamento crítico dos estudantes e a práxis educativa nessa modalidade de ensino.

Minayo (1994b, p. 231) aponta que o método hermenêutico-dialético é o “mais capaz de dar conta de uma interpretação aproximada da realidade. Ele coloca a fala em seu contexto para entendê-la a partir do seu interior e no campo da especificidade histórica e totalizante em que é produzida”.

Nesse sentido, privilegiamos em nossa análise o contexto social e cultural em que se situam as práticas pedagógicas na EJA, a estrutura e organização do trabalho pedagógico nesse campo educacional, as mediações do processo de ensino-aprendizagem, a intencionalidade dos sujeitos envolvidos. Tais elementos são condições de possibilidade para apreensão do desenvolvimento da potencialidade heurística da categoria mediação na EJA e, por isso, importam sobremaneira à sua compreensão. Para Minayo (1994b, p. 227),

[...] a união da hermenêutica com a dialética leva a que o intérprete busque entender o texto, a fala, o depoimento como resultado de um processo social (trabalho e dominação) e processo de conhecimento (expresso em linguagem) ambos frutos de múltiplas determinações mas com significado específico. Esse texto é a representação social de uma realidade que se mostra e se esconde na comunicação, onde o autor e o intérprete são parte de um mesmo contexto ético-político e onde o acordo subsiste ao mesmo tempo que as tensões e perturbações sociais.

Adams (2007), em sua pesquisa de doutorado, também faz uma combinação do método dialético com o método hermenêutico a partir, principalmente, dos estudos da obra de Ernildo Stein (1987). Para Adams, “[...] dialética e hermenêutica, articuladas num só método, constituem-se em instrumento de produção de racionalidade capaz de transcender a fragmentação dos procedimentos científicos comumente em voga” (2007, p. 75).

A tarefa hermenêutica realiza-se pela compreensão de sentidos da práxis humana e a tarefa crítica resulta do desvelamento das condições presentes, transcendendo aos contextos na relação construtora de processos emancipatórios. O método dialético parte das oposições (crítica) e a hermenêutica da compreensão. Uma compreensão dialética, para atingir seu objetivo, procede hermenêuticamente pela interpretação do sentido de determinado contexto sócio-histórico (STEIN, 1987; ADAMS, 2007).

E nesse sentido corrobora-se com Stein (1996, p. 96) quando afirma que “[...] o método não é simplesmente um instrumento, não é apenas procedimento de tipo técnico. Não é apenas um caminho mecânico que permitiria ser trilhado através do uso de algumas regras”. Decorre dessa ideia, diz Adams (2007, p. 73), que “[...] o método equivale a uma caminhada dentro da realidade complexa e em constante mudança e não um caminho pronto ou predefinido”.

Assim, a hermenêutica deleita-se na dialética porque esta descreve a realidade e a reflete; portanto, a dialética busca não interpretar, mas sim refletir acerca da realidade. Unida à hermenêutica, a dialética objetiva discutir o assunto em seu mais elevado contexto, sem, contudo, interpretar.

Segundo Stein (1987, p. 103), “[...] o método crítico se apresenta basicamente como um instrumento para detectar a ruptura do sentido, enquanto o método hermenêutico busca, nos muitos sentidos, a unidade perdida”. E, nesse sentido, dialética e hermenêutica assumem o conhecimento marcado e condicionado pela totalidade sócio-histórica.

Neste estudo são utilizados princípios da análise de conteúdo na interpretação dos dados coletados. A história da análise de conteúdo (BARDIN, 1994) deve-se à criação de um instrumento de análise das comunicações nos Estados Unidos, na Escola de Jornalismo de Colúmbia, por volta dos anos 1940, mas muito antes desse período a atitude interpretativa já existia, por exemplo, junto aos textos sagrados ou misteriosos. Atualmente, porém, é composta por processos técnicos de validação.

O campo da sistematização da análise do conteúdo das mensagens, dos enunciados e de seus locutores se deve a Bourbon (1888-1892), quando tentou captar a expressão das

emoções e tendências da linguagem de uma parte da Bíblia de maneira rigorosa e através de uma classificação temática (FRANCO, 2003).

São designadas como análise de conteúdo todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas, consistem na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, tendo por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas referentes à origem das mensagens, levando em consideração o emissor e seu contexto e os efeitos dessas (BARDIN, 1994).

Segundo Franco (2003), o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem verbal, escrita, gestual ou silenciosa, figurativa, documental. Dessa forma, alguns aspectos são considerados:

- a) a emissão de mensagens – palavra, texto, enunciado ou discursos – está vinculada às condições contextuais de seus produtores;
- b) as mensagens são carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis, com componentes ideológicos impregnados nas mensagens historicamente construídas;
- c) a análise de conteúdo sustenta-se em uma concepção crítica e dinâmica de linguagem – compreendida como expressão da existência humana historicamente situada;
- d) a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica, ligadas ao projeto de pesquisa.

Como processo, a análise de conteúdo é articulada em três momentos: descrição – enumeração das características do texto, neste estudo adaptada para identificação, sem pretensão de quantificação; interpretação – significação concedida a essas características, e inferência – processo intermediário que permite a passagem explícita e controlada da descrição e da interpretação.

Produzir inferências é, pois, a razão da análise de conteúdo. É ela que confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica pelo menos uma comparação, já que a informação puramente descritiva sobre conteúdo é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem (escrita, falada e/ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionado a outros dados. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria. Assim, toda análise de conteúdo implica comparações; o tipo de comparação é ditado pela competência do investigador no que diz respeito a seu maior ou menor conhecimento acerca de diferentes abordagens teóricas (FRANCO, 2003, p. 25).

Assim, as inferências neste trabalho são fortemente qualitativas e voltam-se à compreensão dos enunciados pedagógicos das produções teóricas da EJA e dos processos mediadores de construção, mobilização e aplicação de conhecimentos pelos docentes que atuam na modalidade.

A análise dos conteúdos dos materiais coletados passa por estudos baseados em fundamentos da área pedagógica, em especial da EJA, considerando dimensões e categorias, que servem de referência para análise dos materiais, das entrevistas e das situações observadas em salas de aula em primeiro plano nesta pesquisa.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS



Salvador Dalí

“O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia.” (MORIN, 2000, p. 37).

No Brasil, historicamente, muitos têm sido os pesquisadores a estudar e a problematizar a questão da escola pública popular, seus limites e possibilidades concretas. Os estudos de Paulo Freire, C. R. Brandão, C. Beisiegel, M. Gadotti, M. Spósito e M. Arroyo, dentre outros, são emblemáticos das lutas populares, pelo direito de jovens e crianças entrarem na escola e nela permanecerem, tendo acesso aos conhecimentos e bens culturais produzidos historicamente pela humanidade.

Neste capítulo apresento algumas considerações a respeito da história educação de jovens e adultos no contexto da educação pública brasileira a partir das obras de Erenildo José Carlos (2006); Di Pierro (2005, 2010); Leão (2005); Jane Paiva (2004); Vanilde Paiva (2003); Haddad (2000); Machado (1998); entre outros, e documentos das Políticas Públicas Nacionais e Estaduais para compreender, discutir, problematizar conceitos e práticas da EJA, ainda presentes na concepção e na atuação docente. Ao mesmo tempo situo o núcleo da EJA da rede pública municipal de Palhoça, município da Grande Florianópolis, Estado de Santa Catarina, região Sul do Brasil. Contexto de uma história vivida pelos atores sociais da EJA. Inclui-se aí a pesquisadora, que demarca o campo empírico desta pesquisa, explicitando os sujeitos envolvidos e as mediações pedagógicas do núcleo.

3.1 A EJA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Contemporaneamente, a educação de pessoas jovens e adultas constitui uma modalidade de educação básica que atende a um contingente populacional que não teve acesso ou continuidade dos seus estudos de educação básica na idade prevista pela Constituição brasileira. Todavia, até adquirir o *status* de modalidade de ensino, a EJA tem sido alvo de lutas, de interesses e movimentos distintos na história da educação.

Beisiegel (1974) esclarece que a concepção sobre a educação de adultos foi sendo construída desde o Império, onde já ocorriam as primeiras experiências por meio das escolas noturnas para adultos passando por várias concepções, crenças e funções que em alguns momentos divergem entre si, mas em outros se aproximam ou ampliam o seu campo de abrangência.

A educação de jovens e adultos no Brasil está formalmente garantida desde a Constituição de 1824, ainda no período imperial. Na República, a educação de jovens e adultos continuou sendo prevista pelas constituições nacionais, sendo justificada pela necessidade de formação de uma população apta para a nova ordem social que se queria desenhar. A escolaridade obrigatória associava-se coerentemente às demais reivindicações da época: era condição de formação de uma

consciência popular esclarecida, era meio de valorização do trabalho livre, estava na raiz do processo de emancipação da mulher e, sobretudo, era condição básica de realização do progresso. [...] No Império, na República e mesmo nos primeiros tempos do Estado Novo, o ensino de adultos ainda se aproximava mais do padrão de relacionamento entre a mudança social e a mudança educacional [...] Após a Revolução de 1930, quando o governo federal se propõe intervir direta e globalmente na evolução da vida social, política e econômica da nação, este impulso centralizador implicaria profundas mudanças na estrutura jurídica e no aparelhamento do Estado: os aparelhos existentes se reorganizam e ganham novas dimensões; criam-se inúmeros outros órgãos técnicos e administrativos, nas diferentes áreas de atividades do poder público. É neste contexto que em 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, onde são instaladas diversas divisões para organizar a educação no País, subdivididas em ensino primário, industrial, comercial, doméstico, secundário, superior, educação extra-escolar e educação física. (BEISIEGEL, 1974, p. 55-69).

O início da década de 1930 foi marcado por lutas em favor da democratização do ensino no país, defendendo a intervenção do Estado nos assuntos educacionais e a implantação de uma rede de ensino público, obrigatório, leigo e gratuito. Finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país, ou seja, quando os excluídos – pela negação do acesso ou pela permanência por longos anos na mesma série – do sistema regular começaram a ganhar visibilidade e a exigir medidas por parte do Estado. A Constituição de 1934 é um marco no processo de reformulação do setor público no processo de educação em nosso país; estabelece a elaboração de um Plano Nacional da Educação, institui a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. Segundo Haddad (apud LOUREIRO, 1996, p. 30),

[...] no caso dos aspectos educacionais, a nova Constituição propõe um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo Governo Federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos Estados e Municípios; vincula constitucionalmente uma receita para a manutenção e desenvolvimento do ensino: reafirma o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; estabelece uma série de medidas que vem confirmar este movimento de entrega ao setor público a responsabilidade pela mudança e desenvolvimento da educação.

A introdução do ensino profissionalizante e a obrigatoriedade de as indústrias e sindicatos criarem escolas de aprendizagem, bem como a centralização da educação foi uma das características do período denominado de Estado Novo, implantado em 1937 com traços ditatoriais, resultando na invasão pela sociedade política de áreas da sociedade civil, com a consequente subordinação desta ao controle daquela. De acordo com Freitag (1979, p. 52),

[...] temos, no início do período que caracterizava o modelo de substituição de importações, uma tomada de consciência por parte da sociedade política, da importância estratégica do sistema educacional para assegurar e consolidar as

mudanças estruturais ocorridas tanto na infra como na superestrutura. Por essa razão, a jurisdição estatal passa a regulamentar a organização e o funcionamento do sistema educacional submetendo-o, assim, ao seu controle direto.

Mas a EJA apareceu efetivamente como um problema de política nacional no final da década de 1940, quando o governo brasileiro lança a primeira Campanha Nacional de Alfabetização, com o objetivo de alfabetizar a 56% da população com 15 anos ou mais, que não sabia ler e escrever. Haddad (2000, p. 110) destaca que o Plano Nacional de Educação, de responsabilidade do Governo Federal, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir “[...] o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez, a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular”.

Para Erenildo José Carlos (2006, p. 12), no campo do discurso a consolidação de uma modalidade de ensino distinta da infantil, portadora de uma identidade própria, tem seu início na década de 1940 quando “[...] a educação de adulto passou a representar uma espécie de socialização funcional, ou seja, de uma inserção do indivíduo adulto na sociedade sempre em conformidade com a ordem econômica, ideopolítica e sociocultural estabelecida ou a ser desenvolvida”.

Em diálogo com Vanilde Paiva (2003), até a 2ª Guerra Mundial a educação de adultos no Brasil era integrada à educação popular, ou seja, uma educação para o povo, difusão do ensino elementar. Após a 2ª Guerra Mundial é que a educação de adultos se tornou independente do ensino elementar. A autora divide a EJA em três períodos historicamente demarcados. O primeiro foi de 1946 a 1958, quando foram realizadas campanhas nacionais de iniciativa oficial para erradicar-se o analfabetismo. O segundo, de 1958 a 1964. No ano de 1958 foi realizado o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, tendo a participação marcante de Paulo Freire. Esse congresso abriu as portas para o problema da alfabetização que desencadeou o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire e extinto pelo Golpe de Estado de 1964. E o terceiro período refere-se ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), concebido como um sistema que visava ao controle da alfabetização da população, principalmente a rural. Com a redemocratização (1985), a “Nova República” extinguiu o MOBRAL e criou a Fundação Educar, órgão que desde 1986 vinha introduzindo as políticas de EJA em todo o país (PAIVA, V., 2003, p. 203-220).

Em 1990, em comemoração ao Ano Internacional da Alfabetização, foi criada no Brasil a Comissão Nacional de Alfabetização, coordenada inicialmente por Paulo Freire e, mais tarde, por José Eustáquio Romão. Com o fechamento da Fundação Educar, em 1990, o

governo federal ausenta-se desse cenário educacional, havendo um esvaziamento constatado pela inexistência de um órgão ou setor do Ministério da Educação voltado para essa modalidade de ensino. A União desobriga-se dos encargos da EJA, transferindo-os aos Estados, principalmente aos municípios, com apelos para o envolvimento de organizações não governamentais (ONGs) e da sociedade civil.

A ineficácia dessas políticas confere à EJA um papel secundário nas reformas educacionais. Há uma concepção produtivista nas atuais políticas educacionais difundida por organismos internacionais, como, por exemplo, o Banco Mundial, caracterizada pela pulverização de experiências no campo da EJA. A relação é de custo-benefício, a qual recomenda a inversão na educação de crianças e jovens em idade apropriada em detrimento da educação de jovens e adultos. Foram reformas educacionais restritivas com base na racionalização e eficiência dos sistemas, privilegiando o acesso de crianças e jovens ao ensino básico em detrimento dos demais níveis de ensino.

O argumento dessas políticas é que o analfabetismo será resolvido pela universalização do ensino básico de crianças e jovens em idade apropriada. Sob as “bases” dessa prerrogativa, a EJA vem sendo excluída ao longo desta década das políticas educacionais. Vale lembrar que a nova LDB, aprovada em dezembro de 1996, e a Emenda Constitucional nº 14/1996 constituem-se instrumentos dessa política, que viabilizam a descentralização, a racionalização e focalização dos recursos educacionais no Ensino Fundamental em detrimento do atendimento da educação de jovens e adultos subescolarizados.

Com efeito, para Machado (1998), o que foi demarcado como a *Década de Educação para Todos*, na década de 1990, pelo Banco Mundial, e em particular pela UNESCO, articulado ao projeto político-econômico proposto pelos organismos internacionais de alívio da pobreza e governabilidade como estratégia de enfrentamento da crise estrutural e de reprodução do capitalismo mundial, na verdade trouxe implicações expressivamente negativas para a EJA. Isto porque os indicadores educacionais da referida década mostram que a universalização do acesso à educação básica não eliminou inúmeros problemas de ordem qualitativa, como os baixos índices de permanência e conclusão. As consequências dessas políticas traduzem-se na baixa escolaridade da população brasileira, assim como no incremento do analfabetismo funcional.

Ao analisar as políticas do governo federal para EJA na década de 1990, Machado (1998, p. 10-11) identifica que estas se restringiram “às constatações de alinhamento dos projetos educacionais às exigências do mercado, por isso, os programas de atendimento a

jovens e adultos que não demonstrarem esta competência estão simplesmente sendo eliminados”.

Todavia, a despeito de as pesquisas da EJA durante a década de 1990 indicarem um momento desestimulador, no qual a União desobriga-se desses encargos, registra-se também nesse período um movimento de reação a esse desmonte. Os encontros preparatórios e posteriores ao V CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos), nos quais educadores, pesquisadores, instituições governamentais e não governamentais e movimentos sociais se articularam no sentido de discutir, congregar e propor experiências de EJA, buscam mostrar a importância da EJA junto ao poder público. Os fóruns estaduais e municipais de EJA são exemplos desta ação, se inscrevem neste movimento, por meio de articulação e integração das experiências e proposições de EJA no âmbito de cada Estado.

Outrossim, os municípios e a sociedade civil, representados pelos movimentos sociais e organizações não governamentais, têm emergido como protagonistas no atendimento à EJA. No âmbito da sociedade civil, consolidam-se diversas experiências e projetos. Em alguns casos, os movimentos sociais criam um espaço de interlocução com o Estado e, em outros, com a sociedade civil. Nesses espaços estão sendo gestadas experiências inovadoras que contemplam os interesses e anseios dos grupos sociais que demandam deste ensino.

A partir do *status* de modalidade de educação, ocorrido com o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/2006, superou-se a histórica e tacanha compreensão de ensino supletivo. Esta nova acepção não é mera formalidade, pois a EJA passou a ser entendida não como simples suplência de um sistema que tem provocado o fracasso escolar de milhares de brasileiros, mas como ferramenta de inserção político-social de uma clientela excluída e expropriada de todas as formas de inclusão social.

O conselheiro Carlos Jamil Cury, no que diz respeito ao parecer do Conselho de Educação Básica (CEB) nº 11/2000, quando estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a EJA, designa três funções. Função reparadora, que significa a restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, que implica a entrada no circuito dos direitos civis e o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Função equalizadora, que dará cobertura aos trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. E a função qualificadora, que propiciará a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida, considerada função permanente da EJA. Esta tem como base o caráter de incompletude do conhecimento do ser humano, por isso, mais que uma função, ela é o próprio sentido da EJA (CURY, 2000, p. 7-11).

Nessa passagem, a EJA cumpre o objetivo de desempenhar a sua função de preparar jovens e adultos para o exercício da cidadania, mediante sua inserção no mundo do trabalho. Mas para que isso ocorra necessita de mudanças significativas em termos de sua educação básica. Nesse sentido, Cury (2000, p. 9) afirma que “[...] a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos”.

Essas necessidades de mudanças também foram apontadas na Lei nº 9.394/1996, por ocasião da Conferência Internacional de Hamburgo 07/1997, por meio do Parecer CEB nº 11/2000, que estabelece as DCNs para EJA e segundo Deliberação nº 08/2000 CEB. De acordo com as DCNs, para a concretização de uma prática administrativa e pedagógica verdadeiramente voltada para o cidadão, é necessário que o processo de ensino e aprendizagem da EJA seja consoante com os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum. Além dessas necessidades, sinaliza que é preciso estar coeso com princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Aponta também para os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Ressalta-se ainda o que dizem as bases legais vigentes que, amparadas na Constituição Federal de 1988 e retomadas na LDB, apontam que o princípio-chave da educação de jovens e adultos é o que profere que a educação visa ao desenvolvimento do indivíduo e ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação profissional.

Questiona-se como a educação de adultos pode contribuir para a cidadania e como ela pode qualificar para o exercício profissional desse público-alvo potencialmente inserido no mundo do trabalho. Todas essas proposições até aqui apontadas induzem a refletir sobre qual concepção de educação de adultos poderia dar conta desses princípios. Freire (1995) refere que a educação de adultos é mais bem entendida quando situada como educação popular. Para ele, “[...] a Educação de Adultos, virando Educação Popular, torna-se mais abrangente. Certos programas como alfabetização, educação de base em profissionalização ou em saúde primária, são apenas uma parte do trabalho mais amplo que se sugere quando se fala em Educação Popular” (FREIRE, 1995, p. 13-14).

Os resultados das leituras de textos, artigos e publicações mais recentes na área da EJA que nos auxiliam teoricamente nas discussões desta pesquisa, indicam que o paradigma político-pedagógico que orienta a EJA tem seu nascedouro em propostas oriundas dos movimentos populares, propostas essas que não se pautaram pela escolarização. Assim, crê-se

que é possível ver, na EJA, uma tensão latente. Na tentativa de contribuir com um entendimento de natureza das tensões e complementariedades vividas atualmente na complexidade que representa o campo da EJA, descrevem-se a seguir algumas características que configuram os modelos populares e escolares.

A matriz orientadora traz consigo tendências “emancipatórias”, tanto no ideário quanto na estruturação (os Círculos de Cultura organizados por Paulo Freire nos anos 1960 são exemplo emblemático). São elementos “libertários” e pouco expostos a normatizações e regulamentações, enquanto a proposição de escolarização será, necessariamente, reguladora. Ao se transformar em uma política pública que tem em seu cerne um processo de escolarização, a EJA passa a ser regrada e normatizada. À medida que passa a ser oferecida em escolas, toda a carga regulatória da escola passa a fazer parte da EJA.

A escola regular de EJA procura, então, intercambiar a tradição da educação popular – aqui relacionada aos saberes populares e emancipação – e a tradição dos sistemas educativos – estes relacionados aos conhecimentos populares. Em contraposição, Arroyo (2006) aponta para uma educação e formação de adultos que tenha como referência o modelo de educação popular. Para ele, o estudo realizado por Fávero (2006), sobre o processo da EJA nas décadas de 1960 e 1970, a partir de um movimento de educação popular, é uma expressão dessa dinâmica emancipatória. Arroyo (2006, p. 19) assinala que

[...] a EJA nunca foi algo exclusivamente do governo ou do sistema educacional, pelo contrário, sempre se espalhou pela sociedade. A EJA sempre fez parte da dinâmica mais emancipatória. [...] se vincula muito mais aos processos de emancipação do que aos de regulação.

É preciso atentar-se ao risco de que o desenvolvimento dos processos educativos no âmbito do sistema escolar esteja mais voltado à regulação que à emancipação. Por isso, conforme Paludo (2001, p. 70), é preciso associar processos educativos à ação política e social das classes subalternas com vista à transformação. Esta é a centralidade que confere sentido à educação popular.

Alguns autores agrupam as práticas educativas em duas grandes modalidades: a educação formal e a educação não formal. Libâneo (2007) caracteriza essas duas modalidades de educação intencional. Para o autor, a educação formal refere-se a toda atividade educativa, ensino (escolar ou não) onde estejam presentes a intencionalidade, sistematização e condições previamente preparadas. Atributos que caracterizam um trabalho didático-pedagógico. Já a educação não formal é aquela atividade educativa com baixo grau de estruturação e

sistematização, ainda que implique relações pedagógicas, tenha caráter de intencionalidade, não seja formalizada. Um exemplo de práticas não formais na escola são as atividades extraescolares, como feiras, visitas, etc., que proveem conhecimentos complementares em conexão com a educação formal (LIBÂNEO, 2007, p. 88-89).

O autor faz referência também à modalidade de educação informal de caráter não intencional e não institucionalizado, que perpassa as modalidades de educação formal e não formal, o que contribui de modo particular para a compreensão da totalidade dos processos educativos para além da dualidade docente e discente. Isso porque a educação informal se dá no contexto da vida social, econômica, política e cultural nos diferentes espaços de convivência social como família, fábrica, escola, rua organizações e instituições sociais, as quais foi um ambiente que produz efeitos educativos. Efeitos que refletem “em conhecimentos; experiências; modos de pensar; [...] na conformação de modelos de normalidade social; [...] na adoção de ideias políticas, tudo repercutindo no desenvolvimento da personalidade” (LIBÂNEO, 2007, p. 91).

Mas Libâneo (2007) chama a atenção para a necessidade de superação das duas visões estreitas que se tem do sistema educativo. Ele destaca a importância de se reconhecer o movimento de entrecruzamento e penetração das modalidades de educação informal, não formal e formal. Trata-se do entendimento equivocado de que formas alternativas de educação se constituem como não formais ou informais. Uma visão reduz à escolarização, a outra quer sacrificar a escola ou minimizá-la em favor de formas alternativas de educação.

Nesse sentido e vindo ao encontro dos tensionamentos que servem de pano de fundo ao que esta tese se propõe, Libâneo (2007) defende que não pode haver negação da escola e nem isolamento da escola em relação à vida social para não cair em posições sectárias que só contribuem para a divisão da ação dos educadores. Se por um lado, “[...] a escola não pode eximir-se de seus vínculos com a educação informal e não-formal; por outro lado, uma postura consciente, criativa e crítica ante os mecanismos da educação informal e não-informal depende, cada vez mais, dos suportes da escolarização” (LIBÂNEO, 2007, p. 89).

Outrossim, concorda-se com Libâneo (2007, p. 90) quando ele propõe um esforço de encetar-se dissolver tais sectarismos e reducionismos de uma visão de educação como prática social dissipada nos movimentos sociais e de uma visão da educação apenas no âmbito escolar. A primeira visão ele denomina sociologização da educação que empobrece a Pedagogia, e a segunda empobrece uma visão contextualizada de prática educativa escolar.

Para tornar mais rica a investigação e intervenção político-educativa, o autor propõe a interface entre essas modalidades, uma vez que, para ele, não cabe identificar a prática

educativa apenas em suas manifestações institucionalizadas e formalizadas, como também não cabe minimizar a escola. E nesse sentido afirma que

[...] quando falamos em *formação* – construção de homem, desenvolvimento da consciência crítica, desenvolvimento de qualidades intelectuais –, referimo-nos a atos intencionados, objetivos explícitos, certo grau de direção e estruturação, o que não ocorre em contextos não-intencionais. Exatamente por causa da importância dos processos educativos informais é que se postula a necessidade da educação intencional. Ou seja, a tomada de consciência dos influxos sobre os educandos do contexto global da vida social requer da prática educativa uma intencionalidade, isto é, processos orientados explicitamente por objetivos e baseados em conteúdos e meios dirigidos a esses objetivos. (LIBÂNEO, 2007, p. 91-92).

Concorda-se com Libâneo (2007) e pondera-se ainda que a problemática é saber como esses processos podem ser transformados em atos conscientemente orientados ao assumir a modalidade de educação formal e não formal. Em que medida se pode encaminhar efetivamente a formação científica, em função da consciência crítica, para além da conformação dos sujeitos ao que lhe impõe o meio social? Nesse caso, o autor enfatiza a necessidade de investigação no âmbito da educação escolar, dos efeitos dos elementos informais da educação nos processos cognitivos e, sobretudo, como esses elementos penetram a própria natureza dos conteúdos e métodos de ensino.

Inúmeros são os desafios estabelecidos ao longo da história da EJA. Recentemente, um deles diz respeito aos jovens que adentram a escola noturna e que apresentam em suas histórias aspectos que vão desenhando uma nova dinâmica, possibilitando novas linguagens e exigindo da EJA a superação de práticas formais de educação. A juventude é um fenômeno presente na EJA e é evidente o abandono das questões sociais pelo poder público, cujas políticas desenvolvidas, mesmo em relação à juventude, são esparsas, fragmentadas, e contribuem cada vez mais para o acirramento da exclusão da juventude.

Concorda-se com Andrade (2004, p. 45) ao afirmar que

[...] na escola de EJA estão os jovens reais, os jovens aos quais o sistema educacional tem dado as costas. Percebê-los significa a possibilidade de dar visibilidade a esse expressivo grupo que tem direito à educação e contribuir para a busca de resposta a uma realidade cada vez mais aguda e representativa de problemas que habitam o sistema educacional brasileiro como um todo.

É importante considerar que, atualmente, turmas de EJA são formadas não somente por aqueles que nunca foram à escola, mas também por jovens que frequentaram o ensino diurno e ingressaram na EJA para finalizar os estudos. Dentre as inúmeras reflexões sobre o processo de escolarização da juventude na EJA estão as que dizem respeito às políticas de

inclusão da juventude. Arroyo (2005, p. 21), ao abordar a configuração da EJA e a juventude nesse cenário, afirma que

[...] o que há de mais esperançoso na configuração da EJA como campo específico de educação é o protagonismo da juventude. Esse tempo da vida foi visto apenas como uma etapa preparatória para a vida adulta. Um tempo provisório. Nas últimas décadas, vem se revelando como um tempo humano, social, cultural, identitário que se faz presente nos diversos espaços da sociedade, nos movimentos sociais, na mídia, no cinema, nas artes, na cultura. Um tempo que traz suas marcas de socialização e sociabilidade, de formação e de intervenção. A juventude e a vida adulta como um tempo de direitos humanos, mas também de sua negação.

Por outro lado, as desigualdades educacionais continuam a perpetuar-se, sobretudo no tocante à EJA. Como já foi mencionado, o público da EJA atualmente não se compõe mais unicamente por aqueles que nunca foram à escola, nem somente por adultos, mas igualmente por jovens que frequentaram os bancos escolares, abandonaram os estudos e a eles retornaram, e suas trajetórias de idas e vindas não lhes permitiram concluir o período denominado ensino regular. Outro agravante na trajetória escolar dos jovens alunos presentes nas turmas de EJA tem a ver com a “distorção” entre idade e série, uma vez que muitos jovens que já deveriam ter concluído o Ensino Fundamental e Médio ainda estão estudando.

Dialogando com Leão (2005, p. 70) sobre esse fenômeno, viu-se que as taxas de analfabetismo funcional permanecem altas, em particular nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, afirmando que as distorções são mais acentuadas quando as diferenças por cor e sexo são consideradas.

Ao refletir sobre as políticas para a juventude e o campo da educação, este pesquisador descreve que o processo pedagógico se torna insuficiente se não há, de forma efetiva, uma integração entre as políticas sociais e educacionais para garantir tanto as oportunidades e condições de acesso como projetos educativos que reconheçam os jovens pobres como sujeitos de direitos. Com efeito, parece ser urgente o desenvolvimento amplo de políticas de integração social de trabalho, educacionais, culturais, de saúde, de lazer e de esporte. Contudo, é preciso repensar também as concepções e formas de atuação que superem a tentação de assistir e tutelar a juventude (LEÃO, 2005, p. 72).

Há alguns programas que buscam criar condições para que os jovens permaneçam na escola. Aos jovens em condições mais desfavoráveis, que não estudam nem trabalham, são oferecidos cursos de elevação de escolaridade, financiados com recurso público em parceria com as instituições de ensino. Por outro lado, muitos desses jovens são atraídos pela possibilidade de acesso a programas implementados como um apêndice da prática educativa,

percebidos como uma oportunidade de ganho complementar a outras atividades desenvolvidas por eles.

A falta de recursos financeiros, aliada à escassa produção de estudos e pesquisas sobre essa modalidade, tem contribuído para que essa educação se torne, muitas vezes, mera reprodução do ensino para jovens e adultos. Este fato explica o histórico distanciamento entre sociedade civil e Estado no que diz respeito aos problemas educacionais brasileiros.

Apesar da vigência da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, do Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, documentos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, e da nova LDB nº 9.394/1996, o governo brasileiro não vem assumindo seus compromissos em relação a tão importante e delicado problema, a exemplo do combate ao analfabetismo no país que nunca foi assumido com seriedade. Ele se reduz, quase sempre, a campanhas montadas por governos mais preocupados em resultados estatísticos que propriamente com a qualidade da educação que é destinada ao adulto.

A EJA não é pensada como um trabalho profissional, pois ela é sempre tratada como ação menor. Por isso que a docência nessas campanhas é feita, quase sempre, por pessoas que não têm formação pedagógica ou por quem nunca teve um preparo específico para lidar com o adulto. Parte-se do pressuposto de que a alfabetização de uma criança e a alfabetização de um adulto obedecem aos mesmos procedimentos metodológicos. Este fato também demarca e caracteriza os demais segmentos da EJA e o processo de ensino e aprendizagem de adultos como sendo uma tarefa simples, ou de menor importância, que pode ser efetivada por qualquer leigo ou por qualquer voluntário.

Nesse sentido, no que diz respeito ao funcionamento intelectual do adulto (a condição de “não criança”, embora falte uma boa psicologia deste sujeito¹³ e a construção dessa psicologia esteja, necessariamente, atrelada a fatores culturais), podem-se apontar algumas características que distinguem, de maneira geral, o adulto da criança e do adolescente. O adulto traz consigo uma história de vida mais longa e, provavelmente, mais complexa de experiências e conhecimentos acumulados, do pensar o mundo, das pessoas e de si mesmo. Nesse sentido, sua inserção em situações de aprendizagem faz com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades em relação à criança. E, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 2001, p. 18).

¹³ Sobre a psicologia do adulto, da condição de “não crianças”, há uma limitação considerável da área da psicologia. Os processos de construção de conhecimento e aprendizagem dos adultos são muito menos explorados na literatura psicológica do que aqueles referentes às crianças e aos adolescentes. (OLIVEIRA, 2001, p. 17-41).

No dizer de Palácios (1995, p. 315), até uma idade avançada (acima dos 75 anos) as pessoas mantêm um bom nível de competência cognitiva.

[...] Os psicólogos evolutivos estão, por outro lado, cada vez mais convencidos de que o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é tanto a idade em si mesma, quanto uma série de fatores de natureza diversa. Entre esses fatores pode-se destacar, como muito importantes, o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa (sua motivação, seu bem-estar psicológica...). É esse conjunto de fatores e não a idade cronológica *per se*, o que determina boa parte das probabilidades de êxito que as pessoas apresentam, ao enfrentar as diversas demandas de natureza cognitiva. (PALÁCIOS, 1995, p. 312).

Por certo não se atém aqui ao jovem e adulto abstrato, não localizado historicamente, um sujeito cujo estereótipo corresponde ao homem ocidental, urbano, branco, pertencente às camadas médias da população, com um preparo relativamente elevado e com uma inserção no mercado de trabalho, com ocupação razoavelmente qualificada. O jovem e adulto objeto deste estudo é um sujeito historicamente situado, que convive, pelo menos parcialmente, com pessoas de idade mais avançada em cursos escolares destinados àqueles que não puderam seguir o caminho da escolaridade regular. O foco, neste estudo, é o sujeito que constitui objeto da área denominada educação de pessoas jovens e adultas. Trata-se de

[...] dois subgrupos distintos (o de jovens e o de adultos), que se define como relativamente homogêneo¹⁴ por agregar membros em condição de “não-crianças”, de excluídos da escola e de pertinentes a parcelas “populares” da população (em oposição às classes médias e aos grupos dominantes), pouco escolarizadas e inseridas no mundo do trabalho em ocupações de baixa qualificação profissional e de baixa remuneração. (OLIVEIRA, 2001, p. 41).

Nessa linha de raciocínio, as reflexões empreendidas por Oliveira (2001, p. 19-41) trazem os indicadores de que

[...] o problema da educação de jovens e adultos remete, primordialmente, a uma questão especificamente cultural. Especialmente porque nos movemos no contexto da escolarização, o primeiro traço cultural relevante para esses jovens e adultos é sua condição de excluídos da escola regular. [...] Embora a pertinência a determinado grupo cultural seja, sem dúvida, para o desenvolvimento das formas peculiares de construção do psiquismo e, portanto, para o desenvolvimento de formas peculiares de construção do conhecimento e de aprendizagem, não podemos postular formas homogêneas de funcionamento psicológico é, por definição, um processo de constante transformação e de geração de singularidade.

¹⁴ A noção de homogeneidade intragrupo (e de heterogeneidade intergrupo) levou à discussão de diferentes abordagens em psicologia a respeito das relações entre cultura e funcionamento psicológico, o que conduziu no bojo da terceira abordagem a um questionamento da própria ideia de homogeneidade. Sobre essa discussão ver Oliveira (2001).

O termo exclusão é bastante proeminente na literatura (ver, por exemplo, DEL PINO e PORTO, 2008; CAMPOS, 2003; CASTEL, 1998; MARTINS, 2002; RIBEIRO, 1999; POCHMANN e AMORIM, 2003; STOER et al., 2004), e especialmente discutido na literatura sobre educação, sobretudo, no que diz respeito a aspectos sociológicos – relações entre escola e classe social e aspectos pedagógicos ou psicopedagógicos, como fracasso escolar, evasão e repetência, práticas avaliação (ver, por exemplo, AQUINO, 1997; LAHIRE, 1997; PATTO 1990).

Em diálogo com Castel (1998) e Ribeiro (1999), a exclusão ou a dimensão da pobreza que a tornam visível não podem ser dissociadas dos processos de destruição de uma política de direitos de cidadania (saúde, educação, segurança, habitação, regulamentação do trabalho), instituídos com o Estado de Bem-Estar Social. É em direção a essa perda de lugares sociais garantidos por empregos, por direitos e por reconhecimento que os cientistas sociais vêm dirigindo suas críticas, quando não são os próprios organismos estatais de assistência que definem os “excluídos” como objetos de políticas de inserção. Nesse sentido, a exclusão está amarrada em uma ponta ao desemprego estrutural e tecnológico, em que uma política de lucratividade delibera sobre a transformação de trabalhadores em “lixo industrial”, e na outra à destruição de toda uma legislação de amparo ao trabalhador, o qual, tornado lixo, se presume que dela não necessite (CASTEL, 1998; RIBEIRO, 1999).

Nesse sentido, concorda-se com Oliveira (2001) quando ele aponta como única possibilidade pensável de escapar ao inexorável é a exclusão da exclusão, porque qualquer alternativa que deseje ter a marca do efetivamente novo precisa ser pensada a partir da eliminação da causa da exclusão – as classes sociais, bem como seu resumo jurídico – o poder político de excluir e reincluir.

Para Ribeiro (1999, on-line) “[...] mais do nunca, vivemos o momento da luta de classes em que a correlação de forças está favorável ao capital. Isso não pressupõe que as camadas populares tenham perdido a capacidade de lutar e de tomar iniciativas”.

Para a presente discussão, o aspecto específico dessa ampla e complexa questão que se destaca é o sentido especial no caso da educação. No dizer de Campos (2003, p. 183), se por um lado o simples acesso à escola não é fator determinante de inclusão social, a qualidade da aprendizagem e o próprio ambiente escolar ao mesmo tempo em que podem ser fatores de inclusão podem contribuir para excluir outros tantos, “tanto objetivamente” pelas oportunidades diminuídas ou negadas, como subjetivamente pela vivência de experiências de rejeição social e de não reconhecimento de identidade.

O fato é que a educação de jovens e adultos no Brasil nunca foi uma prioridade e que não é mera coincidência ser o adulto analfabeto, quase em sua totalidade, proveniente das classes trabalhadoras. Homens e mulheres que buscam a escola tardiamente para se alfabetizar ou dar continuidade aos estudos, apresentam inúmeras características que os diferencia das crianças, quais sejam: ultrapassam a idade de escolarização formal estabelecida pelas legislações educacionais; estão inseridos no sistema produtivo, ou temporariamente fora dele, são os responsáveis pela produção dos bens materiais, mas são excluídos da participação desses bens.

Esses sujeitos representam hoje, em algumas regiões do Brasil, da América Latina e de todos os países que compõem o considerado terceiro mundo, quase metade da população. E são um contingente tendencialmente crescente, a prevalecerem as atuais políticas e práticas educativas, produtoras de fracasso e exclusão escolar (MOURA, 1999, p 116-117).

Segundo Haddad (2000), tanto em nível médio quanto superior não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA, o que, aliado às precárias condições de profissionalização e remuneração destes(as) docentes, impõem uma série de desafios a serem superados, tendo em vista uma educação de qualidade que contemple os interesses de aprendizagem dos jovens e adultos trabalhadores. Para Timothy Ireland (2000, p. 29-30),

[...] a grande maioria das experiências sofre da falta de continuidade. Os projetos, experiências, programas têm uma vida curta. Políticas e fontes de recursos mudam e são remanejados. De outro, o campo em que se desenvolvem as práticas de educação popular de adultos pode ser caracterizado por sua abrangência e a sua fragmentação. Existe uma multiplicidade de práticas desenvolvidas por um amplo elenco de entidades e agências governamentais e não governamentais. Vinculados esses dois fatores existe uma terceira característica do campo que combina uma falta de sistematização das experiências desenvolvidas ao lado de propostas fracas ou pouco elaboradas de avaliação. Estas três características devem ser situadas no contexto da quarta: os sujeitos da educação de adultos, na sua grande maioria, fazem parte dos socialmente excluídos cujo peso na agenda política neoliberal é bastante pequeno.

Essa passagem na análise do autor leva a crer que o tratamento improvisado dispensado à formação do(a) educador(a) da EJA não pode ser dissociado das outras características que marcam este campo de baixa prioridade política, quais sejam: falta de continuidade e sistematização; abrangência e fragmentação; propostas pouco elaboradas de avaliação.

A forma reiterada que os indicadores apontam para a insuficiência da formação dos(as) professores(as) da EJA impõe o desafio de que a EJA, como educação popular, deva se constituir em um processo permanente em busca de objetivos próprios; em uma prática educativa como prática política; numa práxis cujo conteúdo é a conscientização. Em outros

termos, essa proposição de EJA não deixa espaço para a neutralidade política em sua prática pedagógica.

Cury (2000, p. 56) adverte e corrobora-se com ele que “[...] jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer”. Contudo, a despeito do que sinaliza Cury (2000, p. 56), mais uma vez estando diante de tantas proposições que se projetam para a EJA no Brasil, torna-se obrigatório rever o que Machado de Assis propalou em uma de suas crônicas no ano de 1877:

A nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; destes uns 9% não lêem letra de mão. 70% jazem em profunda ignorância. [...]. 70% dos cidadãos votam do mesmo modo que respiram: sem saber por que nem o quê. Votam como vão à festa da Penha – por divertimento. A Constituição é para eles uma coisa inteiramente desconhecida. Estão prontos para tudo: uma revolução ou um golpe de Estado. [...]. As instituições existem, mas por e para 30% dos cidadãos. Proponho uma reforma no estilo político. (ASSIS, 1994, p.18-19).

Essa passagem, ainda que cunhada no contexto histórico de sua temporalidade, preocupa no que nela há de contemporaneidade. Tomo como base essas inquietações e retomo as preocupações de Cury(2000,p.9), corroboro com esse autor, de que para se criar situações pedagógicas na educação de jovens e adultos e satisfazer as necessidades de aprendizagem nessa modalidade de ensino, é fundamental que a EJA seja pensada como um modelo pedagógico próprio.

3.2 A EJA SOB A PERSPECTIVA DAS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS: SITUANDO O PROBLEMA DE PESQUISA NA REVISÃO DA LITERATURA

Situo o problema de investigação no contexto da revisão de literatura realizada no campo da educação de jovens e adultos nos últimos dez anos. Este exame tem como base de análise a produção publicada no GT 18 – Grupo de Trabalho da Educação de Pessoas Jovens e Adultas das reuniões da 21^a a 31^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). Período que corresponde aos anos de 1998 a 2008. A opção por traçar um balanço da produção publicada em 1998 se deu pelo fato de este ser o ano em que constam os primeiros trabalhos registrados na ANPED referentes à EJA. Ainda sob a forma de grupos de estudos, vindo a consolidar-se como grupo de trabalho somente em

1999, na 22ª reunião da ANPED. Fato que vem demarcar a educação de adultos como um campo específico e relevante na área de pesquisa educacional.

O capítulo também apresenta o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), que disponibiliza os resumos das produções sobre a educação de jovens e adultos nesse mesmo período: de 1998 a 2008. Para finalizar, as produções do Conselho da Educação de Adultos da América Latina (CEAAL) e da Conferência Nacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) também são contempladas nesta pesquisa.

Primeiramente realizei a leitura de todos os trabalhos e pôsteres selecionados anualmente pelo comitê científico e disponibilizados no portal da ANPED (<<http://www.anped.org.br>>). Em seguida, a leitura dos resumos de todas as teses disponibilizadas no banco de teses da CAPES sobre a educação de jovens e adultos durante o período de dez anos. Minha atenção para ambos (ANPED e CAPES) foi centrada na leitura de todos os trabalhos que apresentavam a palavra *mediação* ou expressão diretamente ligada a essa categoria semântica. Para sistematização da pesquisa organizei uma ficha de leitura dos textos e resumos, identificando autor, título, instituição, objeto e objetivos da pesquisa, se e como o termo *mediação* está sendo usado, qual o referencial teórico desses trabalhos, metodologia de pesquisa e as principais conclusões.

Do CEAL e CONFINTEA analisei os materiais disponíveis nos respectivos sites. Durante o percurso do estudo, para a análise do material, a preocupação foi sistematizar um campo de conhecimento levantando as pesquisas, produções, temáticas, abordagens explicitadas, as categorias de análise trabalhadas na pesquisa. No decorrer do mesmo, com o fichamento das pesquisas examinadas, a intenção foi optar por alguns eixos de análise para aprofundar os estudos que conversem especificamente sobre: a categoria *mediação* na educação jovens e adultos.

Esta etapa da pesquisa é apresentada em partes, sendo que na primeira demarco o levantamento dos trabalhos apresentados na ANPED, as produções publicadas e a distribuição por área temática identificada. Do Banco de Teses da CAPES, apresento os resumos das teses publicadas sobre a educação de jovens e adultos por categorias identificadas. E, por fim, aponto as produções do CEAAL e da CONFINTEA no campo de EJA.

Na segunda parte do texto organizo os estudos realizados que abordam a categoria *mediação* na educação de jovens e adultos da ANPED, os quais se apresentam em áreas temáticas. Nessa mesma linha de organização, a terceira parte situa os estudos realizados no banco de tese da CAPES que apontam a categoria *mediação* na EJA. Nesta parte, apresento as

teses por linhas de pesquisa e área de conhecimento, as quais são apontadas nos quadros síntese das referidas teses.

Na quarta parte trago visão geral dos trabalhos desenvolvidos pelo CEAAL e CONFINTEA e na quinta parte apresento a revisão, procurando discutir as produções referentes à mediação na prática pedagógica dos(as) professores/(as) de jovens e adultos, e na quarta e última parte aponto quais as aproximações das produções analisadas com a minha pesquisa.

3.2.1 Análise e Reflexão da Produção Publicada no GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas das Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação (ANPED), de 1998 a 2008

Entre os anos de 1998 a 2008 foram apresentados no GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas das reuniões da ANPED, 192 trabalhos; destes, 13 excedentes, 18 encomendados, 34 pôsteres e organizados 9 minicursos. Ressalta-se que 1998 e 1999 foram anos em que o GT 18 foi grupo de estudos e, por isso, não há registro sistemático de todos os trabalhos na ANPED. Por exemplo, foi possível localizar todos os trabalhos apresentados, porém o acesso a eles não foi na íntegra. O site da ANPED só disponibiliza a partir da 23ª reunião. As 21ª e 22ª reuniões estão disponíveis somente no site próprio do GT 18, contudo, só constam os resumos dos trabalhos.

Os trabalhos excedentes e encomendados, assim como os pôsteres e minicursos, constam somente a partir da sua consolidação como GT em 1999. Este fato marca a criação de um site próprio (<<http://forumeja.org.br/gt18/>>) desse grupo de trabalho, que trata das pesquisas acerca da EJA. Contudo, para acessar os textos dos pôsteres com referência às reuniões nas quais foram apresentados, o pesquisador precisa fazer uma busca no site geral da ANPED, pois em seu endereço próprio não constam esses registros, somente os das temáticas em que foram agrupados.

3.2.2 Levantamento dos Trabalhos Apresentados na ANPED no Campo da EJA – Aproximações com a Minha Pesquisa

Apresento uma síntese da produção publicada no GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas da ANPED de 1998 a 2008 (Apêndice F). No período citado, os trabalhos foram agrupados em 7 temas: Alfabetização; Escolarização; Mundo do Trabalho; Currículo e

Prática Pedagógica; Sujeitos da EJA; Formação de Professores e EJA como Política Pública. Vale ressaltar que houve mudanças na configuração das temáticas bem como da quantidade destas em um dado momento da história do referido GT. Porém, não foram localizados registros das razões dessas mudanças na ANPED. Essa observação foi estabelecida durante a leitura atenta a uma tese de doutoramento em EJA, da pesquisadora Pain (2008). Verificou-se no capítulo que aborda a revisão da literatura dos trabalhos do GT 18 que além de terem outros temas e/ou algumas mudanças na sua estrutura, somam-se 12 e não 7 como se apresenta atualmente do site da ANPED/GT 18. Estes 12 temas configuram-se assim: Alfabetização e Letramento; Formação Docente; Processo Ensino e Aprendizagem; Políticas Públicas de EJA; Currículo; Desenvolvimento Regional Sustentável; Educação não Formal; Trabalho e Educação; Juventude; Idoso; Trajetórias de Educadores de Jovens e Adultos no Brasil; Avaliação da Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.

Dado o período em que se estabeleceu esta pesquisa, assim como a de Pain (2008), e procurando compreender as demandas que configuraram essas mudanças, busquei junto à ANPED uma resposta. No entanto, não obtive o retorno. Insatisfeita, localizei o endereço eletrônico da atual coordenadora do GT 18 e indaguei se havia algum relato no GT sobre o assunto. A resposta foi a seguinte: “Creio que relato, relato, talvez só o CNPq tenha, e não sei se o publicizou, mas certamente que essa mudança teve participação de entidades da área (seus representantes). Será que alguém na ANPED saberia lhe informar?” Isto posto, resta considerar os dados que o site da ANPED/GT 18 apresenta no momento, os quais estão relacionados nos Apêndices G e H. Neles organizo a produção dos trabalhos publicados no período de 1998 a 2008. Quais sejam: apresentação oral, trabalhos excedentes e dos pôsteres. As produções são distribuídas por área temática identificada.

Os dados apresentados nesses Apêndices expressam as questões centrais que orientam o conteúdo e a forma da EJA no período de 1998 a 2008. Vigentes na atualidade, essas questões revelam que a EJA é um campo de pesquisas, de práticas e de reflexões que se expressam na luta pelo reconhecimento dessa modalidade como dever do Estado, forma de garantir o direito a uma educação pública de qualidade para todos.

Do universo total de aproximadamente 152 trabalhos apresentados no período selecionado (1998-2008), foi possível identificar 41 trabalhos que utilizam a categoria mediação, embora a maioria, quase absoluta, não explicita a matriz teórica em que se apoiam, quando a reconhecem. Neste universo de 41, ou seja, 26,98%, o termo aparece em todas as 7 áreas temáticas do GT 18, quais sejam: alfabetização; escolarização; mundo do trabalho; currículo e prática pedagógica; sujeitos da EJA; formação de professores e EJA como política

pública. Destes, 12 mencionam a mediação somente através da citação de autores sem fazer uma reflexão articulada.

Outros 4 trabalhos utilizam o termo imediato, um dos polos da relação mediato/imediato, sem fazer referência à mediação, que é a responsável pela reflexão recíproca de um termo no outro. Contudo, 25 trabalhos restantes desse universo abordam a mediação, com base em alguns referenciais, embora sem um aporte teórico. Destes, 5 referendam a mediação, ainda que de forma muito incipiente, citam o pesquisador russo Vygotsky, uma das fontes da dialética marxista, que enfatiza o diálogo e as diversas funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado (1998a, p. 175).

Tal constatação parece indicar que, ao longo do período selecionado, a categoria mediação não é objeto de pesquisa na EJA, ainda que apareça quase que implicitamente como compreensão de fundo e como pressuposto. Chama a atenção o fato de que as 7 áreas temáticas estejam contempladas nos 41 trabalhos que fazem referência à mediação. Destaca-se o fato de que, apesar de a área temática alfabetização constituir o maior número de trabalhos do GT 18 (33) e ser uma área na qual os pesquisadores enfatizam, sobretudo, a importância do diálogo e das funções da linguagem, somente 8 trabalhos referendam o termo mediação. Este relacionado aos termos diálogo e/ou linguagem, oralidade e escrita e, em sua maioria, com ensino e a aprendizagem. Porém, nem sempre o conceito mediação aparece com uma reflexão detida e explicitamente articulada a essas questões de pesquisa. Fato que chama a atenção, considerando que Vygotsky, psicólogo marxista que traz o conceito *mediação* como um dos pilares de suas teses, enfatiza o diálogo e as diversas funções da linguagem na instrução e desenvolvimento cognitivo mediado, ou seja, representam importante papel mediador no processo de ensino e aprendizagem (1998a, p. 169).

A concepção sobre mediação em seu aspecto didático é tão importante quanto a concepção sobre linguagem, oralidade, escrita, leitura, diálogo, ensino, aprendizagem. Nesse sentido, questiono: Como transformar o objeto de conhecimento, cuja concepção constrói-se ao longo da prática pedagógica, em aprendizagem efetiva por parte dos alunos? Isto não está circunscrito apenas ao domínio da apropriação linguagem, oralidade, escrita, leitura, diálogo e ao próprio processo de ensino e aprendizagem, mas exige incursões do domínio da didática e da metodologia. As pesquisas do GT 18 têm se revelado, prioritariamente, sobre os processos de aquisição dos objetos de conhecimento, ou sobre o papel do social (do meio e do outro) na produção desse conhecimento. Ou seja, fala-se no processo de ensino aprendizagem, na aquisição da linguagem em suas várias funções, no papel do(a) professor(a) articula-se a esses

elementos do processo de aquisição dos objetos de conhecimento o conceito de mediação, porém apenas como pressuposto, não como fundamento da didática.

A área do currículo e prática pedagógica constitui a segunda maior área, com 30 trabalhos. Destes, 7 fazem alusão à mediação e de forma aligeirada, na maior parte sob forma de citação de outro autor, sem uma reflexão articulada. Tais referenciais ou aparecem em nota de rodapé ou na conclusão do trabalho. Um destes trabalhos, inclusive, apropria-se do termo no título e no corpo do trabalho limita-se a definir a mediação, como “o papel do professor de estabelecer vínculos afetivos”.

Em terceiro lugar, com 25 trabalhos, na área temática: EJA como política pública, 2 fazem menção ao termo, brevemente articulado à ideia de parcerias entre instituições, seja escolar, o Estado e outras. Seguida da área de formação de professores, com 22 trabalhos, que se constitui na área de maior concentração de trabalho com o uso do termo mediação, sobretudo articulado às temáticas da oralidade, escrita, linguagem, interlocução, leituras e textos. São 11 trabalhos ao todo, confirmando a hipótese inicial de análise, ou seja, considerar essa área como campo fecundo de pesquisa em relação à mediação como categoria central para EJA. No entanto, diferentemente do imaginado a princípio, a área intitulada currículo e prática pedagógica não trouxe trabalhos que tratassem a mediação como categoria central, especificamente nas práticas docentes, na organização metodológica do conteúdo de ensino para EJA, bem como nos fundamentos lógicos desse processo, questões diretamente ligadas às bases da didática. Como afirma Almeida (2002, on-line), “[...] a *mediação* é o principal fundamento da Didática”.

Chama a atenção o fato de que, o GT 18, apesar de suscetível à influência das proposições da educação ao longo da vida e da diversidade dos sujeitos, não ter se constituído em um espaço de discussão privilegiado de tais questões. Estas não são tratadas de forma detida e explícita como temática de pesquisa, mas aparecem implicitamente como compreensão de fundo e como pressuposto. Por isso, entendo que esta proposta de investigação não é mera repetição de outras pesquisas, mas a partir delas avança na proposta de uma didática que aprofundam o debate sobre a mediação, que no entendimento desta tese é o principal fundamento da didática.

As demais áreas, sujeitos da EJA com 16 trabalhos, 6 fazem alguma referência ao termo escolarização com 13, e destes 4 trabalhos apontam a mediação. Por fim, a área temática mundo do trabalho, com 13 trabalhos, 4 utilizam a palavra mediação e destes, apenas um articula a mediação como categoria da dialética marxista. Nesta pesquisa busca-se

compreender a especificidade do trabalho do professor de EJA a partir da compreensão da natureza do trabalho na dimensão ontológica de Marx e Lukács.

Em relação aos títulos dos trabalhos, no período pesquisado (1998 a 2008), apenas um enunciava a questão da mediação. Porém, no desenvolvimento do texto, não há uma reflexão consistente acerca da importante referência dada ao termo no título, o que fragiliza, inclusive, a própria, unidade temática. Os demais, trabalhos, nem mesmo apresentam em seus títulos, termos correlatos. Dessa forma, mantenho minha atenção para a análise completa de todos os trabalhos, do período buscando identificar no corpo do trabalho, o uso do termo.

De forma geral, as matrizes conceituais são dúbias, se confundem e se complementam, e o uso do termo mediação imprime um discurso de caráter híbrido. Observo a ausência de pressupostos teóricos metodológicos consistentes. A categoria mediação não é tratada de forma detida e explícita como temática de pesquisa, não se constituiu em um espaço de discussão privilegiado de tal questão. Nem mesmo em áreas temáticas de atividade educativa como currículo/prática pedagógica e alfabetização, onde esta categoria deveria ser central. Isto porque é a categoria mediação que orienta a organização metodológica do conteúdo de ensino, bem como os fundamentos lógicos desse processo (ALMEIDA, 2001).

A superficialidade com que é tratada a questão metodológica da EJA não se revela apenas nesse período ora pesquisado. Machado (2000), que analisa dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998 sobre a prática pedagógica e formação de professores(as) na EJA, já revelava alguns elementos importantes encontrados na sua pesquisa, mais especificamente na análise de experiências escolares, dos quais destaca-se uma de suas conclusões. Ou seja, aparece em alguns estudos a afirmação de que os(as) professores(as), apesar de poucos recursos, mostram-se interessados(as), alguns(mas) tornando-se autodidatas, porém sem um conhecimento mais reflexivo e sistematizado, tanto teórico como da realidade da clientela e do próprio curso. A pesquisadora conclui ainda que em relação ao fazer pedagógico, várias pesquisas reforçam a necessidade de uma reflexão sobre a relação teoria/prática porque consideram que apostar apenas no aprendizado a partir da prática tem se revelado um caminho frágil para a construção de referenciais básicos para EJA.

Ressalta-se, portanto, que a importância desta categoria metodológica se intensifica, principalmente para EJA, modalidade que requer norma própria, projeto político-pedagógico específico e adequada formação de educadores(as). Isto se evidencia na agenda de diálogo, reivindicação e conflito dos fóruns com os governos e exprime, em grande medida, a necessidade de adesão a uma concepção ampliada de alfabetização. Alfabetização que, diante

da ampliação das exigências sociais de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos, reivindica processos de aprendizagem mais ricos e alongados que, para além dos conhecimentos sobre o funcionamento do sistema de escrita e as técnicas de cálculo, assegurem o letramento. Este entendido como o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes que favoreçam o uso desses conhecimentos nas mais diversas práticas sociais. Tal reivindicação clama por uma educação ao longo da vida (RIBEIRO, 2003; SOARES, 1999).

Esses fatos sugerem, portanto, a necessidade de pesquisas que aprofundam o debate sobre essa categoria; sobretudo para o campo do desenvolvimento de metodologias específicas para a educação de jovens e adultos.

3.2.3 Análise e Reflexão da Produção Publicada na Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), de 1998 a 2008

Apresenta-se a seguir a revisão da literatura em torno das pesquisas realizadas no banco de teses da CAPES, procurando-se manter o foco da pesquisa no mesmo período traçado para a revisão dos trabalhos da ANPED, de 1998 a 2008. Esse exame teve como base de análise e reflexão a publicação dos resumos das teses de doutorado que abordam a educação de jovens e adultos.

Minha atenção foi centrada na leitura de todos os trabalhos que apresentavam a palavra Mediação ou expressão diretamente ligada a essa categoria semântica como o seu termo correlato mediato/imediato. Para tanto, utilizei a ferramenta de busca do próprio portal da CAPES (<[www.http://capes.gov.br](http://capes.gov.br)>). Considerando que no banco de teses do portal o material disponibilizado são os resumos, desenvolvi a análise nesse material, partindo da hipótese inicial/princípio que trabalhos que utilizam em seu título ou resumo um conceito da natureza da categoria mediação devem conter em seu corpo teórico-metodológico a explicitação das suas bases conceituais.

Parti para sistematização organizada em ficha de leitura dos resumos, identificando autor, título, instituição, objeto de pesquisa, como o termo mediação está sendo usado, qual o referencial teórico desses trabalhos, metodologia de pesquisa e principais conclusões da pesquisa. Entre os anos de 1998 a 2008 foram publicadas 110 teses que abordam a educação de jovens e adultos. Destas, 8 utilizam o termo mediação.

3.2.4 Levantamento dos Trabalhos Apresentados Publicados na CAPES – Aproximações com a Minha Pesquisa

Apresento uma síntese (Apêndice I) da produção publicada na Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior no período de 1998 a 2008. Conforme dados apresentados neste Apêndice, a área de maior concentração das pesquisas em EJA foi educação, com 80 teses, o equivalente a 73% das pesquisas. Entre estas, concentraram-se todas as pesquisas que utilizam a categoria mediação (8%). A área da psicologia constituiu-se de 6 teses, o correspondente a 6% das pesquisas; linguística e ciências da comunicação somam 5,50%; letras com 2, equivalente 1,85% das pesquisas, seguida de mais 6 áreas de concentração que somam os 10% restantes das teses, ou seja, menos de 1,50% das pesquisas.

No Apêndice J apresento as linhas de pesquisas distribuídas por ordem crescente de maior concentração das pesquisas em EJA, identificadas por universidades para uma maior visibilidade de suas contingências. São 23 instituições de ensino superior, 80 linhas de pesquisa distribuídas em 15 grandes áreas de conhecimento. Oportunamente classifiquei as instituições pelo maior número de pesquisas desenvolvidas no campo da EJA no período investigado. Em 1º lugar Unicamp, 2º PUC/SP, 3º UFRGS, 4º USP, 5º UFFLU e as demais com menos de 9 pesquisas.

As linhas foram agrupadas em eixos temáticos, quais sejam: 1) Políticas Públicas e Movimentos Populares; 2) Processos de Ensino; 3) Linguagem; 4) Currículo; 5) Conhecimento; Prática Pedagógica/Prática Educacional e Educação de Matemática. Políticas Públicas e Movimentos Populares constituíram a maior produção em EJA do período com 38 teses, sendo que a maior concentração foi entre 2002 e 2008. O eixo Cultura agrupa o 2º maior número de linhas no campo dos estudos culturais em EJA, com 17 teses. As linhas de pesquisa agrupadas como eixo processos de ensino, representa o 3º lugar nas abordagens acerca do ensino da EJA, totalizando 13 teses. Os demais eixos constituem menos de 10 teses, a saber: o eixo linguagem, 9; Currículo 7; Conhecimento, 7; Prática Pedagógica/Prática Educacional 6; Educação Matemática 4. Por fim, há registros de mais 8 linhas dispersas, que não foram agrupadas devido à dificuldade de aproximação com os eixos identificados acima.

Na busca verifiquei que o grande número de linhas de pesquisa se justifica pelo fato de que as universidades não trabalham exatamente com as mesmas nomenclaturas, ou seja, não há linhas padronizadas para todas as universidades desenvolverem suas pesquisas. O que ocorre é que os nomes dessas linhas são muito parecidos ou correlatos, acabam apontando para os mesmos princípios de investigação, ainda que seus termos não sejam iguais. Sendo

assim, busquei uma aproximação dessas linhas para verificar onde a EJA concentra o maior número de investigações e, por conseguinte, em quais dessas a categoria mediação aparece.

Conforme indicadores dos Apêndices, prevaleceram expressivamente os estudos sobre políticas públicas seguidos dos estudos culturais. As demais linhas, somadas, desenvolvem-se nos terrenos teórico-práticos da pedagogia e da psicologia da educação. Ainda que se somassem os estudos buscando um agrupamento dessas linhas, verifica-se que a produção acadêmica no campo do desenvolvimento de metodologias de ensino adequadas às especificidades da EJA é muito reduzida, inclui-se aí, a didática. E a mediação, que no entendimento desta tese é o principal fundamento da didática deveria ser uma categoria proeminente nessas investigações, uma vez que é essa categoria que orienta à organização metodológica do conteúdo de ensino, bem como, os fundamentos lógicos dessa práxis. Isso pode ser interpretado como sintoma de um campo de conhecimento ainda em constituição.

Em que pese a diversidade das temáticas desenvolvidas nas linhas de pesquisa supracitadas, no campo teórico-prático da pedagogia para EJA, os estudos revelaram um silêncio quase total em relação à didática e a mediação que, como já pontuado, para o entendimento desta tese, considera-se como o principal fundamento da didática. Não se sugere aqui que pelo fato de não usar determinada palavra, não se esteja dando conta de certa realidade. Mas, ao mesmo tempo, há uma lacuna na discussão teórico-metodológica deste fenômeno para a prática pedagógica da EJA. Quando minimamente tratada, ou dispersa em outras áreas temáticas, a categoria mediação está ausente da maior parte das discussões do seu próprio campo do conhecimento. Própria da didática, a mediação vincula-se à preocupação fundamental da didática que é a compreensão dos processos que envolvem o ensino e, desta forma, permitem que se aprenda. Não se produziram resultados consistentes nesse campo específico para EJA. Fica evidente que a pesquisa nessa área temática carece de estudos de maior fôlego.

3.3 OUTROS MATERIAIS PUBLICADOS

3.3.1 O Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL)

Nesta seção apresento a revisão da produção os trabalhos desenvolvidos pelo Conselho de Educação de Adultos na América Latina (CEAAL). Uma rede de organizações não governamentais (ONGs) que desde 1982, ano de sua constituição, busca fortalecer a capacidade e a formação integral dos educadores populares, para que possam influir nas ações

de pessoas, grupos, movimentos sociais e na elaboração de agendas e políticas públicas a favor da transformação democrática de nossa sociedade. Para isso, divide-se atualmente em seis redes temáticas: 1) educação popular entre mulheres; 2) educação e poder local; 3) educação para a paz e os direitos humanos; 4) alfabetização e educação básica; 5) educação ambiental; 6) comunicação e educação. As ações do CEAAL têm um espaço de aprendizagem teórico e prático e a busca da construção do cidadão que fortaleça a sociedade civil para incidir sobre as políticas públicas.

Estão filiadas 195 organizações da sociedade civil (ONGs), com presença em 21 países da América Latina e Caribe. Territorialmente, essas ONGs associadas ao CEAAL estão organizadas em seis sub-regiões: Região Brasil, que congrega 25 entidades, e o restante se divide nas regiões: Região andina: Bolívia, Colômbia, Equador, Peru, Venezuela; Caribe: Cuba, Haiti, Porto Rico, República Dominicana; Região Central: Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicarágua, Panamá; Região Cone Sul: Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai; México Região.

O CEAAL tem uma Constituição que define a organização como segue: Assembleia Geral: maior corpo de tomada de decisão que se reúne a cada quatro anos. Comitê Gestor: composto Redes e Regiões. O comitê executivo eleito por voto direto em Assembleia Geral, constituída por um Presidente, um Secretário-Geral, um Tesoureiro. Procurador eleito da Assembleia.

O principal espaço de articulação do CEAAL é o Fórum mundial. Seus objetivos são: a) o aprofundamento da sistematização e da reflexão política, ética e práticas pedagógicas de educadores populares, ajudando-os a articular o seu trabalho, sua produção de conhecimento e processos de formação, com a ação de indivíduos, grupos e movimentos sociais e cidadãos na região; b) o fortalecimento das instituições e do poder do CEAAL e seus membros em liderança, gestão de recurso, avaliação e coordenação das iniciativas e influenciar o desenvolvimento e acompanhamento de agendas, políticas públicas e projetos através de alianças estratégicas e ganhar reconhecimento e presença significativa a nível local, nacional e internacional.

Até o momento desta investigação, o CEAAL realizou seis assembleias gerais, a primeira em 1987 e a última em 2004. Em agosto de 2004, com eleições para a nomeação do secretário geral, é dada a mudança de local da Cidade do Panamá, tendo sido localizado por dois períodos de oito anos na Cidade do México e antes disso, na sua criação, em Santiago do Chile.

O Plano Global do CEAAL expressa as orientações e decisões da sua VI Assembleia Geral, em agosto de 2004, na cidade de Recife, Brasil. Com base nessas orientações, a reunião do Comitê Diretivo, em março 2005, no Panamá, onde a atual sede está localizada, desenvolveu um planejamento estratégico que é divulgada para a passagem, que identifica os processos e atividades específicas para promover em 2005 e sua projeção para 2008.

Deste planejamento surgiram seis linhas para o período 2005-2008, a saber: Prioridade 1: A contribuição do CEAAL e da Educação Popular para a construção de paradigmas emancipatórios. Prioridade 2: Práticas de Educação Popular em Ação Movimentos Sociais. Prioridade 3: Educação Popular em Defesa e Política Educacional. Prioridade 4: Educação Popular e Aperfeiçoamento de Todas as Formas de Discriminação. Prioridade 5: Educação Popular, Democracia Participativa e relacionamento entre governo e sociedade em Novo. Prioridade 6: Fortalecimento Institucional 2005-2008.

O CEAAL possui grupos de trabalhos divididos em três grandes redes temáticas: 1) Rede de Educação para Paz e Direitos Humanos; 2) Rede de Educação Popular e Poder Local (REPOL); 3) Grupo de Trabalho sobre o Impacto da Política Educacional.

A Rede de Educação para Paz e Direitos Humanos tem o objetivo de trabalhar para formação, intercâmbio, pesquisa e monitoramento de conferências internacionais para garantir a educação para paz e os direitos humanos nos países da América Latina.

O REPOL é uma Rede de Educação Popular, que reúne ONGs, municípios, organização social e desenvolvimento local gerentes gerais e autoridade. Seu objetivo é contribuir com a educação popular para construir uma pedagogia do poder, capaz de conduzir os processos de participação cidadã, descentralização e democratização do Estado e da sociedade civil local, projetado para a nacional, bem como construir coletivamente uma nova América Latina, uma teorização sobre o poder local como uma contribuição para o processo de construção de uma democracia plena na América Latina. Suas linhas de ação são: Socialização de experiências; Pesquisa; Sistematização; Construção de propostas; Teorização, a elaboração; organizações de aconselhamento cívico e membros dos governos locais e formação de organizações cívicas e os membros dos governos locais.

O Grupo de Trabalho sobre o Impacto da Política Educacional tem como missão, reforçar o poder institucional e de seus membros, o aprofundamento do debate e o posicionamento de Educação Popular e novos paradigmas, e a capacidade de influenciar políticas públicas de educação em toda a vida.

A página eletrônica do CEAAL (<www.ceaal.org>) hospeda várias produções acerca da educação de adultos na América Latina. São os nominados na página como textos de

interesse que compreendem artigos e livros. Um dos livros publicados tem como título *Educação Popular na América Latina: Diálogos e Perspectivas*. Esta publicação do CEAAL em parceria com a UNESCO e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) tem por objetivo compartilhar com educadores(as) de jovens e adultos parte dos resultados da reflexão latino-americana sobre vigência e perspectivas atuais da educação popular que vem sendo produzida no âmbito do CEAAL.

Há também publicações do próprio CEAAL, como a revista *La Piragua*, que significa em português *A Canoa*. Termo recuperado da *Pirogue*, a primeira revista com o tema nº 1, Educação Popular e Democracia, publicado em Santiago do Chile no segundo semestre de 1989. *La Piragua* é uma revista latino-americana de educação e política, periodicidade semestral e impressa em Santiago do Chile, cujo conteúdo vai desde relatórios; entrevistas com educadores populares; experiências coletivas entre os países; artigos, diálogos e reflexões sobre a educação de adultos na América Latina.

3.3.2 Aproximações com a Minha Pesquisa

Percorrendo os indícios da revista, localizei no site da Organização dos Estados Ibero Americanos (OEI) para a Educação da Ciência e da Cultura (<<http://www.oei.es/org3.htm>>) indicadores de acesso aos números 14 a 31 que compreendem os anos de 1998 a 2009. Contudo, o acesso na íntegra só foi possível das revistas de números 21, 23 até 31, referentes aos anos de 2004, 2006 até 2009, respectivamente. As publicações totalizaram 10 edições, das quais somente em uma não aparece o termo mediação, e as demais utilizam o termo em pelo menos um artigo da revista. Tais artigos apontam o termo sob as mais variadas acepções.

A diversidade das temáticas e a qualidade da reflexão desenvolvida nas revistas revelam que os educadores populares latino-americanos estão imbuídos de compreender este “novo” momento da realidade do projeto da modernidade, o que pode parecer uma necessidade de repensar os fundamentos da educação popular e nela a educação de pessoas jovens e adultas, além da particularidade histórico-social dos(as) educadores(as) populares. Aparece como centralidade a dimensão cultural que compreende o resgate da cultura, construção da identidade, leitura crítica da realidade, respeito à diversidade e vivência da interculturalidade. A dimensão ética vem com um forte aporte para a vivência dos valores, diálogo, participação. As reflexões compreendem também o respeito à diversidade, a luta contra as discriminações, a busca da igualdade de gênero, o respeito à religiosidade e à cultura popular, a busca do resgate da identidade popular, a descentralização do poder, a valorização

das pessoas, o resgate do trabalho como formador do humano e a importância do amor e da espiritualidade.

Em todas essas abordagens, os autores trabalham com a mediação basicamente em dois sentidos: ou quando consideram os movimentos sociais como mediações em face das políticas sociais, ou quando colocam as mediações como produto da ação profissional do educador. Mas em nenhum momento os autores a qualificam teórico-metodologicamente.

Enquanto campo de mediações, a particularidade histórico-social do educador popular (que na análise desta tese é o(a) professor(a) da educação de jovens e adultos), representa o alcance de um complexo processo de análise-síntese do movimento do modo de ser mesmo da profissão – professor(a) na estrutura social.

Chama a atenção que nenhuma das experiências relatadas apresenta a dimensão político-metodológica do educador popular. Pela leitura dos textos isso não significa o abandono da dimensão, mas a ausência de uma reflexão mais profunda da profissão no que tange a esse novo momento de “refundamentação” da educação popular, demandado pelo novo momento do processo histórico. Fato que, para o entendimento desta tese, requer a investigação do papel teórico-metodológico da categoria mediação para compreensão mais profunda da profissão do(a) – educador(a) popular da educação de pessoas jovens e adultas.

Não foram produzidas intensas investidas nas discussões teórico-metodológicas orientadoras da profissão do(a) educador(a) popular – professor(a) da EJA. Fica evidente que a pesquisa nesse campo carece ser trabalhada para fortalecer um movimento de educação popular na América Latina que contribua para intervir melhor nos processos educativos e avançar na formulação da Educação Popular.

Assim, reconstruir a particularidade histórica da profissão significa recompor intelectivamente o campo de mediações que comporta uma síntese concreta da singularidade – universalidade da profissão, quando as mediações dão corpo à densidade histórica e permitem tanto o desvendamento dos determinantes históricos, mais gerais, quanto a compreensão do modo de ser da profissão.

A seguir, percorrer-se-ão os indícios da produção da CONFINTEA, buscando capturar as mediações na análise do seu contexto histórico.

3.3.3 Análise da Produção da Conferência da Educação de Adultos (CONFINTEA)

Neste tópico da pesquisa faz-se referência ao contexto da CONFINTEA da UNESCO, considerado o maior evento internacional, intergovernamental, na modalidade EJA. Foi

realizada pela primeira vez em 1949, e conta com representantes da maioria dos 193 países membros da organização, entre eles o Brasil. Essas conferências ocorrem a cada 12 anos e até o momento, foram seis. A VI CONFINTEA foi realizada em 2009, pela primeira vez em um país do hemisfério sul, no Brasil, em Belém do Pará, na Amazônia. As cinco edições anteriores foram realizadas em países do hemisfério norte, na Dinamarca (Elsinore, 1949), Canadá (Montreal, 1960), Japão (Tóquio, 1972), França (Paris, 1985) e Alemanha (Hamburgo, 1997).

A VI CONFINTEA deu ênfase às novas questões políticas, culturais, sociais e econômicas vinculadas à educação e ao desenvolvimento internacionais. Seus objetivos foram o de promover o reconhecimento da educação e aprendizagem de jovens e adultos como um fator importante e condutor para a capacidade de aprendizagem ao longo da vida; permitir um exame global da situação da aprendizagem da EJA e produzir ferramentas que permitam garantir aplicações dos compromissos assumidos em favor da EJA.

Um dos compromissos já assumidos na 1ª conferência com o grupo consultivo da UNESCO para educação, que coordenou o processo preparatório da VI CONFINTEA em cooperação com a sede da UNESCO, em Paris e escritórios regionais no Brasil, Ministério da Educação e representantes da UNESCO no Brasil, foi o de identificar as necessidades para uma pesquisa consultiva no campo da EJA. A proposta do grupo foi a de incumbir à UNESCO a tarefa de preparar o Relatório Global em Educação de Jovens e Adultos (GRALE) para VI CONFINTEA. O GRALE, 1º Relatório Global sobre Aprendizagem de Adultos foi então apresentado na VI CONFINTEA. Trata-se de um documento de referência de delegação e responsabilidades e um instrumento em defesa da EJA. Baseia-se em 154 relatórios nacionais produzidos pelos países membros da UNESCO sobre as tendências e questões chaves, além de enfatizar o papel chave e o impacto da EJA no mundo de hoje.

O GRALE foi construído ao longo de quase dois anos de estudos e debates, foi organizado em seis capítulos abrangendo temas como participação e equidade na educação de adultos, qualidade e financiamento. O documento apontou que desde a última CONFINTEA, realizada em 1997 na Alemanha, 36% do total dos Estados membros implantaram políticas de educação de adultos, o que representa 56 países. Contudo, o relatório revela que 74 milhões de pessoas continuam sem acesso a esse direito, sendo que dois terços dos marginalizados são analfabetos. O documento aponta como caminhos o reconhecimento da questão como um direito básico que beneficia toda a sociedade, a educação de adultos nas políticas públicas, o fortalecimento de parcerias e pesquisas e a busca de financiamentos.

O marco de ação da VI CONFINTEA no Brasil enfatiza que a educação e a aprendizagem desempenham um papel crítico para o enfrentamento dos desafios culturais, políticos e sociais do mundo contemporâneo e sublinha a necessidade de se colocar a educação de adultos em um contexto mais amplo do desenvolvimento sustentável. Reconhece que as condições necessárias para que jovens e adultos estejam aptos a exercer os seus direitos à educação carece de políticas efetivas de governança, financiamento, participação, inclusão, equidade e qualidade.

O relatório nacional completo está disponível na língua portuguesa no site da UNESCO (<www.unesco.org>), porém, até a data desta investigação, somente na língua inglesa.

Apresento no Anexo A uma síntese da contextualização das CONFINTEAs apontadas por Timothy Ireland, assessor da UNESCO-Brasil em reunião da Conferência Nacional de Educação de Adultos (CNAEA/MEC), em 2008, Salvador/BA.

3.3.3.1 Aproximações com a Minha Pesquisa

Buscando uma aproximação com a minha pesquisa, constatei que os fóruns da EJA (espaços públicos de gestão democrática e controle social das políticas educacionais, que tomaram para si os compromissos firmados pelo país nas CONFINTEAs) têm desde a década de 1990 em suas agendas de diálogos, reivindicações e conflitos com os governos, reivindicando para a EJA norma própria, projeto político-pedagógico (PPP) específico e adequada formação de educadores(as).

Embora a mediação não tenha sido nesses debates incorporada nas discussões metodológicas como categoria, a constatação ora apontada evidencia a sua importância como categoria teórico-metodológica para a EJA. Ou seja, o seu amadurecimento teórico-metodológico para levar a cabo a tarefa de avanço do profissional da EJA que se costuma chamar de professor(a). Tarefa, conforme aludido anteriormente, provocada pelos impulsos da própria realidade.

3.3.4 O Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)

Em face de este objeto de estudo estar diretamente vinculado à didática, partiu-se para uma busca das produções do ENDIPE que se referissem à especificidade de deste campo de estudos, qual seja, a educação de pessoas jovens e adultas. A busca percorreu a produção do

XV ENDIPE, realizado na Universidade de Federal de Minas Gerais (UFMG) em abril de 2010. O intento aqui é o de rastrear também as produções desde 1998, uma vez que esse foi o período que se considerou para a ANPED e para a CAPES. Contudo, neste momento da pesquisa apresentam-se como referência de análise as produções de 2010, do Caderno 1, cujo tema central é: Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente, que tem como conteúdo as temáticas em torno da Educação de Jovens e Adultos; Educação de Pessoas com Deficiências, Altas Habilidades e Conduitas Típicas; Educação do Campo. Os textos que compõem o referido caderno são as produções dos simpósios do evento, desenvolvidas por pesquisadores que discutem o campo da educação de jovens e adultos no país.

O Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino é um evento científico no campo educacional, que congrega profissionais que trabalham com questões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem. Esses profissionais são, em sua maioria, docentes e discentes que atuam nos programas de Pós-Graduação em Educação, nas Faculdades de Educação e nos sistemas de ensino das redes públicas do país.

O ENDIPE nasceu de um pequeno seminário, realizado na PUC/RJ, em 1982 e 1983, denominado “A didática em questão”, que objetivou problematizar e discutir a didática, sua orientação epistemológica e política bem como a natureza de suas propostas para o campo do ensino. Esses seminários contaram, na época, apenas com a participação de cerca de 60 pessoas e deram origem aos atuais Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino. Ocorre, a partir de então, de dois em dois anos, em diferentes Estados e são organizados por instituições de ensino superior (IES) que, na assembleia final de cada encontro, se apresentam como proponentes para sediar o próximo evento. Segundo seus organizadores, o ENDIPE hoje é o maior evento acadêmico na área da Educação, que pode contar uma história de 30 anos de percurso ininterruptos, delineado em seus últimos encontros como um evento de grande porte, com a participação de mais de quatro mil pesquisadores da área.

A finalidade dos ENDIPEs é socializar os resultados de estudos e pesquisas relacionadas ao ensinar e ao aprender, que envolve mais especificamente a temática da formação docente, do ensino das diferentes disciplinas e do currículo. Constitui-se, portanto, em um espaço privilegiado de trocas de experiências, de articulação de grupos, de questionamentos, de novas ideias e de novas reflexões.

O tema central Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente: Políticas e Práticas Educacionais foi dividido em campos bem definidos, objetivando permitir a análise das tendências atuais em cada campo, favorecendo a

socialização dos resultados dos estudos e o diálogo com as diferentes áreas. Os subtemas em conexão com a temática geral do Encontro, debatidos nos 90 simpósios realizados pelos pesquisadores convidados, constituem a base dos seis volumes da coleção e foram organizados a partir da confluência ou similaridade dos temas: Didática e Prática de Ensino. A coleção expressa a produção de educadores, de diferentes campos temáticos, convidados para o debate das convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais.

Os temas são: Alfabetização e Letramento; Arte-Educação; Avaliação Educacional; Currículo; Didática; Educação a Distância e Tecnologias da Informação e Comunicação; Educação Ambiental; Educação de Jovens e Adultos; Educação de Pessoas com Deficiência, Altas Habilidades e Conduas Típicas; Educação do Campo; Educação em Ciências; Educação em Espaços Não-Escolares; Educação, Gênero e Sexualidade; Educação Indígena; Educação Infantil; Educação Matemática; Educação Profissional e Tecnológica; Ensino da Língua Portuguesa; Ensino de Educação Física; Ensino de Geografia; Ensino de História; Ensino de Línguas Estrangeiras; Ensino Superior; Escola, Família e Comunidade; Formação Docente; Políticas Educacionais; Relações Raciais e Educação; Trabalho Docente.

Os referidos temas integram dois cadernos. O Caderno 1, sob o tema Central Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente, tem como conteúdo as temáticas em torno da Educação de Jovens e Adultos; Educação de Pessoas com Deficiências, Altas Habilidades e Conduas Típicas; Educação do Campo; Educação, Gênero e Sexualidade; Educação Indígena e Relações Raciais e Educação. E o Caderno 4, sob o tema central Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente: Políticas e Práticas Educacional, tem como conteúdo as temáticas: Didática; Formação de Professores(as) e Trabalho Docente.

Para o interesse desta pesquisa, seleciona-se como foco de atenção o Caderno I, cujo tema central é Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente. O tema central foi dividido em seis partes, as quais compreendem as seguintes temáticas: Educação de Jovens e Adultos; Educação de Pessoas com Deficiências, Altas Habilidades e Conduas Típicas; Educação do Campo; Educação, Gênero e Sexualidade; Educação Indígena e Relações Raciais e Educação. A análise concentra-se na parte I, uma vez que está diretamente relacionada ao campo desta pesquisa: a educação e pessoas jovens e adultas.

Para a parte I, intitulada: **Educação de jovens e Adultos: Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**, a EJA recebeu 26 inscrições para apresentações de painéis, dos quais 18 foram aprovados. Recebeu também 85 inscrições de

pôsteres, dos quais 53 foram apresentados no evento. A EJA foi discutida em quatro simpósios com a presença de pesquisadores(as) e professores(as) reconhecidos(as) que, ao expor suas investigações, refletem sobre temas atuais como Convergências e Tensões nas Políticas Públicas para EJA, Desafios no Campo do Currículo e das Práticas Educativas na EJA, Processos de Formação de Educadores de Jovens e Adultos e Educação e Juventude. O simpósio sobre Convergências e Tensões nas Políticas Públicas para EJA contou com a participação de Maria Clara Di Pierrô, da Universidade de São Paulo; Rubens Luiz Rodrigues, da Universidade Federal de Juiz de Fora, e de Timothy Ireland, da UNESCO. É sobre os trabalhos apresentados e publicados nestes simpósios que foi desenvolvida a análise a seguir.

3.3.4.1 Levantamento dos Trabalhos na EJA – em Foco a Mediação

O texto intitulado **Balanco e Desafios das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil**, de Maria Clara Di Pierro (USP), aborda sobre a contradição existente entre a progressiva afirmação dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas na legislação nacional de um lado e, de outro, a marginalização da modalidade na agenda da reforma educacional. No processo denominado municipalização o foco recaiu sobre os recursos públicos no ensino elementar de crianças e adolescentes. No caso da EJA, persistiu a improvisação dos recursos humanos e os modelos pedagógicos anacrônicos.

Segundo a autora, é difícil distinguir “convergências” de “tensões” no campo das políticas públicas de EJA porque quase sempre os conflitos nascem de promessas não cumpridas, uma vez que muitos dos consensos proclamados no discurso são negados na prática. É o caso do direito humano à educação ao longo da vida, recentemente reafirmado no Marco de Ação de Belém (CONFINTEAVI, 2009), porém reiteradamente violado. Os indicadores macrossociais confirmam as avaliações de aprendizagem do Brasil Alfabetizado, que revelam que a maioria dos egressos do Programa não adquire ou desenvolve suficientemente as habilidades de ler e escrever um pequeno texto, o que corresponde à definição corrente de alfabetização em nosso país.

Neste trabalho, o termo mediação aparece duas vezes quando a autora discute as convergências e tensões no campo das políticas públicas de educação de jovens e adultos. Nesse contexto, ela faz as seguintes enunciações utilizando a mediação:

1. [...] tal vivência demanda tempo e consolidação, e dificilmente se desenvolve sem a mediação de educadores devidamente preparados [...]

2. Por que os jovens e adultos não buscariam oportunidades de estudos se a participação na vida social, cultural e política é cada vez mais mediada por informação, conhecimento e tecnologia?

O trabalho **Estado e Políticas para a Educação de Jovens e Adultos: Desafios e Perspectivas para um Projeto de Formação Humana**, de Rubens Luiz Rodrigues (UFJF), coloca a formação e a qualificação humana como questões centrais para se pensar as políticas de EJA. O autor expõe as tensões e intenções que as políticas para a EJA têm desenvolvido em países de capitalismo dependente e periférico como o Brasil. Ao enfatizar as características sociais e culturais mais significativas do público que frequenta a EJA, o autor denuncia as contradições que as políticas têm desenvolvido como consequência das insuficientes respostas que o Estado capitalista oferece à natureza do trabalho na EJA. Ele se apoia em Mészáros (2000) para afirmar que a expansão das forças produtivas como forças sociais torna cada vez mais imponderável manter a grande maioria da população no Estado, denominado por Mészáros como ignorância apática.

O autor, ao caracterizar as tensões e intenções em relação às políticas educacionais como articulações entre igualdade substantiva e pluralidade cultural, sugere uma ruptura com uma organização administrativo-pedagógica alienante, hierarquizada e fragmentada. Denuncia a precarização, o imprevisto e o abandono que vem caracterizando a EJA e reafirma a necessidade de se manter a luta pelo direito numa sociedade em que o conhecimento adquiriu centralidade para os processos de socialização. Para tanto ressalta que prosseguir no desenvolvimento da EJA em sua especificidade formativa contribuirá para superar o processo pedagógico que reproduz a lógica da mera transmissão de conhecimentos.

No texto acima o pesquisador se utiliza do termo mediação uma única vez, no contexto em que ele aborda as tensões e intenções em relação às políticas para educação de jovens e adultos, e o faz citando Mészáros sem, contudo, explorar o que Mészáros quer dizer com tais mediações, como segue: “[...] no horizonte da Educação para além do capital a educação de jovens e adultos se torna um lugar onde a autonomia se configura como a liberdade e a igualdade substantivas dos sujeitos em exercer as mediações educativas necessárias que se articulem com [...]” (RODRIGUES, 2010, p. 49). Na sequência, Rodrigues (2010) complementa a ideia, citando Mészáros (2005): “[...] o controle consciente do processo de reprodução metabólica social por parte de produtores livremente associados, em contraste com a insustentável e estruturalmente estabelecida característica de ‘adversários’ e a destrutibilidade fundamental da ordem reprodutiva do capital” (MÉSZÁROS, citado por RODRIGUES, 2010, p. 49).

O trabalho **Formação de Educadores de Jovens e Adultos: A Apropriação de Saberes e Práticas Conectadas à Docência**, de Claudia Lemos Vóvio (UNIFESP), indaga sobre quais as bases devem fundamentar os processos formativos desses educadores (inicial e contínuo), a fim de propiciar o acesso a um conjunto de saberes diversos que lhes possibilitem “assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e rigor necessários” (IMBERNÓN, 2004, p. 60). Para autora, a produção sobre formação do educador de EJA não tem se mostrado tão efervescente e abrangente como se apresenta em outras modalidades. Esse fato tem como agravante a proporção atual da população brasileira jovem e adulta não ou pouco escolarizada e corrobora a posição marginal que a EJA tem ocupado no campo das pesquisas acadêmicas e da formação inicial de educadores, ou, ainda, no campo das práticas e programas educativos.

No trabalho de Vóvio o termo mediação aparece uma vez, quando a pesquisadora discute os desafios e impasses para tematizar a formação de educadores de jovens e adultos. Nessa passagem ela informa a mediação referindo que:

[...] as pessoas interagem em distintos mundos, instanciados pelos instrumentos culturais de que dispõem e podem lançar mão, mediados por relações interpessoais; suas possibilidades de ação e de tomar parte em práticas culturais, bem como capacidades e repertórios construídos, podem, portanto, variar.

O texto **Formação de Educadores: A Habilitação em EJA nos Cursos de Pedagogia**, de Leôncio Soares (UFMG), realiza junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional (INEP) um levantamento para conhecer e analisar as habilitações em EJA dos cursos de Pedagogia e propõe realizar um estudo de caso. Das 15 IES existentes, 11 responderam ao questionário enviado. A partir do levantamento, buscou-se traçar um perfil desses cursos a partir de quais eram essas instituições e como a EJA estava estruturada em seus currículos. Das 11 foram selecionadas 6 para a realização de estudo de caso em que foram feitas entrevistas com professores(as), coordenadores(as) e alunos(as) atuais e egressos. A origem da habilitação da EJA em algumas dessas instituições se deu pela implementação da formação do(a) educador(a) de EJA como desdobramento de ações de extensão universitária. As disciplinas mais comuns nos cursos foram a de Fundamentos da EJA e de Metodologia e Prática da EJA. Constatou-se a pouca procura e o baixo número de concluintes, com exceções feitas para UERJ e UERGS devido ao contexto local em que foram implementadas. As causas da baixa procura estão relacionadas à desmotivação devido à dificuldade em arrumar trabalho ou inexistência de concursos. Entretanto, há o reconhecimento de uma luta pela nova

configuração da EJA e que, contraditoriamente, atrai novos educadores(as) que optam devido à paixão pela área adquirida em práticas comunitárias ou estágios supervisionados ou mesmo por envolvimento político.

O artigo intitulado **Processos de Formação de Educadores de Jovens e Adultos os Desafios Políticos e Pedagógicos da Formação de Educadores de EJA no Brasil**, de Maria Margarida Machado (UFG), afirma que a formação de educadores(as) da EJA já se constitui como uma realidade política e pedagógica no Brasil. Ela elege o financiamento público das ações de formação de educadores(as) de EJA como foco de sua análise. Ao analisar o período FHC, ela afirma que a redução do número de professores(as) atendidos acompanha a redução dos investimentos do governo na formação de educadores(as). Isto no contexto do governo Fernando Henrique Cardoso, segundo Pinto (2002), apenas reafirma sua política de focalização no ensino fundamental de crianças. No período 1997 a 2002 a redução dos investimentos nesta área se explica pela política implementada por aquele governo, o período pós 2003 revela o aumento de recursos aplicados na modalidade como um todo, todavia não registra especificamente o que desses investimentos foi aplicado na formação dos(as) educadores(as) de EJA. Segundo dados do INEP, um elevado percentual de professores(as) graduados(as) (82%) atende aos(as) alunos(as) da EJA no nível fundamental, mas muitos ainda alegam não ter recebido nenhuma formação específica para atuar na modalidade. A autora questiona e desafia a se pensar sobre as inúmeras ações existentes e que foram financiadas pelos recursos públicos, as quais afirmam formar docentes para EJA.

Nesse artigo, quando discute o desafio pedagógico da formação de educadores(as) de jovens e adultos, a pesquisadora se utiliza do termo mediação a partir de Brandão (2008), quando esse autor cita Freire (1987, p. 84) como segue:

[...] A EJA vem de uma tradição histórica de educação popular (Brandão, 2008) que a constituiu a partir de dois princípios básicos: o diálogo e a investigação. Estas perspectivas são fundantes, por exemplo, quando retomamos o pensamento de Freire (1987), que além do “saber de experiência feito” que acumulou com sua trajetória de vida e dedicação em pensar a educação como um ato político e emancipatório, ainda nos desafia com a proposta de formação como uma ação coletiva, [...] Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão. (p. 52). [...] Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (p. 68). [...] A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo.

A pesquisadora não explora o conceito mediação. Ela, porém, ressalta explicando a citação a partir dos seguintes elementos: os princípios do diálogo e da investigação, a perspectiva coletiva e emancipatória do processo de formação de educadores(as) de jovens e

adultos afirmando que estes(as), são referência para pensar os cursos que estão em andamento e os cursos que ainda estão por ser ofertados, seja na formação inicial ou na formação continuada.

O trabalho com o tema **A Prática como Princípio da Formação na Construção de Currículos na EJA**, de Edna Castro de Oliveira (UFES), coloca o desafio de pensar estratégias possíveis na construção de currículos para a EJA com diferentes grupos e fundamenta que o currículo está implicado em relações de poder, dada a não neutralidade da educação e o seu caráter de reprodução e transmissão da cultura hegemônica, que nega e silencia as demais culturas. Afirma que a despeito do arcabouço legal, parece que se vive a ambivalência no campo das práticas escolares, pela possibilidade de se avançar na efetivação de propostas apropriadas e a assunção da cômoda postura de fazer da EJA um arremedo das práticas curriculares do Ensino Fundamental diurno. Expressa as inquietações que mobilizavam o coletivo de educadores e que remetem, como já se sabe, a velhas e sempre novas questões: Qual currículo? Para quem, para que tipo de sociedade? Faz a opção de centrar a análise na prática como princípio de formação e, para tal, trabalha com alguns registros das práticas curriculares desenvolvidas pelos educadores(as). Reafirma como método de formação a iniciativa de fomentar o exercício de várias práticas de docência: práticas alternativas, práticas instituintes, práticas heterogêneas e, mais recentemente, práticas alternativas oficiais.

Nessas práticas, as questões levantadas são recorrentes, avaliadas e tratadas por cada educador(a) de forma diferente, e se desdobram em outras velhas/novas questões políticas, culturais e pedagógicas que desafiam os(as) educadores(as) no cotidiano das salas de aula. São elas: a dificuldade em lidar com a apropriação, compreensão e exploração do tema gerador; a criação de estratégias para responder de forma apropriada à especificidade cultural de cada grupo; a preocupação com a definição dos conteúdos curriculares; a resistência dos alunos em se reconhecerem como sujeitos históricos; os conflitos entre a valorização da experiência prévia e as marcas do modelo de escola que os(as) alunos(as) esperam que seja reproduzido, todas aliadas a uma fundamental dificuldade vivida no percurso: a de demanda por necessidade da formação.

O trabalho da pesquisadora faz referência apenas ao termo imediado, o outro polo do termo mediação. Porém, sem citar a mediação (passagem de um termo ao outro). Na parte intitulada **Rememorando Práticas nos Diferentes Contextos**, a autora cita que

[...] o currículo a ser praticado buscava, para além de ensinar a ler, escrever e fazer contas (objetivos imediatos dos alunos) levá-los a ver e ler o mundo de forma mais ampla. Para isto tínhamos que ir além dos objetivos imediatos e que o currículo para o qual estavam sendo certificados não se limitasse à seriação (RELATÓRIO C, 2000, p. 1).

O texto **Matriz de Referência para Medição do Alfabetismo de Jovens e Adultos nos Domínios do Letramento e do Numeramento**, de Vera Masagão Ribeiro; Maria da Conceição F. R. Fonseca (UFMG), apresenta uma matriz de referência para a avaliação de habilidades de alfabetismo, discutindo algumas de suas implicações pedagógicas no campo da EJA. A matriz foi desenvolvida para o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), programa de pesquisa que desde 2001 tem investigado as habilidades de alfabetismo da população brasileira de 15 a 64 anos. O principal aspecto inovador da matriz proposta é a integração de dois domínios do alfabetismo – o letramento e o numeramento. Distinguem-se também na estruturação dessa matriz as habilidades funcionais demandadas na relação com textos (localização, integração, elaboração e avaliação), foco principal do INAF, das habilidades elementares, úteis para avaliação de programas de alfabetização inicial (reconhecimento de letras, numerais e sinais; reconhecimento de palavras e números, fluência; reconhecimento do assunto, tipo ou finalidade dos textos/instrumentos e registro escrito).

As autoras apresentam e discutem ainda os tipos de texto cujo enfrentamento exige a mobilização das habilidades de alfabetismo, bem como os fatores de dificuldade que fazem as tarefas corresponder a níveis mais baixos ou altos de proficiência. Assim, a matriz de referência pretende oferecer aos(as) educadores(as) um quadro conceitual que contribua para a organização de seu trabalho pedagógico no desenvolvimento das capacidades de alfabetismo. Numa sociedade pautada pela cultura escrita e pela quantificação, o domínio dessas capacidades se coloca como decisivo para aprendizagens nos contextos escolares e fora deles, sendo, pois, fundamental organizar em torno delas um projeto pedagógico integrado para educação básica de jovens e adultos.

Nesse trabalho as pesquisadoras utilizam o termo mediação apenas no tema central do artigo, qual seja Matriz de Referência para Mediação do Alfabetismo de Jovens e Adultos nos Domínios do Letramento e do Numeramento. Porém, no corpo do trabalho, o termo não é discutido.

O trabalho **A Produção Acadêmica em Torno da Temática Juventude e Escola**, de Juarez Dayrell (UFMG), desenvolve uma análise refletindo como vem se constituindo o campo da juventude enquanto objeto de investigação, os modos de aproximação com o fenômeno da escola, com os seus recortes, temáticas e abordagens principais. Constata que no

plano das políticas públicas a juventude vem integrando a agenda política, mesmo que ainda de forma incipiente, sendo objeto de um número considerável de ações públicas tanto federais quanto municipais, bem como que no ensino básico há um predomínio dos temas relacionados à trajetória escolar.

Nos estudos da antropologia há uma predominância para os estudos sobre sexualidade e gênero, seguidos pelos grupos juvenis, que alcançaram praticamente os mesmo índices: a temática do trabalho é uma das preocupações dominantes entre os pesquisadores. Ressalta que a grande maioria dos estudos recaiu sobre os jovens urbanos, em geral moradores de grandes cidades. Os estudos revelam que houve avanços significativos na compreensão do jovem que chega às escolas. Consta um alargamento da problematização sobre a instituição escolar na sua relação com o jovem, abarcando questões do cotidiano escolar, as relações sociais que aí ocorrem, os processos de ensino e aprendizagem com maior visibilidade do sujeito jovem, sua subjetividade, suas expressões culturais. Coloca a emergência de novas temáticas e abordagens com a incorporação de outros aspectos presentes na socialização e sociabilidade dos jovens, os quais contribuem para uma compreensão mais densa do jovem em sua relação com a escola e com o saber. Afirma que houve, inclusive, avanço significativo de pesquisas que trabalham com a juventude como categoria analítica, para além de uma delimitação da faixa etária. O balanço aponta que o campo de estudos da juventude no Brasil, pelo seu crescimento absoluto e pela discreta presença no interior da pós-graduação, ainda não é um domínio constituído ou de campo disciplinar consolidado.

O artigo **Jovens Universitários: A Produção Discente de Mestrado e Doutorado em Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**, de Paulo Carrano (UFFF), apresenta um balanço de como os trabalhos acadêmicos têm abordado o tema dos jovens universitários e aponta novas possibilidades de investigação que podem vir a ser enfrentadas por novas pesquisas. O balanço mostra que a universidade brasileira não é mais somente o lugar das classes médias e das elites intelectuais. Há maior diversificação de públicos e a expansão do ensino superior público e privado, com o ingresso de novos sujeitos de classe, raça e gênero, provocou fenômenos sociais de um novo tipo que precisam ser considerados para entender o que significa ser estudante universitário hoje. Revela que mais de 54% dos jovens brasileiros não possuem as qualificações formais para ingressar no ensino superior. Em números absolutos são mais de 12 milhões de jovens que não concluem o Ensino Médio. Somente 13% dos jovens atingem o Ensino Superior (PNAD, 2007) e, em sua ampla maioria, o fazem em estabelecimentos particulares de qualidade inferior ao ensino universitário público. Apesar da existência de estudos sobre o tema, sabe-se muito pouco sobre as

trajetórias escolares e biográficas dos estudantes universitários, o fenômeno da mobilidade social e sobre como se dão as condições de experimentação da vida universitária após o ingresso; este último aspecto tanto vale para os(as) jovens oriundos(as) das classes populares como para aqueles(as) originários(as) das elites econômicas.

O trabalho intitulado **Cultura Audiovisual e Formação Ético Estética: Um Percorso Investigativo sobre Educação e Juventude**, de Rosa Maria Bueno Fischer (UFRGS), discute alguns dados e referenciais teóricos de três pesquisas realizadas sobre relações entre juventude, cultura audiovisual e formação ética e estética. A autora problematiza questões contemporâneas sobre os modos de produção e circulação de sentidos, da constituição de si e do outro e das relações éticas em nossa sociedade e formação ética e estética. A escuta das memórias jovens descritas inscreveu-se, portanto, no desejo de transgredir e imaginar novos modos de experiência pública. De que modo o cinema pode contribuir para a formação ético-estética de jovens que se preparam para a atuação como docentes. A ideia é colocar em prática a docência como um lugar privilegiado de experimentação, de transformação de si, de exercício genealógico – lugar de indagação sobre de que modo faz-se desta e não daquela forma; de que modo tem-se aceitado isto e não aquilo; de que modo se tem recusado ser isto ou aquilo, no caso, como docentes ou como estudantes de um curso de Pedagogia.

3.3.4.2 Aproximações com a Minha Pesquisa

Conforme os indicadores do levantamento acima, prevalecem os estudos sobre políticas públicas para a formação dos educadores da EJA. Verificou-se que o campo de desenvolvimento de metodologias de ensino adequadas às especificidades da EJA não aparece de forma detida, é apenas mencionado brevemente pelos pesquisadores como uma necessidade que carece de maior atenção.

Em que pese a importância das temáticas desenvolvidas quanto às políticas de formações para EJA, os estudos revelaram um silêncio quase total em relação aos processos de ensinar e aprender – principal preocupação da didática, que se entende constituir também a formação e o trabalho docente, incluindo aí as “tensões e convergências desta”. Isso talvez possa justificar o fato de que dos seis artigos onde o termo mediação aparece (dos 10 publicados) sua presença está mais relacionada à ideia de relações interpessoais; no entanto, a explicação de como se dá essa mediação nas relações interpessoais também não é explicitada.

Quando minimamente tratada, ou dispersa em outras áreas temáticas, a categoria mediação está ausente da maior parte das discussões do seu próprio campo do conhecimento que constitui a centralidade do próprio evento – a didática. Sendo assim, ressalta-se o entendimento, para efeito desta tese, de que a mediação se vincula à preocupação fundamental da didática, que é a compreensão dos processos que envolvem o ensino e, desta forma, permite que se aprenda a importância de um evento como ENDIPE como campo de discussões de uma didática para EJA. Contudo, em 2010 o ENDIPE, não se constituiu em um espaço de discussão privilegiado de tal questão. A categoria mediação não é tratada de forma detida e explícita, nem nas demandas para formação dos(as) seus(suas) educadores(as), nem como temática específica de pesquisa na EJA. Interpreta-se como sintoma de um campo de conhecimento que carece de discussão. Nesse sentido, reafirma-se a importância desta pesquisa.

Ao se percorrer a revisão da literatura, focando a categoria mediação sob a ótica da prática pedagógica na EJA, constatou-se que as reflexões desenvolvidas revelam que os educadores populares latino-americanos estão imbuídos em compreender este “novo” momento da realidade do projeto de modernidade. Os grandes temas de centralidade são os estudos sobre a dimensão das políticas públicas, seguidos da dimensão dos estudos culturais. A dimensão ética vem como forte aporte para a vivência dos valores, a busca do resgate da identidade popular, da participação, do diálogo, da luta contra as discriminações, entre outros que compõem uma diversidade de temáticas dentro dessas dimensões. Essas dimensões compõem um quadro de preocupações cujas reflexões apontam indicadores da necessidade de se repensar os fundamentos da educação popular e nela, a EJA e a particularidade histórica dos(as) educadores(as) populares.

Contudo, na abordagem dessas dimensões a categoria mediação, quando minimamente tratada, é dispersa em várias áreas temáticas. Isto é, a mediação, preocupação basilar da didática, que é a compreensão dos processos que envolvem o ensino, e desta forma permitem que se aprenda, está ausente da maior parte das discussões do seu próprio campo de conhecimento nas discussões da EJA.

Em que pese a diversidade das temáticas desenvolvidas no campo teórico-prático da pedagogia para e EJA, não aparecem nesses estudos intensas investidas nas discussões teórico-metodológicas orientadoras da profissão do(a) educador(a) popular – professor(a) de EJA, o que significa dizer que há um silêncio quase que total em relação à didática e, por sua vez, a mediação principal fundamento da didática.

Não se sugere aqui que, pelo fato de não se usar uma determinada palavra, conceito, categoria, não se esteja dando conta de determinada realidade, mas ao mesmo tempo evidencia-se nesses estudos que de fato há uma lacuna na discussão teórico-metodológica orientadora de uma didática específica para a EJA e, portanto, a compreensão do modo de ser da profissão do(a) educador(a) popular – professor(a) de EJA

Ao mesmo tempo em que se evidencia que a mediação não tenha sido incorporada às discussões metodológicas como categoria nesses 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 CONFINTEAS 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.

4 OS SENTIDOS DA MEDIAÇÃO



Salvador Dalí

“Como posso dialogar se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a recuperação e se, só em pensar nela, sofro e definho? A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. [...] Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens.” (FREIRE, 1981, p. 95).

4.1 A MULTIDIMENSIONALIDADE CONCEITUAL DAS MEDIAÇÕES: BASES TEÓRICAS E OS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Todo debate, seja ele filosófico, cultural ou artístico, tem como pressuposto um determinado contexto real, o qual determina e é determinado pelas condições e a posição inicial dos contendores diante da problemática que se apresenta. Toda proposição, sobre qualquer objeto de estudo, tem por fundamento uma teoria sobre o conhecimento; sobre sua gênese e sua apropriação por parte dos homens. Esta pesquisa não foge à regra. Seu objetivo é o de estudar a categoria de mediação na educação de jovens e adultos, tanto no plano do entendimento da sua função e inter-relação – na captura do movimento do ser social na reflexão, assumindo a dimensão reflexiva criada pela razão para captar seu movimento –, quanto no plano ontológico, que significa sua existência no ser social independentemente do fato de que seja ou não conhecido corretamente. Portanto, uma abordagem que leve em consideração não só uma orientação gnosiológica da realidade, mas também uma abordagem ontológica como possibilidade de compreensão da constituição real, concreta, do ser social.

Compreender essa realidade, isto é, como o ser social se articula nesse contexto, é condição importante para entender as mediações nas atividades humanas. Isto possibilitará, talvez, pensar e projetar uma educação de jovens e adultos mais coerente com as verdadeiras condições de existência dos sujeitos que convivem nesses espaços educativos. Embora a temática tenha surgido como referência nas diversas manifestações das atividades presentes na prática pedagógica, o enfoque aqui busca ampliá-lo, admitindo que o seu desvelamento, dada a sua extrema complexidade, é operação das mais difíceis.

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 cognitivas¹⁵ 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

¹⁵ Importante esclarecer que a cognição não é compreendida nesta tese como algo que se desenvolve em estruturas e condições inatas, algo próprio e natural da condição humana. Também não é algo que brota espontaneamente da relação afetiva entre os sujeitos. É sim um processo que se efetiva, ou não, pela qualidade e quantidade de mediações, que objetivam de modo explícito, aprendizagens e desenvolvimento de várias possibilidades intelectivas, num contexto de relações mediadoras do sujeito aprendiz.

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.

Nesse sentido, para ajudar-me a pensar a mediação recorri a alguns estudiosos do tema que, cada um a seu modo, pode contribuir para este objetivo. Começo assim minha reflexão incursionando com Pontes (2002, p. 77) pela tradição filosófica pré-hegeliana, para compreender a origem filosófica da mediação. Essa reflexão inspira-se na análise de Bottomore (2001, p. 262), que escreve que, em sentido literal, a mediação refere-se ao estabelecimento de conexões por meio de algum intermediário. Como categoria da lógica, a mediação aparece no papel de “termo médio” do silogismo na filosofia de Aristóteles¹⁶. Como categoria central da dialética, a mediação figura com destaque na epistemologia e na lógica em geral, assumindo função destacada dentro das regras formais para se alcançar o conhecimento imediato e mediato.

É Hegel, segundo Pontes (2002, p. 77), “[...] quem vai apreender a categoria de mediação nos seus nexos lógicos corretos na realidade, permitindo com isto uma ultrapassagem do idealismo subjetivista, bem como deixar fincadas seguras bases para o combate do irracionalismo”. Observa ainda Pontes que ele consegue fragilizar a concepção que tratava a mediação como uma categoria accidental, portanto naturalizada da existência humana¹⁷, apreendendo “[...] na sua essencialidade categorial o seu papel vertebral nos processos históricos” (p. 77). No entanto, alerta Pontes que “[...] Hegel não consegue manter a radicalidade revolucionária de tal descoberta para além do plano lógico, porque descamba para posições de conciliação do espírito com o mundo” (p. 78).

¹⁶ Aristóteles tentou sistematizar as regras lógicas e elaborou uma teoria do raciocínio como inferência. Inferência significa que só se conhece alguma coisa (a conclusão) por *meio* da lógica, pois é a teoria das demonstrações ou das provas, da qual depende o pensamento científico filosófico. O raciocínio é uma operação do pensamento realizada *por meio* de juízos e enunciações encadeadas formando um silogismo. Assim, raciocínio e silogismo são operações *mediadas* de conhecimento, ou seja, existe um percurso de pensamento e de linguagem para que se possa chegar a uma conclusão (CHAUÍ, 2000, p. 187).

¹⁷ A categoria accidental aqui significa, segundo esse autor, a categoria intersubjetiva, que expressaria as conquistas e o desenvolvimento do gênero humano, mas que, no entanto, dar-se-ia de modo totalmente accidental sem nenhuma relação com a história (PONTES, 2002, p. 77).

Marx reconhece a revolucionária visão histórica de Hegel do processo histórico e do seu movimento, ainda que dentro dos limites históricos que o desenvolvimento da sociedade capitalista do seu tempo lhe impunha. O método hegeliano e sua construção filosófica padeceram de um idealismo que parece promover uma contradição na sua obra, onde, muitas vezes, o filósofo deixa-se seduzir pela conversão das categorias reais em categorias do pensamento, mas em outras consegue se aproximar grandemente das determinações ontológicas corretas (PONTES, 2002, p. 57; WHEEN, 2001, p. 28-29).

É a partir de tais contradições que Marx (1988, p. 16-17), na obra *O Capital*, distinguiu sua dialética da de Hegel, afirmando que “[...] em Hegel, a dialética está de cabeça para baixo é necessário pô-la de cabeça para cima. A fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico”. Segundo Wheen (2001, p. 28), citando Marx, este reconheceu que “[...] a mistificação por que passa a dialética nas mãos de Hegel não o impediu de ser o primeiro a apresentar suas formas gerais de movimento, de maneira ampla e consciente”. É aí que Marx se apropria dessa “substância racional” do método dialético, que são as categorias de totalidade e negatividade nas quais a mediação assume papel central, onde está contida a sua verdadeira ontologia e promove sua inversão materialista (PONTES, 2002, p. 49-57).

Assim, quando Marx afirma que é necessário colocar a dialética hegeliana “de cabeça para cima” ele está, na verdade, reivindicando a prioridade da ontologia. Enquanto Hegel subordinava os movimentos da realidade material à lógica de um princípio que chamava de ideia absoluta (KONDER, 2000, p. 27), Marx subordinava os movimentos da realidade ao conjunto de relações concretas que os homens estabelecem entre si para produção de sua existência material e social. Desse modo, ele distingue a ontologia (o ser), da gnosiologia (o conhecimento). Mas ele faz isso relacionando o conhecimento ao ser e não subordinando a ontologia à gnosiologia como parece fazer Hegel. É nesse sentido que se retoma a afirmação de Marx (1982, p. 530-31): “[...] não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas inversamente, o seu ser que determina a sua consciência”. Isso porque, para Marx (1989), o ponto de partida é a própria realidade em que o ser se realiza ao estabelecer relações com os outros seres.

A influência da categoria de mediação foi decisiva para a dialética marxista na construção de sua teoria social. Na obra *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels evidenciam o papel central da mediação do trabalho com o processo histórico da práxis humana quando afirma que

[...] somos obrigados a começar pela constatação de um primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, ou seja, o de que todos os homens devem ter condições de viver para poder “fazer a história”. Mas, para viver é preciso antes de tudo beber, comer, morar, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos *meios* que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material [...]. (MARX e ENGELS, 1989, p. 22-23, grifo nosso).

Os autores percebem a natureza do trabalho e concebem o homem objetivo como resultado do seu próprio trabalho. Marx (citado por DUNNE, 1999, p. 64) clarifica isso afirmando que “[...] enquanto o animal é a sua própria atividade de vida e prima por se adaptar às condições dadas pelo ambiente, o homem é o único que faz de sua própria atividade de vida um objeto de sua vontade e consciência. Ele tem uma atividade de vida consciente”. Ao agir sobre a natureza, ele cria a sua própria natureza – a natureza humana. É o trabalho que permite que os homens participem de um processo contínuo de objetivações; de conhecer e reconhecer o mundo objetivo. Ele supera, diferentemente dos animais, os limites da situação imediata, transformando a natureza e produzindo além das suas necessidades pessoal e da família.

Nessa assertiva, para que se possa compreender o ser social e formular o mais coerentemente possível as suas categorias especificamente sociais, sobretudo a categoria de mediação – objeto deste estudo –, intenta-se iniciar o estudo do ser social pelo trabalho, uma vez que neles estão presentes os germes de todas as demais categorias, inclusive a categoria da mediação pedagógica como atividade humana que se constitui no interior do próprio processo de produção e reprodução do ser social.

Assim, diferente dos animais, o homem, ao produzir seus próprios meios de vida, sua própria natureza, pelo trabalho, produz instrumentos, ideias, conhecimentos e, sobretudo, cria novas necessidades, num processo de mútua transformação. Essas transformações se realizam com uma finalidade que não só dependem de energia física como também de sua capacidade de antecipar e planificar antes de materializar-se. Marx (1985) clarifica essa posição teleológica, característica do trabalho, que dá origem a possíveis novas objetivações quando afirma que:

Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animal de trabalho, é imensa a distância histórica que *medeia* entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana.

Continua o autor destacando:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 1985, p. 2).

Indo ao encontro do filósofo húngaro Lukács, conferindo destaque à sua obra *Ontologia do Ser Social*, na qual ele, seguindo a orientação marxista, desenvolve sua ontologia com uma visão histórica do real e discute a categoria do trabalho como fundante do ser social, ficando claro até aqui que o fundamental é que o trabalho marca, assinala a passagem do homem que trabalha, do ser meramente orgânico ao ser social. Para o autor, o trabalho tem como essência ontológica um claro caráter de intermediário entre os homens e a natureza, tanto inorgânica como orgânica (LUKÁCS, 1979a).

É assim que, partindo do ato elementar do trabalho como uma atividade produtiva, a vida social se constitui por uma rede de objetivações que são cada vez mais complexas, e também as relações entre os seres humanos são mais articuladas. Isto ocorre pela contínua relação dialética entre a atividade teleológica posta pelos seres humanos conscientes e a realidade com múltiplos nexos de redes e determinações causais (LUKÁCS, 1979a).

Retornando a Marx, fica claro que a atividade produtiva é a mediadora na relação sujeito-objeto entre o homem e a natureza. Um mediador que permite ao homem um modo de existência, assegurando que ele não recuará para o estado natural. Porque, segundo Scheler (citado por RATNER, 1995, p. 18), as mediações que diferenciam (distanciam) o organismo humano do mundo natural, intensificam nossa sensibilidade, compreensão, objetividade, adaptabilidade e liberdade.

Foi por meio da categoria da “alienação” que Marx, nos *Manuscritos de Paris* (1978), avançou na discussão antropológica da relação homem-natureza, relação mediada pelo trabalho. Na teoria social marxista, a mediação é uma categoria bidirecional: estrutura o ser independentemente do fato de que seja ou não conhecido corretamente, portanto, é ontológica; e como construto da razão, se apropria do movimento do próprio ser social. Recorro novamente a Marx (1989, p. 23) na passagem que já se tornou clássica: o primeiro fato histórico é “[...] a produção dos meios que permitem satisfazer [...] a produção da própria vida material”, a partir da qual se pode afirmar essa precedência ontológica da realidade

independente de se ter consciência ou conhecimento desse processo, porque a ação ativa do homem, de intervenção sobre a natureza para assegurar a sua existência, ocorre independente de como a pensamos ou a conhecemos.

Assim, segundo Lukács (1979b, p. 35), pode-se afirmar que “[...] do ponto de vista metodológico, é preciso observar desde o início que Marx separa nitidamente dois complexos: o ser social, que existe independentemente do fato de que seja ou não conhecido corretamente e o método para captá-lo no pensamento da maneira mais adequada possível”. E nesse sentido Marx distingue a realidade do modo como se alcança conhecimento.

Vale dizer, a relação que os homens estabelecem mediante o trabalho pressupõe uma “finalidade”: de atender às necessidades básicas de sua existência e, ao fazê-lo, transforma o seu meio e a si mesmo. Nessa relação dialética gera novas necessidades, com “finalidades” cada vez mais complexas para realizar as “possibilidades” mais apropriadas à sua existência em um determinado contexto histórico. Esse conjunto de complexos da realidade humana é o que determina o ser do ser humano e não o conhecimento ou o pensamento que temos dele. Como explica Lessa¹⁸ (2003, p. 3) em seu artigo *Ontologia e Objetivação em Lukács*,

Se observarmos a este desenvolvimento quando se encontra em um grau mais elevado [...] notamos objetivamente um irresistível crescimento extensivo e intenso da generalidade, e isto não apenas enquanto no trabalho singular aumenta – objetivamente – a componente genérica, mas também enquanto ela lhe está à frente como realidade dinâmica e dinamicamente coesa de objetos, relações movimento, etc. reais, que ele subjetivamente experimenta como realidade objetiva independente da própria consciência.

Não obstante Lukács considere por excelência a ontologia do ser social, ele não abandona a gnosiologia, pois o conhecimento da realidade é importante para que os homens possam realizar suas ações cotidianas com base em escolhas apropriadas. Para o autor, “[...] no plano ontológico o ser social se subdivide em dois momentos heterogêneos, que do ponto de vista do ser não só estão defronte um ao outro como coisas opostas, mas são até mesmo opostas: o ser social e o seu reflexo na consciência” (LUKÁCS, 1981, p. 21).

A dupla dimensão: o ser e o reflexo – a apropriação, a captura do movimento da realidade que ele realiza, é necessária para poder objetivar e apreender a realidade. Para Lukács (1981, p. 22), o reflexo é de natureza contraditória porque é reflexo e não ser, mas, ao mesmo tempo, é o meio pelo qual surgem novas objetivações nas quais se realiza a

¹⁸ Professor do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Alagoas. Um dos maiores estudiosos de Lukács no Brasil.

reprodução do ser social e isto pode acontecer tanto num mesmo nível como em um nível superior.

Nesse sentido, o fato fundamental do ser social, é que os homens, como membros que pertencem a um grupo social, sua relação com a esfera inorgânica e orgânica já não é imediata, ao contrário, todas as interações passam a ser mediadas pela sociedade.

Na ontologia do ser social, Lukács sinaliza essa dimensão ontológica da categoria de mediação ao afirmar que

[...] não pode existir nem na natureza, nem na sociedade, nenhum objeto que neste sentido [...] não seja mediado, não seja resultado de mediações. Desse ponto de vista a mediação é uma categoria objetiva, ontológica, que tem que estar presente em qualquer realidade, independente do sujeito. (LUKÁCS, 1979b, p. 90).

Para melhor compreensão do que se vem afirmando, há que refletir também com base na fala de Ratner (1995, p. 16-40), quando este explica a categoria de mediação pela consciência social. É o que ele chama de *predmet* – termo russo que significa “[...] a natureza de um objeto como ele é definido pelo sistema de ações sociais a que está incorporado e através do qual entra numa relação particular com o sujeito agente”.

Mas vale lembrar ainda que *predmet*, segundo Minick (citado por RATNER, 1995, p. 16), diferencia-se do termo *vesch*, que significa uma coisa independente da intencionalidade humana. Assim, para Ratner (1995, p. 16),

[...] os atos sociais que constituem o *predmet* e definem as coisas não são puramente intelectuais ou semióticos. Nem são exercícios fantasiosos de geração de metáforas ou narrativas a respeito de coisas, [...]. Os atos sociais constituintes são fundamentalmente interações práticas que organizam a existência material, social e psicológica dos seres humanos.

A perspectiva voltada para o conhecimento dos fenômenos sociais, a apreensão das leis sociais, que subjazem a tais fenômenos, não abstrai da compreensão de que estas se manifestam de forma diferenciada em todo o ser social. Nessa tarefa de compreender a dinâmica específica dos fenômenos da sociedade e vincular essa dinâmica a outras dinâmicas específicas em outros processos sociais – traduzida aqui pelas “formas de mediação” – torna-se evidente que a categoria de “particularidade” assume papel central na dialética do conhecimento constituindo, como bem exprime Lukács, um “campo de mediações”. Outros aspectos importantes da mediação envolvem também as categorias de “universalidade, singularidade, negação e totalidade”.

Nas palavras de Hegel (1974), o filósofo que articulou de forma inovadora na tradição filosófica racionalista essa categoria teórica na sua complexidade, não existe conhecimento imediato na concepção dialética.

Com efeito, a mediação nada mais é que a igualdade consigo mesmo que a si mesma se move ou é a reflexão em si mesmo, momento do Eu-existente-para-si, a pura *negatividade*, ou seja, a *negatividade* reduzida à sua simples abstração, o simples devir. O Eu ou o devir em geral, esse mediatizador, é justamente, em razão de sua simplicidade, o devir da imediatidade e o próprio imediato. (HEGEL, 1974, p. 20, grifos nossos).

O autor registra ainda que

[...] a razão realiza a plena liberdade do homem porque nela o ser é transformado em ser criado. Ela é a negação da negação: o entendimento, ao romper com a intuição sensível imediata era a primeira negação [...] Ela suprime a exterioridade do sujeito e do objeto. Ultrapassa as oposições: esta supressão da contradição constitui o momento mais profundo, mais íntimo e mais objetivo da vida e do espírito, graças ao qual um sujeito torna-se uma pessoa e uma pessoa livre. (HEGEL citado por GARAUDY, 1983, p. 43).

Na dialética marxista a “negação” tem um papel muito importante. O sentido fundamental de negação é definido pelo seu caráter como momento dialético imanente de desenvolvimento objetivo, o vir a ser, a mediação, a transição. A negação não é apenas o ato mental de dizer não, mas refere-se principalmente ao fundamento objetivo desses processos de pensamento por negação que, com suas leis internas de desdobramento e transformação, são inseparáveis da positividade (BOTTOMORE, 2001, p. 280).

Assim, os homens, ao negarem e afirmarem alternativas – determinadas pelas reais condições em que se encontram –, abrem novas alternativas num processo de desenvolvimento da substituição da velha pela nova, surgida da velha alternativa. Esta, por sua vez, ao envelhecer, é também negada pela outra nova que lhe sucede, num permanente processo de mudanças e desenvolvimentos que vão constituindo-se em novas alternativas. Isto por que, como afirma Konder (2000, p. 53-53),

[...] o movimento da história é marcado por superações dialéticas, em todas as grandes mudanças há uma negação, mas ao mesmo tempo uma preservação (e uma elevação ao nível superior) daquilo que tinha sido estabelecido antes. Mudança e permanência são categorias reflexivas, isto é, uma não pode ser pensada sem a outra. Assim como não podemos ter uma visão correta de nenhum aspecto estável da realidade humana se não soubermos situá-lo dentro do processo geral de transformação a que ele pertence (dentro da totalidade dinâmica a que ele faz parte), também não podemos avaliar nenhuma mudança concreta se não a reconhecermos como mudança de um ser (quer dizer, de uma realidade articulada e provida de certa capacidade de durar).

Para Hegel, o que dá sentido à própria palavra dialética e o que promove o devir, é a “mediação”, porque é ela que articula e relação imediato/mediato. O processo dialético faz da mudança o princípio cardinal da vida, nenhuma condição é permanente; em cada estágio das coisas há uma contradição que só a “luta dos contrários” pode resolver. Esse movimento dialético está em tudo que Hegel escreveu (DURANT, 2000, p. 280-282). Nessa perspectiva, a negação é a categoria do movimento, de mudanças e de superação que compõe a realidade social. Os processos que se dão na “totalidade” estão em constante mutação e o que move todo esse incessante movimento é a “negatividade”.

Nesse sentido, o conceito dialético de “totalidade” é dinâmico, reflete as mediações e transformações historicamente mutáveis da realidade objetiva. E como tal, é uma categoria concreta, própria da constituição do real. E o particular representa a expressão lógica das categorias de mediação entre os homens singulares e a sociedade (LUKÁCS, 1978).

Em sua obra *Introdução a uma estética marxista*, Lukács (1978, p. 93) leva à compreensão da articulação ontológica das categorias de “universalidade, particularidade singularidade”, referindo-se à dialética de Marx quando afirma que

[...] a ciência autêntica extrai da própria realidade as condições estruturais e suas transformações históricas e formula leis, estas abraçam a universalidade do processo, mas de um modo tal que deste conjunto de leis pode-se retornar – ainda que frequentemente através de muitas mediações – aos fatos singulares da vida. É precisamente esta dialética concretamente realizada de universal, particular e singular.

Assim, a particularidade definida por Lukács é um campo de mediações que, em geral, se singulariza e o singular se universaliza. Por isso, nas palavras de Marx (1985, p. 170), em *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*:

Deve-se evitar, sobretudo, fixar a sociedade como uma abstração em face do indivíduo. O indivíduo é um ente social. A sua manifestação de vida mesmo que não apareça na forma direta de uma manifestação de vida comum, realizada ao mesmo tempo com outros – é, portanto, uma manifestação e uma afirmação de vida social. A vida individual e a vida genérica do homem não são distintas, ainda que – necessariamente – o modo de existência da vida individual seja um modo mais particular ou mais geral da vida genérica, e a vida genérica seja uma mais particular ou mais geral da vida individual.

Recorrendo às reflexões de Pontes, viu-se que, no plano da realidade, a singularidade corresponde ao plano da imediaticidade e representa o nível da existência imediata em que se apresentam os fatos irrepetíveis das situações singulares da vida em sociedade, os quais se apresentam como coisas, rotineiras, casuais. A particularidade da vida humana está eivada

destes fatos da singularidade e impregnada da universalidade, que é a legalidade social que articula e impulsiona a totalidade (PONTES, 2002, p. 85-86).

Lukács (1978) afirma que o movimento dialético da realidade objetiva tal como ele se reflete no pensamento humano, é um incontável impulso do singular para o universal e deste novamente para aquele. Para o autor, esse movimento é sempre mediatizado pelo particular. Mas ele é um membro intermediário com características bem específicas (p. 110-112). Pois, conforme este autor, o particular é a força negativa que gera a mudança, a superação, o movimento responsável pela relação entre o singular e o universal. Portanto, o particular não resulta da soma dessas duas categorias, mas da oposição entre elas. Por isso é negação. Essa negação é que provoca o desequilíbrio necessário que permite o movimento do singular para o universal e desse novamente para aquele. É através desse movimento que se dá o processo de mudança e principalmente a superação, tanto no plano da singularidade quanto no plano da universalidade. Assim, ambos só podem ser superados por meio da particularidade.

Por isso, para Lukács (1978), a mediação não pode ser entendida como um ponto fixo, ou central, mas sim como um “campo de mediações” estruturantes da particularidade que dialeticamente se movimenta, umas vezes mais próximo do singular, outras mais próximo do universal. Trata-se de um movimento onde o universal se singulariza e a imediatez do singular se universaliza na busca da totalidade. Nessa perspectiva, a particularidade é um campo de forças entre universal e singular, é um meio organizador das suas relações dinâmicas e contraditórias.

Nessa mesma direção Konder (2000, p. 49) afirma que “[...] as conexões íntimas que existem entre realidades diferentes criam unidades contraditórias. Em tais unidades a contradição é essencial [...], é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem”. E nesse sentido é por meio das mediações que se revelam às contradições que, por sua vez, constituem as determinações reflexivas desse movimento.

Vygotsky¹⁹, segundo Rego, traz o conceito de “mediação” como um dos pilares das suas teses, revelando grandes aproximações com a abordagem do materialismo histórico dialético. Foram os estudos da história judaica, temas recorrentes dos estudos dirigidos por Vygotsky aos 15 anos, que o levaram ao encontro de Hegel, o que provavelmente contribuiu, segundo Moll (1996), para sua identificação posterior com Marx. Essa identificação se torna tão marcante na teoria sócio-histórica que Vygotsky mais tarde é classificado como um

¹⁹ O nome deste autor aparece com enorme variedade de traduções. Neste trabalho adotarei, como escolha, Vygotsky, por constituir o maior número de bibliografias utilizadas nesta pesquisa.

psicólogo marxista, tendo adotado das principais teses do materialismo histórico marxista, a base fundamental para as suas pesquisas. Isso se confirma em uma de suas obras, quando o autor citado por Moll (1996, p. 39) afirma que “[...] não pode haver teoria científica da mente sem uma teoria científica dos seres humanos, e não pode haver qualquer concepção do ser humano sem Marx”.

Com base nos postulados marxistas que apontam a origem da sociedade humana, assim como o desenvolvimento de habilidade e funções específicas do homem como resultado do surgimento do trabalho – uma atividade de vida – objeto de sua vontade e consciência, Vygotsky (1998a, p. 73) procura analisar a função “mediadora” presente nos instrumentos elaborados para a realização dessa atividade humana.

Na interessante obra *Vygotsky, Luria e Leontiev – Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*, em sua sétima edição de 2001, que, portanto, tem como referência autoral esses três grandes pensadores, registra-se que Vygotsky foi um dos primeiros pensadores a tentar correlacionar a origem das funções psicológicas superiores às relações sociais entre os indivíduos. Luria, em um dos artigos que integra a coletânea do trabalho de Vygotsky e seus seguidores, ao apontar o enorme valor que Vygotsky teve para o desenvolvimento do estudo científico das funções psicológicas, afirma: “[...] nós precisamos por assim dizer, caminhar para fora do organismo, objetivando descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica” (VYGOTSKY et al., 2001, p. 16). Nessa mesma obra observa Luria que Vygotsky denominava essa forma de estudo de psicologia “cultural”, “histórica” ou “instrumental”, em que o instrumental se refere à natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas (VYGOTSKY et al., 2001, p. 26).

Nessa perspectiva, também no mesmo livro, para Luria o elemento histórico funde-se com o cultural, pois envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade se organiza inventando e aperfeiçoando os instrumentos que o homem utiliza para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento, ao longo da sua história social. Nesse sentido, afirma Luria que “[...] instrumentos culturais especiais como a escrita e a aritmética, expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro” (VYGOTSKY et al., 2001, p. 26).

Nesse empreendimento Vygotsky deu o primeiro passo no sentido de combater a principal falha da psicologia subjetivista, que afirma que as propriedades das funções intelectuais do adulto são resultado unicamente da maturação e anunciou, segundo Dunne (1999, p. 70), o princípio que foi elaborado subsequentemente por vários psicólogos soviéticos: existe uma unidade integral de psique e atividade. E assim, juntando-se a Luria e

Leontiev²⁰ em Berlim, Vygotsky propôs então a criação de uma nova psicologia, que fora construída a partir do estudo crítico das teorias de Werner, Karl e Charlotte Buhler, Stern, Thorndilke, Piaget e outros. Pretendia então reorganizar a psicologia tomando como base os fundamentos marxistas e solucionar problemas práticos da sua época. Na sua visão, o desenvolvimento da consciência humana está baseado nas relações práticas do indivíduo com a realidade.

Nesse seu esforço de afirmar a natureza social, cultural e histórica dos processos mental superior, Vygotsky reelaborou de forma criativa as concepções de Friedrich Engels sobre o trabalho humano e o uso dos instrumentos como “meios” pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo. Para Engels (citado por VYGOTSKY, 1998a, p. 9),

[...] a especialização da mão – que implica o instrumento e o instrumento que implica atividade humana específica, a reação transformadora do homem sobre a natureza; o animal meramente usa a natureza externa, mudando-a pela simples presença; o homem, através de suas transformações, faz com que a natureza sirva a seus propósitos, dominando-a. Esta é a distinção final e essencial entre o homem e os outros animais.

De maneira coerente com esse ponto de vista de Engels e Vygotsky, o antropólogo contemporâneo Washburn (citado por VYGOTSKY, 1998a, p. 178) escreveu que “[...] foi o sucesso dos instrumentos mais simples que deflagrou a marcha da evolução humana e levou à civilização atual”. A utilização de instrumentos na teoria vygotskyana apresenta estreita ligação com a teoria marxista, onde muitos dos termos usados por Marx fazem parte da obra de Vygotsky. Entre eles, está o uso de instrumentos que se originam através das relações sociais que os homens estabelecem para produzir suas vidas.

Vygotsky (1998a) estendeu esse conceito de “mediação” na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos (ferramentas materiais) ao uso de signos (ferramentas psicológicas). Para o autor, a função do instrumento é servir como condutor da influência humana sobre o objeto de atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças no objeto. O sistema de signo (a linguagem, a escrita, os sistemas numéricos), por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Assim, enquanto o

²⁰ Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis. N. Leontiev (1903-1979) constituem o grupo de pesquisa do então líder intelectual do grupo, Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934). Esses autores são os principais representantes da psicologia soviética. Luria é um renomado neuropsicólogo mundial, construiu uma monumental obra científica nos seus mais de 30 livros publicados e Leontiev é teórico e experimentador, cujo campo de estudos compreendeu a pedagogia, a cultura e o problema da personalidade. Ambos buscam um referencial materialista histórico e dialético para psicologia (VYGOTSKY et al., 2001).

instrumento constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza, o signo, que Vygotsky também chama de “instrumento psicológico”, constitui um “meio” da atividade psíquica, portanto interna, dirigido para o controle do próprio indivíduo regulando suas ações (p. 72-73). “A analogia básica entre signo e instrumento, repousa na função *mediadora* que os caracteriza” (p. 71, grifo nosso).

A essência desse conceito foi empreendida segundo Vygotsky (1998a) da vasta acepção por Hegel, que viu nele um aspecto característico da razão humana. “A razão [...]”, afirma Hegel (citado por VYGOTSKY, 1998, p. 72), “[...] é tão engenhosa quanto poderosa. A sua engenhosidade consiste principalmente em sua atividade *mediadora*, a qual, fazendo com que os objetos ajam e reajam uns sobre os outros, respeitando sua própria natureza e, assim, sem qualquer interferência direta no processo, realiza intenções da razão” (grifo do autor).

A psicologia histórico-cultural de Vygotsky considera então o homem um ser que possui uma dimensão biológica, psicológica e social – uma entidade formada por corpo e mente, cujas funções psicológicas superiores, também conhecidas como processos mentais superiores, apresentam-se como mecanismos mais complexos nos processos cognitivos do ser humano. Elas são originárias das relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico. O funcionamento psicológico na dimensão biológica é produto da atividade cerebral em que o cérebro é entendido como um

[...] sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. [...] o cérebro pode servir a novas funções, criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações no órgão físico. (OLIVEIRA, 1993, p. 24).

Assim, para Vygotsky, as funções psicológicas superiores são próprias do ser humano e como resultado de suas atividades significativas, envolvem o controle consciente do comportamento, ação intencional e liberdade do indivíduo em relação ao seu contexto. O homem consegue planejar situações que desenvolverá no futuro, lembrar algo que aconteceu há muito tempo, visualizar um objeto sem tê-lo em sua presença. Estas são algumas funções que elas desenvolvem. Também existem as funções psicológicas inferiores, que são as atividades mais elementares do indivíduo: são as ações reflexas, reações automatizadas ou simples associações entre eventos. Um exemplo desta última é, quando um bebê se alimenta do seio materno ou dirige sua atenção a um barulho estridente.

A partir de uma vivência histórica do indivíduo, ele recebe informações que irão alterar de forma intencional e voluntária seu comportamento. Esta mudança ocorre através da “mediação”, pois o indivíduo não nasce com as características humanas. Elas se desenvolvem com a interferência do indivíduo na sociedade, a partir das significações produzidas nas suas relações sociais. E, dessa forma, constituem-se enquanto homens, ou seja, alguém capaz de ajustar, voluntariamente, seu comportamento. É um movimento dialético, onde a cultura também sofre alterações no decorrer da história. Esta interferência ocorre através da “mediação” com auxílio dos instrumentos e signos na transformação, das funções psicológicas inferiores em funções psicológicas superiores, à medida que estão incorporados à atividade prática do homem.

Por isso, afirma Vygotsky (1998a, p. 72), “[...] o fato central em nossa psicologia é o da *mediação*” (grifo nosso). Ele apresenta o sujeito articulado e imerso em um contexto histórico-cultural e, a partir dessa condição, explicita como ocorre o processo de desenvolvimento do ser na constituição de sua individualidade. Como o processo de humanização do ser humano, para se constituir como ser necessita apropriar-se de funções humanas engendradas pelo conjunto das relações sociais, ou seja, para ele, o fundamento psicológico humano é social e, portanto histórico. A acumulação da legitimação histórica da humanidade, a cultura, fora das fronteiras do organismo, é interiorizada como atividade mental, tornando-se, portanto, interna ao organismo humano. A esse respeito o autor afirma:

Ao longo do desenvolvimento das funções superiores – ou seja, ao longo da internalização do processo de conhecimento – os aspectos particulares da existência social humana refletem na cognição humana: um indivíduo tem a capacidade de expressar e compartilhar com os outros membros de seu grupo social o entendimento que ele tem da experiência comum ao grupo. (VYGOTSKY, 1998a, p. 9; 72; 177).

Nesse contexto, a linguagem, para Vygotsky (1998a), representa um importante papel de mediação. Ele estabelece uma relação entre a linguagem e a consciência que são aludidas na filosofia marxista:

A linguagem é tão antiga quanto à consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e, portanto, existe também primeiro para mim mesmo e, exatamente como a consciência, a linguagem só aparece com a consciência, com a necessidade dos intercâmbios com os outros homens. (MARX e ENGELS, 1989, p. 26).

É através da linguagem e por meio dela que o homem organiza o mundo simbolicamente; por isso é que Vygotsky concebe a linguagem como a principal mediadora.

Steiner e Souberman, posfaciando Vygotsky (1998a, p. 169), reforçam essa ideia, destacando que através da fala o indivíduo supera as limitações imediatas do seu ambiente. Ele se prepara para a atividade futura; planeja, ordena e controla o próprio comportamento e o dos outros. É por isso que para esses autores a fala humana é, de longe, o comportamento de uso de signos mais importante ao longo do seu desenvolvimento. Esse é campo de mediações caracterizado pela “mediação simbólica” que tem na linguagem, o elemento mediativo constituído pelo universo simbólico de signos.

O desenvolvimento do psiquismo humano, segundo Vygotsky, é sempre mediado por outra(s) pessoa(s). É o outro que atribui significados à realidade. É por intermédio dessas mediações que o indivíduo se apropria do funcionamento psicológico e do patrimônio cultural de seu grupo social (conhecimentos, sistemas de representação, formas de pensar e se comportar, etc.). Somente quando essas atividades são reconstruídas internamente – são internalizadas, é que esses processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas. Com efeito, a atividade que antes era mediada pelo outro, passa a ser uma mediação interiorizada, passa a se constituir um processo voluntário e autônomo (VYGOTSKY, 1988, p. 28; VYGOTSKY, 1998a, p. 111-114; REGO, 1995, p. 61-109).

Nesse movimento, as funções psicológicas superiores – que resultam de atividades humanas significativas –, e que inicialmente são partilhadas, *singularizam-se* pelo indivíduo, à medida que este, com o auxílio dos signos, pode controlar voluntariamente sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações. Os signos, portanto, passam a ser utilizados como elementos reguladores de suas ações. Surge daí, a afirmação de Bakhtin: “[...] a realidade do psiquismo é a do signo” (1992, p. 49-52).

Esse movimento dialético da realidade, afirma Lukács (1978, p. 11), “[...] tal como ele se reflete no pensamento humano, é assim um incontrolável impulso do singular para o universal e deste, novamente, para aquele”. Mas esse movimento do singular ao universal e vice-versa, afirma esse autor, “[...] sempre mediatizado pelo particular, ele é um membro intermediário real, tanto na realidade objetiva quanto no pensamento que a reflete de um modo aproximadamente adequado” (p. 112).

Isso vem indicar que o campo da educação de jovens a adultos, dado o conjunto dos conhecimentos específicos, que alguns teóricos chamam de saberes disciplinares, se mostra extremamente rico em mediações. Daí considerar o espaço institucional de intervenção do profissional da EJA como um amplo campo de mediações sobre as quais o(a) professor(a), atua e possui reais possibilidades de potencializar passagens cognitivas entre as várias dimensões que o conhecimento humano pode percorrer.

Nesse ponto, retomam-se as considerações de Lukács, precisamente sobre o caráter aproximado da ciência quando explica esse processo através de Marx, na introdução teórica à primeira redação de sua obra econômica. Nesta obra, Marx descreve os caminhos que o conhecimento humano deve percorrer. Citado por Lukács (1978, p. 103), Marx afirma que são dois os caminhos, isto é: “[...] da realidade concreta dos fenômenos singulares às mais altas abstrações, e desta novamente à realidade concreta, – a qual com a ajuda das abstrações – pode agora ser compreendida [...]”.

Desse modo, cabe ao(a) professor(a) da EJA, na sua formação docente, tendo em vista o papel que lhe cabe desempenhar no processo de produção do conhecimento nos alunos, articular estas mediações, potencializando forças, em favor de um projeto de sociedade transformador da realidade, ou simplesmente manter-se alienado(a) da rede destas complexas mediações. O processo de aproximação dialética no conhecimento da singularidade é fundamentalmente ligado à dialética de particular e universal. E Lukács (1978) afirma isso ao referir que

[...] a aproximação da dialética no conhecimento da *singularidade* não pode ocorrer separadamente das suas múltiplas relações com a *particularidade* e com a *universalidade*. Estas já estão, em si, contidas no dado imediatamente sensível de cada singular, e a realidade e a essência deste só pode ser exatamente compreendida quando estas *mediações* (as relativas à particularidade e universalidade) ocultas na imediatez são postas a luz.

E continua:

[...] na medida em que se realizam [...] *as tentativas de aproximação mental à singularidade* como singularidade varia extraordinariamente, de acordo com os objetos concretos do conhecimento, o grau alcançado depende da ciência em questão. [...] esta aproximação ao singular enquanto tal pressupõe o conhecimento mais desenvolvimento possível da relativa universalidade e particularidade; ou seja, que o singular, portanto, precisamente como singular, é conhecido tão mais seguramente e de um modo tão mais conforme a verdade [...] quanto mais rica e profundamente forem iluminadas as suas *mediações* para com o universal e o particular. (LUKÁCS, 1978, p. 106-107, grifos nossos).

“Essa reconstrução tem como base a *mediação semiótica*²¹ (*particularmente a linguagem*) e envolve as ações do sujeito, as estratégias e conhecimentos por ele já dominados, as ações, estratégias e conhecimentos o(s) outro(s) e as condições sociais reais de

²¹ Os elementos mediadores da relação do homem com o ambiente podem ser tanto físicos como semióticos. A mediação semiótica é baseada em signos. O mediador semiótico possibilita ao sujeito controlar suas ações psicológicas e, desta forma, melhorar o seu desempenho na realização de tarefas. Um exemplo disso, é que a tarefa de montagem de um objeto é facilitada se for usado em diagrama para orientação (KOMOSINSKI et al, 1998).

produção da(s) interações” (FONTANA, 2000, p. 11-12, grifo nosso). Para Rivière, “[...] as palavras são as ferramentas semióticas mais poderosas no contato social e na regulação inter-humana da conduta” (1985, p. 82).

Para Bakhtin (1992), a palavra, esse signo interior (discurso interior), se revela como o material semiótico privilegiado do psiquismo. “A palavra se apresenta como fundamento, a base da vida interior. A exclusão da palavra reduziria o psiquismo a quase nada, enquanto que as exclusões de todos os outros movimentos expressivos a diminuiriam muito pouco” (p. 52). A palavra “[...] é o fenômeno ideológico por excelência” (p. 36) e a língua “[...] constitui um processo de evolução ininterrupta, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (p. 127). Sendo a linguagem um código ideológico²², não se pode investigá-la dissociada do contexto social em que se realiza.

Para esse autor, a língua “[...] vive e evolui historicamente [...] não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (1992, p. 124). A unidade básica a ser estudada é, portanto, o produto dessa interação, ou seja, a enunciação. Por isso, quem estuda a linguagem deve estudar a interação verbal concreta.

Na abordagem histórico-cultural deve-se pensar no desenvolvimento humano a partir da ideia de sujeito em relação, mas tendo uma participação ativa nas negociações que estabelece com o meio social, o que é trazido tanto por Vygotsky quanto por Bakhtin.

Bakhtin se contrapõe a teorias da comunicação e mesmo da enunciação, tal como apresentadas ao seu tempo, porque elas viam a língua como função única e exclusivamente vinculada ao locutor, como se este estivesse sozinho, isto é, não percebiam a dimensão discursiva da comunicação. Para ele, a propriedade básica da linguagem é o dialogismo, o que pressupõe o interlocutor. Mas para entender o dialogismo é necessário perceber a comunicação discursiva como ininterrupta, da qual um enunciado é apenas um elo, como revela:

O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores. (BAKHTIN, 1992, p. 291).

Vale lembrar que os outros movimentos expressivos da atividade psíquica a que Bakhtin se refere e que também constituem o material semiótico do psiquismo são: a

²² Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata um outro. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou aprendê-la de um ponto de vista específico, etc. O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes (BAKHTIN, 1992, p. 32).

respiração, a circulação do sangue, os movimentos do corpo, o discurso interno, mímica, a reação aos estímulos exteriores (como, por exemplo, a luz e o som), enfim, todo gesto ou processo que ocorre no organismo, já que tudo o que ocorre no organismo pode adquirir um valor semiótico e tornar-se expressivo (1992, p. 52).

Assim, o que marca a diferença entre as funções psicológicas inferiores e os processos mentais superiores é o fato de estes últimos serem mediados semioticamente. No dizer de Bakhtin (1992, p. 49), “[...] sem material semiótico não se pode falar em psiquismo”.

O que permite a compreensão dessa dinâmica interna do desenvolvimento individual – a transferência de um processo interpessoal (social) num processo intrapessoal, os estágios de internalização e o papel dos aprendizes mais experientes –, é o que Vygotsky (1984) chamou de Zona de Desenvolvimento Potencial ou Proximal. O que caracteriza a ZDP Vygotsky identifica como dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real que se refere às conquistas já realizadas e o nível que está relacionado às capacidades em vias de serem construídas, que ele chama de nível de desenvolvimento potencial.

O que deve aqui ser enfatizado é que, embora a leitura de Vygotsky se atenha ao período da infância, deve-se refletir que essa construção não se dá apenas nesta fase da vida, mas durante todo o ciclo vital, para utilizar uma noção clássica da Psicologia do Desenvolvimento.

Nessa perspectiva, para função do(a) professor(a), de qualquer modalidade de ensino, esse conhecimento é muito importante porque implica a exigência desse profissional se posicionar no lugar que lhe cabe no processo pedagógico e verificar qual os diferentes elementos que entram nesse processo e qual a importância diferenciada que eles ocupam.

Nesse processo, o responsável por criar a ZPD é o aprendiz, ou seja, o aprendiz desperta e colocam em movimento vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de atuar somente quando o indivíduo interage com outras pessoas, os quais, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Pelo aprendizado recíproco, alunos(as) e professor(a) penetram na vida intelectual uns dos outros (VYGOTSKY, 1998b), explicitando a reversibilidade dessa relação. Mas, uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente do sujeito.

A essência dessa tese vygotskiana surge apoiada na afirmação de Lukács acerca da mediação enquanto uma categoria objetiva, ontológica, presente em qualquer realidade, independente do sujeito e nas reflexões de Pontes, quando afirma que “[...] a mediação é constitutiva do ser social independente do sujeito cognoscente, a qual pode ser apreendida pela razão no seu movimento imanente”. Essas afirmações levam à compreensão de que as

peessoas mais experientes, o(a) professor(a) ou qualquer outra pessoa no processo de interação da aprendizagem humana, trabalham com e nas mediações, mas não se constituem no agente de realização das mediações (LUKÁCS, 1979b, p. 90; PONTES, 2002, p. 113).

É nesse sentido que Vygotsky (1988, p. 113) afirma que “[...] aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. Isto porque, ao atuar nos sistemas de mediação, o(a) professor(a) articula e potencializa as mediações.

Desse modo, “o vetor fundamental do desenvolvimento é”, segundo Riviére (1985, p. 42), “[...] o definido pela interiorização dos instrumentos e dos signos, pela conversão dos sistemas de regulação externa (instrumentos, signos) em meios de regulação interna, de auto-regulação” da conduta humana (1985, p. 42).

Essa reflexão será também sinalizada por Ratner (1995), quando traz uma relevante discussão histórica acerca da natureza social dos fenômenos psicológicos, a partir da teoria sócio-histórica. Ratner aponta três espécies de mediação constitutivas da psicologia: a consciência (ou atividade mental), a socialidade (ou cooperação social) e os instrumentos (ou tecnologia). A consciência analisa, sintetiza, delibera, interpreta, planeja, lembra, sente e decide, é autoconsciente. A socialidade é atividade conjunta, coordenada, inclui cooperação, partilha, cuidado e sacrifício com os outros, moldagem de si mesmo à medida que interage com os outros indivíduos. Os instrumentos são implementos físicos que os seres humanos utilizam para ampliar, expandir seu repertório comportamental (RATNER, 1995, p. 14-18).

Com base no entendimento inicial de consciência, afirma-se o seu caráter mediado de maneira particularmente clara em Ratner (1995, p. 16) quando refere que

[...] o indivíduo não se defronta com as coisas como uma consciência solitária. Ele é membro de uma comunidade social e dependente de outras pessoas para ajuda material, comportamental e psicológica. O indivíduo molda sua reação aos estímulos a partir de materiais, padrões de comportamento, conceitos, aspirações e motivos que foram organizados socialmente.

Por isso, explica o autor que

[...] os estímulos se tornam símbolos investidos de significados e de valores. Portanto, a simbolização não representa meramente as coisas como se encontram, independentes do homem [...] Essa organização ativa constrói simbolicamente um mundo. Essa construção simbólica é pré-requisito da construção e reconstrução material do mundo. Pois as coisas podem tornar-se artefatos materiais porque são artefatos simbólicos, investidos de significado humano mutável. (RATNER, 1995, p. 16).

Evidencia-se aqui, a partir das reflexões de Ratner, o caráter de interdependência entre consciência, socialidade e o uso dos instrumentos à medida que o uso desse último é imprescindível para o desenvolvimento da consciência e da socialidade bem como, reciprocamente, depende delas. Assim, a mediação consciente, social e tecnológica resume o ser distinto do homem à medida que os mecanismos biológicos perdem seu poder determinante sobre a atividade humana. Segundo esse autor,

[...] os genes, os hormônios, os receptores sensoriais e o sistema nervoso periférico, que determinam o comportamento de organismos inferiores, continuam a existir nos organismos superiores, porém sob nova forma. O determinismo biológico é, pois, invalidado (*aufgehoben*) pelas *mediações*, esta é a razão porque elas existem. *Elas* não teriam lugar se os determinantes orgânicos comandassem a sensibilidade e o comportamento. A consciência não existiria, porque um determinado organismo não teria necessidade, nem possibilidade de pensar, decidir ou compreender. Uma consciência que pudesse gerar novas imagens, planos, instrumentos e comportamento num organismo geneticamente determinado seria um oxímoro. (RATNER, 1995, p. 17, grifos nossos).

Acrescentando ainda as palavras de Gellner (citado por RATNER, 1995, p. 17), “[...] um ser acorrentado não tem como utilizar a capacidade de conceber caminhos alternativos para liberdade”. Pode-se dizer então que as “mediações” que marcam a diferença entre o organismo humano do mundo natural, nos distanciando deste último, ativam nossa compreensão e nossa liberdade.

Nesse movimento dialético, o que constitui esse sujeito autônomo, independente, é a aprendizagem, a apropriação, por intermédio da rede de interações mediadas pela linguagem, do legado cultural de seu grupo. E o outro, escreve Marques (1995, p. 47), “[...] o outro é o tesouro do significativo” à medida que

[...] na aprendizagem o sujeito se constitui ao reconstruir, através de sua ação significativa referida ao Outro, o conhecimento socialmente compartilhado e validado. Na estrutura da linguagem articula-se o universo do homem genérico que constitui o sujeito ao mesmo tempo em que o assujeita, com sua peculiar trama de desejos, as particularidades das *formações sócio-históricas próprias de determinada cultura*. Ao reconstruir os conhecimentos objetivados nas práticas sociais e encarnados no Outro dos sujeitos de carne e ossos que o interpelam, o indivíduo humano se reconstrói a si mesmo como sujeito de desejos que se apropria da chave dos conhecimentos socialmente compartilhados para recriá-los em novos construtos teóricos anteriores, cuja materialidade é a do significativo que importa reprocessar, valendo-se, para tanto, da ordem estrutural da linguagem enquanto forma expressiva da singularidade do sujeito. (MARQUES, 1995, p. 39, grifo nosso).

Destaca-se aqui a preocupação em uma reflexão sobre o campo de “mediações culturais” uma vez que, segundo as investigações de Barbero (2001, p. 181), a respeito das

mediações que operam nos processos culturais é preciso romper com a visão dicotômica entre cultura popular e cultura erudita (alta cultura). O pesquisador afirma que não existe uma alta cultura originalmente cristalizada, ela surge da apropriação cultural das classes elitizadas que incorporam a cultura popular remodelada. O que leva a presumir que existe um diálogo entre as diversas culturas existentes.

Nessa linha de pensamento, Freire (1997, p. 109) argumenta sobre a necessidade de se ter em mente a multidimensionalidade cultural, que é potencializada quando os sujeitos passam a se relacionar com outros indivíduos. Nesse sentido, para Freire também não existe uma cultura maior e outra menor, qualificada ou desqualificável, ou mesmo níveis culturais caracterizadores de formas culturais de primeira ou segunda grandeza valorativa. O que existe, afirma o autor, são múltiplas culturas. É nesse sentido que Freire propõe a ideia de um homem no mundo e com o mundo. Um homem que

[...] descobre-se como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um grande pensador. Que cultura é a poesia dos poetas letrados do seu país, como também a poesia de seu cancioneiro popular. Que cultura é toda criação humana. (FREIRE, 1997, p. 109).

Com efeito, exige a configuração do ser humano, de sua condição de objeto da cultura para sujeito da ação cultural, intervindo nas formas de produção para criar seu próprio referencial representativo da vida em forma cultural (FREIRE, 1997, p. 109). Nessa assertiva, o caráter libertador do conhecimento manifesta-se à medida que amplia a compreensão da realidade e se constitui em uma necessidade para o ser humano, uma luz que confere clareza à sua caminhada no mundo. Revela-se à medida que capacita o homem a atuar de maneira mais adequada e condizente com suas necessidades, conferindo-lhe independência e autonomia (LUCKESI, 1998, p. 54).

Nesse sentido, falar em compreensão e liberdade é falar de uma capacidade exclusivamente humana para a consciência, mas que, para tanto, exige participação na atividade social. Pois é a atividade social a geradora dos construtos simbólicos que, por sua vez, é o alimento da consciência, a matéria do seu desenvolvimento. Nessa relação dialética, onde a consciência firma suas raízes na atividade social, também a atividade social passa a ser transformada de modo a alterar e melhorar a atividade mental do indivíduo. Essa essência surge apoiada na afirmação feita por Marx e Engels (1989, p. 21): “[...] são os homens que,

desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento”.

Se o pensamento é inseparável da ação social prática, a cultura que forma a atividade também é produto dela. Nessa relação dialética, “[...] a influência social – tanto causal quanto teleológica – dá origem a *indivíduos singulares*, possuidores de uma consciência ativa que seleciona, abstrai, analisa, sintetiza, deduz, generaliza, julga, escolhe e atua sobre os objetos e instituições” (RATNER, 1995, p. 40, grifo nosso).

Essa ênfase na atividade social levou os psicólogos sócio-históricos a se referirem à própria doutrina como teoria da atividade. Foi Leontiev que propôs tornar o estudo da atividade o assunto da psicologia. A expressão teoria da atividade aproxima-se do conceito marxista de práxis. A práxis é considerada como forma especificamente humana do ser do homem –, uma “atividade” livre, universal criadora e autocriadora por meio do qual o homem produz. E transforma seu mundo humano e histórico e a si mesmo (BOTTOMORE, 2001; VYGOTSKY, LURIA e LEONTIEV, 2001; RATNER, 1995).

Nesse sentido, atividades são modos de agir orientados para objetivos e o motivo de existir uma atividade é transformar objetivo em resultado. Por isso, a atividade não é qualquer ação, mas um conjunto de ações com finalidade e motivo. O objetivo e o motivo podem se transformar durante a atividade e se tornam explícitos somente durante o processo do “fazer”. A relação (recíproca) entre sujeito e objetivo da atividade é mediada pela “ferramenta”, na qual se condensa o histórico das relações anteriores entre sujeito e objetivo.

Essa relação dialética entre cultura e atividade, na qual a cultura forma a atividade, mas também é produto dela, leva-nos a rever os pontos básicos das reflexões de Ratner sobre a mediação pela consciência social quando ele explica que nem os estímulos externos (objetos, outras pessoas, acontecimentos) nem os estímulos internos (como os hormônios) têm impactos diretos sobre a consciência. Porque o impacto que os estímulos têm sobre o indivíduo é mediado pela consciência social que incorpora e utiliza meios fornecidos socialmente (RATNER 1995, p. 40-51).

A linguagem é o maior exemplo desse processo, já que é o principal sistema simbólico humano que se interpõe entre o sujeito e objeto de conhecimento. Seu duplo caráter de formar e de exteriorizar a consciência constitui a linguagem tanto de um aspecto da cultura – enquanto incorpora e transmite valores culturais –, quanto de um aspecto da consciência individual empregada para pensar e falar. Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, o sujeito reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e passa a organizar seus próprios processos mentais (RATNER, 1995, p. 40).

Essa dinâmica do movimento de passagens de ações realizadas nas relações entre as pessoas – interpsicológico –, para as ações que ocorrem no interior do indivíduo – intrapsicológico (onde a atividade é reconstruída internamente), o indivíduo deixa de se basear em signos mediadores externos e começa a se apoiar em representações mentais, conceitos, imagens, enfim, em recursos por ele já internalizados. Ele se torna apto para aprender o novo conceito e incorporá-lo como seu. A mediação permite ao sujeito ser capaz de transformar a atividade externa em atividade interna e, portanto, em compreensão. Daí porque a afirmação feita por Vygotsky, de que primeiro o sujeito aprende e depois se desenvolve. Contudo, não se pode deixar de lembrar e reafirmar que o processo de aprendizagem e desenvolvimento é uma ação compartilhada – condição *sine qua non* para a construção do conhecimento (VYGOTSKY, 1998b, p. 101; REGO, 1995, p. 44-53).

É nessa perspectiva, que a função do(a) professor(a) na sua tarefa de articular mediações, trabalha a zona de desenvolvimento proximal potencializando a atividade intelectual dos(as) alunos(as), compartilhando com eles, aquelas elaborações mentais (conceitos científicos)²³, que ainda não eram capazes de realizar sozinhos.

É esse o *campo das mediações pedagógicas*, campo que se caracteriza pela capacidade de aprimoramento da inter-relação professor(a) e aluno(a). Através de seus encaminhamentos, o(a) professor(a) pode ir sinalizando e orientando a atenção dos(as) alunos(as) para as variadas dimensões dos objetos de estudo, os quais, em sua elaboração inicial (conceitos espontâneos)²⁴, eles revelam não considerar. Pela linguagem – essa grande mediadora, o(a) professor(a) vai potencializando as operações mentais dos(as) alunos(as) que vão se organizando e assim descentralizando o seu papel no grupo. E isso se dá pelo movimento intermitente na elaboração das interlocuções, entremeadas na teia das mediações que ocorrem nessa relação. Elucidando, sobretudo, novos campos conceituais a partir do aperfeiçoamento de intervenções pedagógicas que enriquecem atuação no espaço pedagógico. As marcas desse movimento imanente ficam expressas quando os(as) alunos(as) ascendem às expressões elaboradas, sistemáticas dos conhecimentos produzidos neles, seja nas suas produções, seja nas suas intervenções.

Decorre daí, segundo Bakhtin (1992, p. 123), que

²³ Conceitos científicos são os conhecimentos decorrentes dos processos metódicos, sistemáticos de produção do conhecimento.

²⁴ Conceitos espontâneos são os conhecimentos decorrentes da experiência de vida do(a) aluno(a), portanto, os conhecimentos que ele(a) já domina, ainda que de forma não elaborada, não sistemática.

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monologa isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social de interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

É por isso que, para esse autor, o diálogo²⁵ é uma das formas mais importantes na interação verbal.

E numa acepção mais ampla, o diálogo para Bakhtin não significa apenas a comunicação de pessoas colocadas face a face, em voz alta, mas toda e qualquer forma de comunicação verbal. O ato da fala impresso, por exemplo, o livro, é uma forma de comunicação verbal –, “[...] objeto de discussão ativa sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser *apreendido de maneira ativa*, para ser estudado a fundo, *comentado e criticado* no quadro do discurso interior [...]” (BAKHTIN, 1992, p. 123, grifos nossos).

Nessa assertiva, Vygotsky enfatiza o diálogo e as diversas funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado, à medida que vê o aprendizado como um processo profundamente social. E ressalta: “[...] a simples exposição dos estudantes a novos materiais através de exposições orais não permite a orientação por adultos nem a colaboração de companheiros” (VYGOTSKY, 1998a, p. 175).

Nessa perspectiva é importante considerar as proximidades entre as proposições de Paulo Freire e Vygotsky, uma vez que Vygotsky traz importante contribuição para o debate acerca da mediação onde a linguagem constitui centralidade nesse debate. Destaca-se nesse sentido um ponto de convergência fundamental entre as ideias desses autores, que é a importância dada à questão da linguagem.

Gadotti (1996), em seus estudos sobre a biografia de Freire, destaca que além do interesse de ambos pela linguagem, Vygotsky e Freire também convergem no interesse à abordagem interacionista da alfabetização e aos aspectos fundamentais relativos a mudanças sociais e educacionais. Também Marques e Marques (2006) explicitam pontos de convergência entre os dois autores, quais sejam: concepção de linguagem, de conhecimento, consciência, de educação e de sujeito.

Gehlen et al. (2010), em estudos sobre *Freire e Vygotski no contexto da educação em ciências: aproximações e distanciamentos* (2008), enfocam outros aspectos que consideram complementares entre as ideias desses autores, quais sejam, o ponto de partida no processo de

²⁵ Para Bakhtin, “diálogo não significa apenas alternância de vozes – unidade de análise clássica das trocas verbais tomadas em termos metodológicos – mas implica o encontro e a incorporação de vozes em um espaço e um tempo sócio-histórico [...] no sentido mesmo de que as vozes dos outros estão sempre povoando atividade mental individual” (SMOLKA, 1991, p. 56).

aprendizagem. Enquanto para Vygotsky o ponto de partida é a palavra, tratada como signo e desde o início é uma generalização ou um conceito, em Freire o ponto de partida é a vivência dos sujeitos, os problemas, as contradições existenciais e não o conceito abstrato (GEHLEN et al., 2010, p. 16).

Na concepção de Freire e Faundez (1985, p. 63), o conceito necessita ser caracterizado como mediador para a compreensão da realidade, ao afirmarem que

[...] não se deve partir do conceito para entender a realidade, mas sim partir da realidade para, através do conceito, compreender a realidade [...] o conceito deve ser considerado como mediação para compreender a realidade. Este conceito não pode ser considerado como absoluto não transformável.

Gehlen et al. (2010) problematizam que Vygotsky também via a questão da palavra (em significação conceitual) como mediadora para compreender a vivência. Contudo, esclarecem que essa afirmação carece de maior análise. Indagam a possibilidade da palavra em Vygotsky e a problematização em Freire serem consideradas pontos de divergência e nesse sentido questionam se o ponto de partida do processo de aprendizagem, para esses autores, são distintos. Outrossim, consideram possíveis convergências entre eles à medida que a problematização como parte de um processo busca novos sentidos, num processo dialógico (GEHLEN et al., 2010, p. 16).

As aprendizagens, diz Marques (1995, p. 122), “[...] se encadeiam segundo o paradigma da complexidade e da razão intersubjetiva de muitas vozes”. E é no contexto das relações educativas que se situa a docência pela mediação tanto da palavra pronunciada como na acolhida pelo(a) aluno(a). Daí a necessidade que tem de ampliar o diálogo como uma fundamental estrutura do conhecimento – a outros sujeitos cognoscentes.

É nesse campo das mediações pedagógicas que Marques (1995, p. 109) nos traz uma contribuição significativa quando refere que é na mediação da docência na sala de aula que se efetivam as aprendizagens formais e sistemáticas e os conteúdos delas adquirem vida. Segundo o autor, os conteúdos adquirem vida quando alcançado no entendimento compartilhado por professores(as) e alunos(as), sujeitos/atores do seu ensinar e aprender. O já aprendido pelo(a) docente torna-se revelação criadora ao confrontar-se com a situação existencial problematizadora do(a) aluno(a) como força ativa interrogante. É nesse sentido que, para o autor,

[...] dá-se assim a aprendizagem, no quadro de uma subjetividade específica, que supõe sujeitos diferenciados que buscam entenderem-se sobre si mesmos e sobre

seus mundos e, desde situações desiguais, progridem na direção da igualdade da relação política, em que se constituem em cidadãos capazes de se conduzirem com a autonomia exigida por suas corresponsabilidades. (MARQUES, 1995, p. 109).

No dizer de Coll, Palácios e Marchesi (1996, p. 85), “[...] empregar conscientemente a mediação social implica dar, em termos educativos, a importância não apenas ao conteúdo e aos mediadores instrumentais (*o que é que se ensina e com quem*), mas também aos agentes sociais (*quem ensina*) e suas peculiaridades”. Nessa assertiva, Coll, Palácios e Marchesi (1996, p. 85) citam uma interessante fala de Vygotsky, “[...] o caminho através de outra pessoa é a via central de desenvolvimento da inteligência prática”.

Essa linha de raciocínio vai ao encontro dos estudos de Wachowicz (2009, p. 96). Ela nos diz que se para Vygotsky a mediação se dá pelas pessoas, sua pesquisa com projetos de aprendizagem lhe permite afirmar que é possível compreender a mediação como a ação de pessoas. Mediação que envolve trabalho e interação com intencionalidade. E nesse sentido, para a autora, a palavra ensino, na educação escolar, pode ser substituída por aprendizagem, uma vez que tanto o mediador quanto o mediado aprendem na ação. Isto posto, a pesquisadora referencia uma proposta de ensino na qual alunos(as) e professores(as) são parceiros no processo de conquista do conhecimento (WACHOWICZ, 2009, p. 96).

Também se encontram algumas identidades com a obra de Reuven Feuerstein (1988-1997), autor que traz entre suas referências Luria e Vygotsky, uma rica contribuição para a experiência da aprendizagem mediada, a qual contribui para que sujeitos mediados se tornem capazes de superar limites na apreensão e na resolução de problemas, frente às demandas da contemporaneidade. A aprendizagem mediada, segundo esse autor, por meio de critérios de mediação adotados como intencionalidade/reciprocidade, significado e transcendência, possibilita a flexibilização para a mudança. Esses critérios apresentam características de mediação que possibilitam nos sujeitos mediados, o desenvolvimento de modificabilidade estrutural cognitiva que se constitui na capacidade do ser humano de transformar e de transformar-se, de ressignificar conhecimentos, conceitos, habilidades e atitudes.

Essa identificação com Feuerstein me aproxima de Zanata da Ros (2002) na obra *Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein: o processo de mudança em adultos com história de deficiência*, na qual a pesquisadora trabalha com as categorias de Feuerstein para desenvolver estudos da história de pessoas com deficiência.

Outros pesquisadores que abordam a mediação na perspectiva dialética é Arnoni, Almeida e Oliveira (2007), cujo foco de análise está centrado no ensino, buscando articulá-lo com o processo de aprendizagem e com ênfase especial na ação do professor, uma

metodologia que eles denominam “Metodologia da Mediação Dialética” (MMD), termo cunhado pelos pesquisadores para operacionalizar o método dialético em sala de aula, por intermédio da organização do conteúdo de ensino. A MMD é formada por uma sequência de situações de ensino (processo de ensino) que potencializa para o aluno a aprendizagem do conteúdo trabalhado (processo de aprendizagem). Tal proposição visa a possibilitar ao professor a compreensão das ações de planejar, desenvolver e avaliar o processo de ensino e de intervir no processo de aprendizagem dele decorrente, permitindo a elaboração do saber pelo sujeito da aprendizagem: o aluno.

Na perspectiva da mediação dialética, Arnoni et al. dizem que “[...] a ‘proximidade’ desses dois pólos contraditórios do saber (imediato e mediato) gera, no pensamento, um campo de tensão entre ambos, a contradição, que possibilita a superação do imediato no mediato e a elaboração de sínteses pelo sujeito que a realizou” (ARNONI, ALMEIDA e OLIVEIRA, 2007, p. 145).

Mas, em que pesem as contribuições da pesquisadora para pensar a categoria mediação na educação e o sentido que ela dá à mediação na relação de ensino e aprendizagem, para o entendimento desta tese compreende-se que mediato e imediato não são polos contraditórios, não se trata de uma relação de oposição, mas constitui ponto privilegiado para o encontro do(a) professor(a) e alunos(as) – sujeitos atores de seu ensinar a aprender realizarem a educação pela mediação reflexiva dialógica entre ensino e aprendizagem. Não é contraditório aquilo que o aluno sabe do lugar dele com o que o professor está falando.

Em pleno início do século XXI, observa-se o surgimento de outros paradigmas de ciência, de outras formas de concepção do conhecimento, que procuram superar as defesas radicalizadas, por exemplo, de um conhecimento universalista ou particularista. Considera-se mesmo que se vive um momento de mudança do paradigma clássico de ciência. Parece que, diante de um mundo globalizado, depara-se com o fim das históricas dicotomias bem como com a defesa da superação de uma visão linear de ciência, que tanto influenciou os estudos e as práticas pedagógicas curriculares, desenvolvendo a tendência de se trabalhar, apenas, com aquilo que era possível observar, medir, mensurar e qualificar.

A ordem, a certeza, as verdades únicas, as certezas inquestionáveis já não têm lugar no mundo globalizado em que se vive e, em particular, quando se discute sobre educação escolar, currículo, didática, práticas de ensino e, nesses, os processos que envolvem a relação de ensino/aprendizagem, professor(a)/alunos(as), pois, ao fazê-lo trata-se também, de forma ampla e complexa, da questão do conhecimento.

Santos (2007, p. 10), dialogando com Manuel Tavares em entrevista concedida à *Revista Lisófona de Educação*, sobre o novo paradigma socioepistemológico, explica:

[...] o importante, é repensar o conhecimento científico em toda a sua diversidade à luz das suas possíveis relações com outros saberes não científicos que orientam a vida quotidiana das pessoas. A hierarquia entre conhecimentos não podem ser estabelecidas em abstrato, mas sim em concreto, isto é, em função das intervenções concretas no mundo. (SANTOS, 2007, p. 10).

E exemplifica:

Se eu quero ir à lua, necessito de conhecimento científico; mas se eu quero preservar a biodiversidade, preciso de conhecimento indígena e camponês. As epistemologias dominantes tendem a salientar a incomensurabilidade ou incompatibilidade entre conhecimentos. O importante é salientar *a incompletude de todos os conhecimentos e o potencial que existe no diálogo entre eles*. O conhecimento prudente decorre sempre desses diálogos e das constelações de saberes que permitem construir. (SANTOS, 2007, grifo nosso).

Dialoga conosco nessa perspectiva Streck (2011), no artigo intitulado *Qual o conhecimento que importa? Reflexões sobre o currículo*. Quando reflete acerca do “atravessamento ou apagamento de fronteiras” (criação de espaços que não apenas permitem, mas que exigem o encontro de saberes e de práticas), Streck chama a atenção para as dicotomias do paradigma clássico de ciências que a prática educativa contemporânea está rompendo entre conhecimento particular e o conhecimento universal, o local e o global. O autor aclara:

Os fatos locais exigem hoje uma mirada regional que a prática educativa não pode olvidar. Da mesma forma, os acontecimentos internacionais precisam ser refletidos em suas implicações locais. Isso também se aplica à relação entre o particular e o universal. Desconstruiu-se a ideia de um universalismo abstrato, mas ao mesmo tempo não se pode viver apenas em mundos particulares. A busca de universalidade, reconhecendo a provisoriidade da empreitada, faz parte da construção da possibilidade de entendimento entre pessoas, grupos e nações. Compreendo assim “a ética universal do ser humano” a que se referia Paulo Freire ou o “macondiano universal” referido por Orlando Fals Borba, no sentido de uma unidade desde os oprimidos. (STRECK, 2011, p. 11, grifos do autor).

Nesse movimento, os saberes da própria experiência vivida, com o saber organizado e sistematizado sob a forma escolar, que compõem as diversas áreas do conhecimento na forma de conteúdos curriculares constituem um movimento dinâmico entre universalidade, particularidade e singularidade. São saberes construídos em diferentes e diversos lugares,

onde professor(a) e aluno(a) com suas singularidades e seus saberes buscam a universalidade. Ambos, com intenções de universalidade.

Porém, não se trata aqui de uma universalidade abstrata, de impossibilidade da completude cultural, baseada no conhecimento canonicamente científico, na teoria geral, tampouco de negar o conhecimento científico, mas de como um conhecimento cada vez mais situado (SANTOS, 2006; STRECK, 2011). No dizer de Brandão (2003, p. 45), “[...] é o intervalo *entre*, e não o lugar único, o cenário dialógico da possibilidade de um novo conhecimento” (grifo do autor).

Trata-se de uma universalidade que permita que os sujeitos se comuniquem, do contrário, se negada essa possibilidade, se excluem esses sujeitos. Esse movimento de busca pelo conhecimento, situa-se na particularidade, campo potencial de diálogo, de mediações desses saberes, onde universal e singular se modificam, onde o conhecimento mediato e o imediato se apresentam em ambos.

Podemos dizer situa-se nesses campos de mediações a “mediação epistemológica”, cujo elemento mediativo constitui-se no campo de forças da particularidade – a desfronteirização entre os saberes científicos e os saberes populares, que podem elucidar outro campo, outros referenciais, conceitos, significados, valores, processo interpretativo dialógico-dialético potencializado e potencializador por/de mediações.

No entendimento de Passos (2010, p. 389),

[...] os sentidos são formas pertinentes moldados na ancoragem das dimensões universais e genéricas que assumem forma concreta, tangível de uma singularidade pessoal. Nos processos de uma educação emancipatória não teremos uma generalidade abstrata, mas uma subjetividade que, engajada em gestualidades corporais e simbólicas, se universaliza numa saga historiadora.

O autor reitera essa ideia ao dialogar com Geertz (2010, p. 389): “[...] o universal não é, nesse caso, uma substância idêntica e genérica que identifica todos e todas, posto que o que há de mais universal no ser humano é a sua singularidade: todos somos diferentes”. É essa diferença que, segundo Passos (2010, p. 389),

[...] nos aproxima, tensiona e nos universaliza. Privar qualquer ser humano de suas dimensões, quer seja a singularidade, quer seja a universalidade, é sequestrar-lhe toda significação, nulificar o fenômeno existencial comunicativo, sequestrando também sua essência ôntica, encarnada. E não teríamos, sem esses atributos, qualquer humanidade.

Assim, para o entendimento desta tese, a relação entre universalidade e singularidade não é de uma relação contraditória ou de oposição, mas constitui ponto privilegiado para o encontro do(a) professor(a) e alunos(as) – sujeitos atores de seu ensinar a aprender realizarem a educação pela mediação reflexiva dialógica entre ensino e aprendizagem. Relação que revela suas complexidades, suas conexões internas, movimento e evolução, a sua totalidade histórico social.

Indo ao encontro das obras de Freire, observa-se que ele não trabalha com os conceitos de universalidade, singularidade e particularidade. Em Freire (1987, 1992, 1996) é compreender que o ponto de partida do processo educacional está vinculado à vivência dos sujeitos, seus contextos, seus problemas, suas angústias e, acima de tudo, às contribuições presentes no “mundo vivido”. Considerando a educação como ato político no sentido de estar engajada em ações transformadoras, a qual consiste na construção/elaboração do conhecimento de forma crítica pelos excluídos, este educador enfatiza como fundamental levar em conta o “saber de experiência feito”. Esse termo/conceito representa uma importante contribuição para que se perceba criticamente “[...] a importância do senso comum e o que nele há de bom senso” (FREIRE, 1992, p. 26). E nessa perspectiva revela sua compreensão acerca das relações entre saber e ignorância contribuindo para problematizar a oposição simplista desta relação, afirmando que “[...] o conceito de ignorância é um conceito relativo, pois, em primeiro lugar, ninguém é absolutamente ignorante. Ninguém. Você ignora coisas e sabe coisas” (FREIRE, 2004, p. 84).

No dizer de Zitkoski (2010, p. 118), o desafio freireano é construirmos novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes, mas que comungam do sonho e da esperança de juntos construirmos nosso “ser mais”.

Em consonância com Freire, Boaventura de Sousa Santos, numa de suas teses sobre a diversidade epistemológica do mundo, elucida: “[...] todo conhecimento é parcelar e as práticas sociais só raramente assentam apenas numa forma de conhecimento” (2006, p. 97). Freitas (2010, p. 366) chama a atenção para a proximidade entre as proposições desses autores ressaltando que ambos “[...] coincidem na visão de que todo conhecimento está relacionado a uma forma específica de ignorância, bem como no trabalho de valorização do senso comum enquanto um dos caminhos para a dogmatização da ciência”.

Nessa linha de raciocínio, Freitas (2010, p. 366) sustenta o que Freire tem nos ensinado, no sentido de que “a aprendizagem da escuta” é “um caminho para transformar o autoritarismo do discurso de quem fala *para* os educandos na horizontalidade de quem fala

com os educandos. Saber escutar é uma atitude de respeito aos saberes de experiência feito dos educandos” (FREITAS, 2010, p. 366).

Se a estrutura do meu pensamento é a única certa, irrepreensível, não posso de outra maneira escutar quem pensa e elabora seu discurso de outra maneira que não a minha. Nem tampouco escuto quem fala ou escreve fora dos padrões da gramática dominante. E como estar aberto às formas de ser, de pensar, de valorar, consideradas por nós demasiado estranhas e exóticas de outra cultura? Vemos como o respeito as diferenças e obviamente aos diferentes exige de nós a humildade que nos adverte dos riscos de ultrapassagem dos limites além dos quais a nossa autovalia necessária vira arrogância e desrespeito aos demais. É preciso afirmar que ninguém pode ser humilde por puro formalismo como se cumprisse mera obrigação burocrática. A humildade exprime, pelo contrário, umas das raras certezas de que eu estou certo: a de quem ninguém pode ser superior a ninguém. A falta de humildade, expressa na arrogância e na falsa superioridade de uma pessoa sobre a outra, de uma raça sobre a outra, de um gênero sobre o outro, de uma classe ou de uma cultura sobre a outra, é a transgressão da vocação humana do ser mais. (FREIRE, 1996, p. 121).

Freire (1981) sempre destacou a importância da dialogicidade, isto porque o diálogo entre educador e educando é o aspecto fundamental para a problematização de situações reais vividas. É nesse movimento que começa a formação da nova percepção e do novo conhecimento, relacionado à “consciência máxima possível”²⁶. “Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto intervir na realidade para mudá-la” (FREIRE, 1980, p. 35). O diálogo é o que desvela a realidade.

Daí a importância da problematização. No sentido freireano, problematizar consiste em abordar questões que emergem de situações que fazem parte da vivência dos educandos. É desencadear uma análise crítica sobre a “realidade problema”, para que o educando perceba esta questão e reconheça a necessidade de mudanças (FREIRE, 1980).

Para Freire, a produção do conhecimento implica o exercício da curiosidade para que os(as) docentes e discentes se assumam epistemologicamente curiosos. É por isso que no momento da problematização é de fundamental importância estimular a curiosidade do sujeito que “[...] me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer” (FREIRE, 1996, p. 87). É no momento da problematização que o(a) professor(a) deve buscar trazer o “saber de experiência dos educandos”. Não como algo a ser desprezado ou ignorado, mas como ponto

²⁶ Freire (1981) discute os conceitos *consciência real(efetiva)* e *consciência máxima possível* tendo como referência as ideias de Goldman. Na consciência real os homens se encontram limitados na possibilidade de perceber mais além das “situações limites”, e na consciência máxima possível identifica-se com as soluções praticáveis despercebidas (p. 126). Esses conceitos são equivalentes, respectivamente, aos conceitos de consciência ingênua e consciência crítica, adotados por Freire.

de partida para a compreensão do mundo em que vivem. O que não significa ficar neles, mas buscar novos, superá-los, como ressalta Freire (1992):

[...] partir do saber que os estudantes tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não *ficar, permanecer*. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como mariposa em volta da luz. Partir do “saber de experiência feito” para superá-lo não é ficar nele. (FREIRE, 1992, 70-71, grifo do autor).

Freire (1996) chama a atenção para a presença do professor como uma presença em si política e, sendo política, não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola. E alerta que o(a) professor(a) não pode ser professor(a) sem se achar capacitado para “ensinar certo e bem os conteúdos de sua disciplina”. Assim como também, por outro lado, ele não pode reduzir sua prática docente ao puro ensino daqueles, os conteúdos. E explica que “tão importante quanto o ensino dos conteúdos”, é seu testemunho ético ao ensiná-los, a decência com que o faz. O autor fala-nos da importância da “preparação científica revelada” sem arrogância, com humildade.

Esse é um dos aspectos em que a mediação está muito presente, embora Freire não trate dessa categoria em sua metodologia de ensino e aprendizagem. Aqui ele fala da preparação do(a) professor(a), seu refinamento para a curiosidade do(a) aluno(a), que deve trabalhar com sua ajuda, “com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo de que fala o professor”. Seu papel como professor, ao ensinar o conteúdo a ou b, não é apenas o de se esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Mas, fundamentalmente, ao falar com clareza sobre o objeto é iniciar o aluno a fim de que ele, com os materiais que o(a) professor(a) ofereça, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la na íntegra.

Indubitavelmente, do ponto de vista freireano, os elementos implicados na aprendizagem – conteúdo e professor não são revogados, pelo contrário, o que “ele propõe é um ensino e conteúdo que” promova uma compreensão mais crítica da situação de opressão e exclusão. Mas também alerta que esta, por si só, não muda nada. Ao desvelá-la, só será possível sua superação no momento em que houver um engajamento na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão e a exploração. A tomada de consciência da realidade, então, deve estar articulada com a práxis, isto é, com o processo de ação-reflexão-ação. E é o diálogo que está na centralidade da ação pedagógica, e este tem na

linguagem papel material mediador, pela qual se ampliam ao infinito as possibilidades de relações interlocutivas.

Assim, os sentidos de mediação com os quais se trabalha, o nosso olhar sobre o contexto pesquisado, é ancorado no diálogo como força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Portanto, numa “prática pedagógica dialógica”²⁷ (FREIRE, 1981) e no “trabalho de tradução” (SANTOS, 2006).

O trabalho de tradução, termo cunhado por Santos (2006, p. 802-814), “[...] compreende interpretação entre duas ou mais culturas, [...] procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo [...] O objetivo da tradução entre saberes é criar justiça cognitiva a partir da imaginação epistemológica”.

As mediações caracterizam, portanto, o campo potencial do diálogo em amplo aspecto, em diversos conceitos, conhecimentos e linguagens. Desde os processos de negociação visando ao entendimento para uma dada situação objetivando solucionar conflitos conceituais; o aprimoramento de processos de intervenção humana de diversas naturezas; a constituição de formas de representações conceituais; a potencialidade de identificar conhecimentos que propiciem novos campos de interpretações.

Todos esses pesquisadores foram importantes, neste meu momento, para repensar a categoria mediação, desta vez, para o profissional da educação de jovens e adultos, denominado(a) professor(a) de EJA. Tanto quanto importante é considerar as análises e as elaborações teóricas registradas na pesquisa anterior, de mestrado, um estudo bibliográfico sobre as contribuições da categoria mediação na formação e na prática dos educadores: reflexões de uma professora tutora (LOSSO, 2009). Nesta tese, amplio essas elaborações aprofundando as relações teóricas para o campo específico da práxis do(a) professor(a) na atividade de ensino da EJA.

Nesse sentido destaca-se, a seguir, o lugar de onde se fala: “onde as mediações que fundamentam as práticas pedagógicas acontecem: o núcleo da EJA”, trazendo as referências da prática do núcleo pesquisado; os agentes das mediações – suas configurações e as dimensões mediadoras que serão privilegiadas para a particularidade desta tese: Mediação: a intencionalidade dos sujeitos; Mediação: prática pedagógica orientada; Mediação: o exercício do diálogo como fundamento.

²⁷ A proposta de uma educação libertadora em Freire tem no diálogo/dialogicidade uma das características centrais de um projeto pedagógico crítico. Nos próximos capítulos essa ideia será melhor desenvolvida a partir das reflexões sobre as análises do campo empírico.

5 ONDE AS MEDIAÇÕES QUE FUNDAMENTAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ACONTECEM: O NÚCLEO DA EJA



Salvador Dalí

“A EJA nomeia os jovens e adultos pela sua realidade social: oprimidos, pobres, sem terra, sem teto, sem horizontes. Pode ser um retrocesso encobrir essa realidade brutal, sob nomes mais nossos de nossos discursos como escolares, pesquisadores, ou formuladores de políticas: repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos a suplência, discrimináveis, empregáveis... Esses nomes escolares deixam de fora dimensões de sua condição humana que são fundamentais para as experiências em educação.” (FREIRE, 1996, p. 11).

A escola onde a pesquisa foi realizada é um núcleo de EJA que constitui um dos dez núcleos dessa modalidade de ensino na rede pública de Palhoça, município da grande Florianópolis, Estado de Santa Catarina/Brasil. Criado em 2005, o núcleo Prof^a Evanda Sueli Juttel Machado, funciona em prédio de escola estadual Governador Vicente Silveira, no período noturno, com professores(as) e funcionários(as) contratados pelo município. O município de Palhoça tem uma população de 135.000 habitantes. Devido ao posicionamento geográfico no bairro – periferia do município de Palhoça – a escola é muito procurada, atende vários bairros em seu entorno. Recebe um público que abrange desempregados(as) sem formação profissional, subempregados(as), trabalhadores(as) do setor terciário, a maioria atuando na economia informal.

O bairro denominado Passa Vinte é uma comunidade voltada ao comércio local. Possui infraestrutura que atende às necessidades básicas dos moradores. Segundo questionário aplicado ao coordenador do núcleo pesquisado da EJA, trata-se de “uma comunidade heterogênea no que diz respeito às classes sociais econômicas e tem uma característica marcante no que se refere aos seus moradores: são conservadores”.

O crescimento é ordenado, com estrutura de faculdade municipal, ginásio de esportes, três escolas; centros de educação infantil; posto de saúde, cemitério municipal, campo de futebol, postos de combustível. O prédio da escola onde funciona o núcleo da EJA é grande, bem conservado. Suas dependências internas estão conservadas. Durante o dia funciona como escola estadual, atendendo o Ensino Fundamental e Médio. No período noturno os(as) alunos(as) da EJA e do CEJA são separados pelas duas alas do prédio.

Em seu depoimento, o coordenador no núcleo descreve que

[...] a faixa etária dos(as) alunos(as) que frequentam a EJA é de 16 a 60 anos de idade. São, na sua maioria, brancos; trabalhadores do comércio, empregadas domésticas, e na sua maioria, empregados da economia informal. Mulheres mais velhas predominam entre os adultos, muitas são empregadas domésticas, ou em busca de emprego. Há ainda aqueles que buscam mudar de emprego. Os homens mais velhos, na sua maioria, justificam a frequência na EJA devido à necessidade imposta pelo empregador. Adolescente e Jovens em defasagem idade-série têm o acompanhamento dos pais.

Durante o período de funcionamento do núcleo, que é noturno, os portões de acesso às alas do núcleo são fechados sob o controle, ou de um(a) aluno(a) colaborador ou professor(a), pois, conforme afirma o coordenador, “além da necessidade de estabelecer um controle de permanência dos(as) alunos(as) no núcleo, o bairro também é marcado pela violência dos grupos de gangues, tráfico de drogas, assaltos, etc.”.

A equipe de trabalho é composta de um coordenador administrativo/pedagógico licenciado em Matemática; uma secretária licenciada em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil. Ambos indicados pela Secretaria de Educação do município. Há oito professores(as) da EJA para atender 130 alunos(as) e quatro do CEJA para cem alunos(as).

Na sua estrutura curricular, a EJA compreende o 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental noturno estruturado em níveis de ensino, assim organizados: Nível I, correspondente aos 1º e 2º anos de escolarização; Nível II, aos 3º e 4º anos e Nível III, do 5º ao 8º ano de escolarização. Já o CEJA compreende o 1º, 2º e 3º ano – Ensino Médio. O período de escolarização do 1º e 2º segmento da EJA é distribuído, de acordo com cada série: para o Nível I, um ano letivo; para o Nível II, um ano letivo; já o Nível III, cada série corresponde a um semestre. Assim, em dois anos, o(a) aluno(a) conclui o 2º segmento (5ª a 8ª série).

O Nível I e II totaliza 12 alunos(as). No Nível III área de concentração dessa pesquisa constitui-se de: 19 alunos(as) na 5ª série; 28 alunos(as) na 6ª série; 30 alunos(as) na 7ª série e na 8ª série, 41 alunos(as). Segundo depoimento do coordenador,

[...] as turmas iniciaram o ano letivo (fevereiro) com número maior, segundo movimento estatístico e esses números tendem diminuir durante o ano letivo em razão das desistências, com exceção da 8ª série porque é comum um ou outro(a) aluno(a) avançar para 8ª, principalmente por se constituir a etapa final do Ensino Fundamental da EJA.

Nos Níveis I e II a idade varia entre 35 a 60 anos. Segundo informações do coordenador do núcleo:

[...] a maioria são senhoras geralmente mais velhas, na faixa etária de 40 a 60 anos. Muitas separadas, necessitando de emprego, para iniciar ou melhorar sua vida profissional. No Nível III, há uma variação. Na 5ª série, a faixa etária vai de 14 a 40 anos, a maioria são, ou empregados do comércio, ou desempregados e jovens ainda em trabalho informal. Na 6ª série, a faixa varia entre 16 a 45 anos e em geral são trabalhadores do comércio, domésticas e trabalhadores da indústria. Na 7ª série, essa variação é de 17 a 35 anos, a maioria são trabalhadores de empresas privadas dos diferentes setores. Já na 8ª série, a faixa etária vai de 17 a 55 anos e a turma é expressivamente heterogênea, em todos os sentidos: muito pouco desempregados, a maioria comerciantes e a situação econômica é melhor do que os demais.

Quanto ao gênero, Nível I tem dois homens e cinco mulheres e o Nível II, quatro homens e cinco mulheres. Na 5ª série, turma 51, 15 são homens, quatro mulheres; na 6ª série, turma 61, 23 homens e cinco mulheres, na 7ª série, 22 homens e oito mulheres e na 8ª série, 19 homens e 22 mulheres. Na maioria das turmas prevalece maior número de homens, com exceção da 8ª série, onde as mulheres são maioria.

Quanto à contratação e formação, este quadro de professores(as) assim se compõe: uma professora de língua portuguesa não habilitada, com licenciatura em pedagogia e especialização em pedagogia empresarial, administração escolar e docência do ensino superior; um professor de matemática, licenciado em matemática com especialização em matemática; um professor de geografia licenciado em estudos sociais (geografia e história) com especialização em EJA; um professor de história, licenciado em história com especialização em EJA; um professor de ciências, não habilitado, cursando licenciatura em matemática; um professor de educação física, sem nível superior – técnico em educação física e uma professora de espanhol, licenciada em letras espanhol. Ressalta-se que desses oito professores, apenas um é do quadro efetivo do município e os demais são contratos temporários. Destes, cinco homens e duas mulheres.

Na sua matriz curricular a EJA se constitui de aulas semanais de 35 minutos cada aula distribuídas da seguinte forma: três aulas de língua portuguesa; três aulas de matemática; duas aulas de geografia, duas aulas de história; duas aulas de ciências; duas aulas de educação física; duas aulas de espanhol. As aulas têm início às 19 e término às 22 horas e 10 minutos, com intervalo de 35 minutos para o recreio.

No ano de 2004, início de uma gestão política municipal, a EJA na rede municipal ganha outra visibilidade, nova coordenação e assessoria pedagógica para atender a essa modalidade de ensino na rede, iniciam junto aos(as) coordenadores(as) dos núcleos de EJA, uma série de reuniões, encontros de estudos, debates e estudos visando a dar início a uma proposta de trabalho baseada em projetos de trabalho interdisciplinar. Esses resultaram na materialização de práticas pedagógicas baseadas em projetos de trabalhos. Para alimentar a iniciativa de alguns núcleos, a coordenação pedagógica da SMED organizava encontros onde os núcleos, com representação docente e discente, apresentavam suas propostas e o resultado do desenvolvimento destas para a comunidade escolar da EJA.

Esse empreendimento desencadeou em 2007 na EJA da rede municipal de ensino de Palhoça a construção de sua proposta curricular, através de um curso de formação para os professores, com consultoria por área de conhecimento. A formação para construção da proposta se deu a partir do estudo do material didático pedagógico produzido para os 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental para Jovens e Adultos, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer nº 11/2000 e Resolução nº 1/2000), tendo como destaque o tema “trabalho”. O material foi produzido pelo sistema da UNITRABALHO (Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho) em parceria com o SECAD.

O material possui um tripé teórico-metodológico constituído pela interdisciplinaridade, unidade temática e unidade metodológica, no qual o tema trabalho constitui um dos mais importantes elementos de articulação dos conhecimentos científicos reunidos e sistematizados nos conteúdos escolares com os conhecimentos do cotidiano, resultantes da experiência de vida dos trabalhadores e trabalhadoras. A coleção é composta de 27 cadernos que reúnem conteúdos fundamentais para formação integrada e interdisciplinar, ao mesmo tempo em que informam e cativam os leitores.

No entanto, como a EJA da rede não se constitui de professores efetivos, nem todos os professores tiveram participação na formação e, portanto, na construção da proposta inicial. E segundo depoimento do coordenador do núcleo, por meio de questionário aplicado com questões abertas, eles só dispõem de cadernos dos alunos, dificultando a interpretação e o planejamento com o uso dos cadernos. No momento, explica que os cadernos não são usados frequentemente. Porém, afirma que ao analisar o material observa que eles trazem um material rico, e que o próprio caderno do professor dispõe de planejamento para diversas disciplinas em cada texto, além de propor alternativas de atividades e metodologia específica para cada texto. E afirma: “[...] apostamos nos cadernos pedagógicos e também na proposta da EJA, porém existem alguns fatores facilitadores que devemos observar para que possamos garantir o sucesso do trabalho”.

Para tanto, o coordenador, ao responder ao questionário, fez questão de descrever alguns pontos que considera importante para melhoria do núcleo, como seguem:

- a) socialização dos trabalhos desenvolvidos nos núcleos para que possamos ampliar nossa visão com ideias inovadoras que possam contribuir com nosso núcleo; b) cadernos pedagógicos para todos os professores, para que possamos aumentar o uso dos cadernos com os(as) alunos(as), e facilitar o elo entre as disciplinas curriculares, dentro da proposta curricular; c) efetuarmos uma seleção de textos e “novos textos”, para que possamos, a cada semestre direcionar os textos às nossas realidades mais específicas; d) encontros bimestrais com as disciplinas específicas de todos os núcleos, de forma, que possa haver uma socialização individual de cada professor com os colegas de área, bem como a sugestão de novas ideias; d) aderir a ideia de oficinas de trabalho, para que possamos efetuar a ligação entre a teoria e prática no que diz respeito, ao preparo do(a) aluno(a) no mercado de trabalho, bem como a qualificação (certificada) de mão de obra especializada.

5.1 NO CENÁRIO DA PESQUISA OS PROFESSORES, AGENTES DAS MEDIAÇÕES, SUAS CONFIGURAÇÕES

Os docentes e discentes fazem parte de um conjunto de relações ligadas por objetivos, ações ou mesmo por serem e estarem docentes e discentes, como uma rede de

entrelaçamentos que teceram e tecem através dos tempos. Os dados e enunciados apresentados neste capítulo foram adquiridos através da aplicação de um questionário com questões fechadas ao coordenador do núcleo pesquisado e de entrevistas semiestruturadas com professores(as) e alunos(as) dos anos finais do Ensino Fundamental da EJA no referido núcleo.

Encontra-se na análise uma profusão de dados e elementos, demonstrando os múltiplos olhares que compõem o movimento da prática pedagógica em EJA no espaço pesquisado com inferências e análises paralelas preponderantemente qualitativas e com a apresentação inicial de alguns dados como a média de idade, gênero, formação acadêmica, titulação dos sujeitos da pesquisa.

5.1.1 O Perfil dos Docentes – Dados Pessoais e Profissionais – Carreira Docente

Os(As) docentes carregam consigo um conjunto de conhecimentos e características advindos de uma trajetória pessoal e profissional. São aspectos relativos à idade, gênero, tempo de atuação como professores(as) e muitos outros que compõem sua identidade. Apresentar esses aspectos significa, primeiramente, reconhecê-los(as) como seres humanos protagonistas de uma história de vida, permeada por muitas opções, dentre elas a docência.

A idade dos(as) cinco professores(as) entrevistados está entre 36 e 50 anos. Caracteriza um grupo adulto, com certa maturidade, mas ainda jovem. Essa caracterização, em geral, pode significar que a atuação profissional, no caso, a docência, já tem certa solidez quanto à opção. Quanto ao gênero, o grupo compõe-se de uma mulher e quatro homens preponderantemente masculino.

5.1.2 Aspectos da Formação, Experiências Docente e Atuação em EJA

Com relação à formação acadêmica, há uma variação bastante acentuada entre os docentes participantes da pesquisa, que transitam entre a formação acadêmica inicial e a que atuam na EJA. Dentre os docentes respondentes, há dois lecionando em disciplinas para as quais não são habilitados. Dois estão cursando a pós-graduação *lato sensu* – especialização em EJA e há uma professora que possui especialização em outra área da educação e um professor com especialização em matemática. Nenhum deles possui titulação *stricto sensu*, mestrado ou doutorado. Em geral, quem atua na EJA têm uma trajetória anterior como docente no ensino regular. Esse quadro assim se compõe, conforme segue.

O professor que leciona de matemática tem formação inicial em contabilidade, seguida da licenciatura em matemática. Iniciou sua atividade com a docência de matemática na EJA no ano de 2002, em um colégio Marista de São José/SC, que faz divisa com Palhoça e a capital, Florianópolis. Nessa ocasião ainda não era professor habilitado. Paralelamente, em Palhoça, atuava também na docência da EJA, em um outro núcleo da rede municipal. Em 2008 inicia sua atividade docente na EJA do núcleo pesquisado.

O professor que leciona ciências biológicas nas 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries e química na 8^a está em processo de graduação no curso de licenciatura em matemática (no período da pesquisa, 5^a fase). Também lecionou língua portuguesa no ensino regular em escola estadual e na EJA, iniciou em 2005 com a disciplina de matemática, nessa mesma escola/núcleo na EJA.

Já o professor que leciona geografia tem formação inicial em estudos sociais com habilitação em geografia e história e está fazendo curso pós-graduação, especialização *lato sensu* em EJA. Participou do curso de formação para a construção e implantação da proposta curricular da EJA na rede municipal que foi articulado aos estudos e propostas dos cadernos pedagógicos para EJA da UNITRABALHO, bem como dos cursos de formação de projetos de trabalho interdisciplinar também desenvolvidos pela coordenação da EJA na rede municipal. Até a presente data vem desenvolvendo atividades com projetos de trabalho no núcleo pesquisado, na perspectiva proposta (interdisciplinar) junto a alguns de seus pares. Trabalhou com a docência em história e geografia no Ensino Fundamental da rede municipal de ensino Palhoça.

Na disciplina de história, o professor tem formação inicial em história, está também cursando pós-graduação em nível de especialização *lato sensu* em EJA. É professor de história do quadro efetivo do Ensino Fundamental regular na rede municipal de Palhoça. Participou do curso de formação para a construção e implantação da proposta curricular da EJA na rede municipal que foi articulado aos estudos e propostas dos cadernos pedagógicos para EJA da UNITRABALHO, bem como dos cursos de formação de projetos de trabalho interdisciplinar, também desenvolvidos pela coordenação da EJA na rede municipal. Até a presente data vem desenvolvendo atividades com projetos de trabalho no núcleo pesquisado, na perspectiva proposta (interdisciplinar) junto a alguns de seus pares. Lecionou a disciplina de história do Ensino Fundamental regular até começar suas atividades como professor da EJA, em 2004, no núcleo pesquisado onde atua até o momento.

A professora que leciona língua portuguesa é graduada em pedagogia com habilitação em supervisão e disciplinas do magistério. Tem especialização em nível de pós-graduação *lato sensu*, especialização em pedagogia empresarial, administração escolar e docência no

ensino superior. Iniciou a atividade profissional na EJA em 1996, no SESI do Rio de Janeiro, na supervisão, seleção, capacitação e acompanhamento da alfabetização de adultos em canteiros de obras afirmando utilizar nessa experiência a pedagogia de Paulo Freire. Já desenvolveu atividades no ensino profissional, em curso de último ano do Ensino Médio – terceiro, na Educação Infantil, Ensino Fundamental e alfabetização de adultos em canteiro de obras. Além da experiência em assessoria de recursos humanos e pedagogia. Atualmente, além da docência na EJA, trabalha com os programas e projetos educacionais da SMED/Palhoça/SC e é coordenadora geral do Plano Municipal de Educação de Palhoça.

De acordo com Tardif (2002), relevante considerar que essa profusão de saberes disciplinares de origem acadêmica, no caso dos que possuem uma formação docente, aliada aos saberes profissionais, advindos da formação pedagógica, é fundamental em cursos de formação continuada. O que pode parecer em princípio um obstáculo pode se transformar numa possibilidade de troca de experiências e construção de projetos interdisciplinares.

Os docentes, em sua maioria, não tiveram formação para atuar em EJA antes de ingressar na área. É comum, em diversas áreas, os(as) professores(as) assumirem a docência sem nunca terem tido uma formação inicial ou mesmo fornecida pela instituição.

Quanto à formação para EJA, a situação ainda é mais agravante. Há uma evidente preocupação nos cursos de graduação e pós, de considerar a educação se dando nos locais e nas formas mais convencionais possíveis, ou colocando-as como mero apêndice dos seus projetos ou excluindo as múltiplas possibilidades e formas de intervenção pedagógica, dentre elas, a modalidade EJA, o que contribui para a resistência e desconfiança de muitos setores com relação à área.

Quanto à participação em cursos de formação continuada na área de EJA, a maioria participa de forma esporádica, menos de uma vez ao ano. No que diz respeito aos conteúdos dos cursos, os(as) professores(as) preponderam a necessidade de conteúdos específicos da área de atuação com orientações pedagógicas específicas, por exemplo, a transposição didática nessa modalidade de ensino. A opção para formação docente demonstra certa ciência de necessidade de aperfeiçoamento na área. Quando questionados sobre alguma participação em formação na rede municipal para EJA:

- Sim curso de formação para construção da proposta curricular e utilização dos cadernos pedagógicos da UNITRABALHO;
- Sim, mas não participei;
- Sim eu participei dos cursos da proposta curricular e os projetos de trabalho;
- Não, pois quando eu entrei na EJA, já havia terminado o curso e de lá para cá, não houve nenhum;

- Teve formação e trabalho com projetos, mas eu não fui convidada.

A formação continuada hoje é vista como uma possibilidade de o profissional da educação buscar atualização, construir novas possibilidades pedagógicas, trocar experiências, etc. É pertinente perceber que as justificativas dos professores para a não participação são as mais variadas, dentre elas, o desinteresse e a expectativa negativa acarretados muitas vezes por experiências que não supriram suas necessidades.

São pertinentes as análises feitas por Perrenoud (2002, p. 21) ao processo de formação continuada, principalmente quando vista apenas como forma de atenuar a defasagem e lacunas advindas da formação inicial: “[...] durante anos, essas formações contínuas desconsideraram a prática dos professores em exercício: o formador dizia-lhes o que fazer sem perguntar o que faziam”. O autor propõe formações baseadas em análise de práticas e em torno de situações-problema, acrescidas por um procedimento clínico²⁸ de formação presente no início ao fim do curso.

Outra possível causa para a não inserção dos(as) professores(as) em cursos de formação continuada²⁹ também se deve a um certo alheamento a uma cultura profissional docente, ou seja, exercem a função de professor, e principalmente de professor de EJA, mas não a percebem como uma profissão, um trabalho, mas sim uma “atividade” como complementação, ou assumida por falta de outras opções.

5.2 OS(AS) ALUNOS(AS) ENTREVISTADOS(AS): DIMENSÃO DA SUA CONDIÇÃO HUMANA

Como visto, os sujeitos que buscaram o núcleo pesquisado são homens e mulheres com idades entre 14 e 60 anos com trajetórias de vida diferenciadas que haviam abandonado a escola regular na época da infância ou adolescência por diversas razões: reprovações, necessidades de trabalhar cedo, casamento precoce, chegada de filhos, e também por não suportarem a escola. Muitos(as) estavam desempregados(as) ou sob a ameaça de perder o emprego por falta de escolarização e alguns buscavam o primeiro emprego.

A resposta às buscas individuais e coletivas dos homens e mulheres que ali chegavam com a expectativa de retomar uma trajetória escolar e por meio dela melhorar sua condição de

²⁸ Perrenoud defende que só é possível formar profissionais reflexivos por meio de um procedimento *clínico* global pautado no princípio da assimilação de saberes teóricos dentro de um contexto de ações mobilizáveis.

²⁹ Essa observação é genérica e não se refere diretamente aos participantes da pesquisa. Pimenta e Anastasiou (2002) fazem menção a essa questão, em especial sobre a profissionalização do professor do Ensino Superior.

vida emergia do que expressavam esses sujeitos quando indagados do por que estarem ali, na EJA estudando: “Para ter um futuro melhor.” (L, 14 anos); “Esperança de arrumar emprego um mais lucrativo.” (D, 30 anos); “Para ter mais conhecimento na minha área de trabalho pois, quero ir além do meu setor de trabalho.” (A, 28 anos); “Para garantir um futuro.” (I, 15 anos); “Para o futuro, para ter um futuro bom.” (F, 15 anos); “Para conseguir emprego melhor.” (I, 26 anos); “Aprender e ter um certificado.” (E, 38 anos); “Para dar aula de costura, pois exigem diploma de 2º grau.” (V, 51 anos); “Complementar meus estudos.” (E, 32 anos); “Sonho em fazer um curso de enfermagem.” (C, 31 anos).

Desejos, sonhos, expectativas e utopias que se cruzam e constroem as características desse espaço educativo. V, 51 anos natural de Santa Catarina, divorciada, dois filhos, estudou até a 4ª série do ensino regular e em 2008 retomou seus estudos na 5ª série da EJA, em 2008 e atualmente está na 7ª série, é costureira autônoma. C, 31 anos, natural do Maranhão, casada, um filho. Parou de estudar aos 13 anos e retornou em 2008 para a EJA, no núcleo pesquisado, e agora está cursando a 8ª série, é empregada doméstica e manicure. I, 26 anos, natural de Santa Catarina, solteiro, retornou aos estudos agora na EJA para concluir a 8ª série do Ensino Fundamental em 2005, mas no último mês letivo desistiu, mas em 2009 retornou novamente, agora na 8ª série, é ajudante de carga e descarga de produtos alimentícios. E, 32 anos, natural de Santa Catarina, casado, dois filhos, parou de estudar na 4ª série. Foi embora para Itália trabalhar no ramo da construção civil. Retornou ao Brasil, montou em firma no mesmo ramo e retornou seus estudos na 5ª série da EJA, em 2008 e no momento da pesquisa já estava cursando a 7ª série. E, 38 anos, natural do Paraná, casado, quatro filhos. Ficou dez anos fora da escola e retorna pela EJA em 2008 para 8ª série e já planeja iniciar o Ensino Médio na EJA também, no mesmo núcleo. I, 37 anos natural de Santa Catarina, casada, estudou até a 4ª série e retorna seus estudos pela EJA, na 5ª série, 1º semestre de 2009 e no momento da pesquisa encontra-se 6ª série, trabalha como babá. A, 28 anos, solteiro, natural de Santa Catarina. Estudou até a 7ª série do ensino regular. Iniciou a 8ª série da EJA, mas desistiu por motivos de mudanças da localidade. Retorna seus estudos no segundo semestre de 2008, na 8ª série da EJA, é encarregado na construção civil. L, 14 anos, solteiro, natural de Santa Catarina. No ensino regular, completou até a 4ª série e na 5ª reprovou três vezes. Descreve que se sentiu meio desligado na 4ª série e na 5ª sentiu grandes dificuldades. Está frequentando 5ª série da EJA. Trabalha como ajudante do pai (que é motorista de caminhão), quando este retorna das viagens, descarregando caminhão de bebidas. Já trabalhou em sorveteria e de mecânico. D, 30 anos, solteira, dois filhos, natural de Santa Catarina. Desistiu dos estudos na 4ª série do ensino regular. Retorna aos estudos no núcleo EJA, fez avaliação e foi para a 5ª série. Trabalha como

cabeleireira em sua residência. I, 15 anos, solteiro, natural de Campo Grande. Teve reprovação nas 3^a, 4^a e 5^a séries do ensino regular e em 2009 retoma os estudos pela 5^a série pela EJA. Não trabalha. F, 15 anos, natural de Santa Catarina. Reprovou na 5^a série do ensino regular duas vezes. Retoma a 5^a série em 2009 agora pela EJA e já está no 2^a semestre, cursando a 6^a série. Trabalha em uma mercearia como entregador de mercadorias.

5.3 OS SENTIDOS DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EJA – PRÁTICAS CONSTRUÍDAS

Noite de 5 de agosto de 2009, início de semestre letivo para o 2^o segmento da EJA. Para uns a continuidade, a sequência de mais uma etapa/série de escolarização na EJA do 2^o segmento. Para outros, o retorno aos bancos escolares, agora na EJA. E para todos a certeza de um recomeço: desafiar o tempo – o tempo perdido e o curto tempo para o aprendizado.

Em frente à ala 1, no início do corredor, foi instalada a turma da 5^a série do Nível III e é a primeira turma com a qual iniciei as observações de campo. Estava ali uma pequena parte dos que não desistiram no 1^o segmento e, na maioria, alunos(as) novos(as), ou com histórico de defasagem idade pelos anos de reprovação no ensino regular, ou os que há muito tempo só conseguiram chegar até a 4^a série primária. Entrei na sala de aula, apresentada pelo coordenador, expus minhas intenções de pesquisa, pedi licença para sentar-me aos fundos, recebi as boas-vindas do professor. À esquerda, uma parede com cartazes dos(as) alunos(as) do diurno do ensino regular; à esquerda, janelas de vidros grandes, abertas para a noite.

Histórico de desistências ou resiliências, o cotidiano desses atores passa a misturar-se formalmente com o dos atores-professores que, no seu dia a dia, em geral têm seus nomes substituídos pelos das disciplinas das quais são encarregados.

Entre boas-vindas e despedidas, a rotina era marcada no início de cada aula pela solicitação de silêncio, de atenção, seja por parte do professor, ou mesmo de alguns(mas) alunos(as) para que o professor pudesse explicar o conteúdo da sua disciplina e estabelecer o diálogo a respeito. Mas, para ter resultado positivo, o professor tinha que ser firme na sua posição de desejar estabelecer o diálogo pedagógico com a turma. Do contrário, era apenas conteúdo “informado”, aula “dada”. Esse era um processo cíclico, a cada aula iniciada, nova tentativa de focar a turma. Assim se constituía o cotidiano das demais turmas que observei. Essas ações e reações se davam de forma mais ou menos expressiva, dadas as diferenças de idade em cada turma.

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.

O controle do movimento dialógico dos conceitos, nas entrevistas, e a escolha consciente das enunciações na alocação verbal foram realizados pela mediação da pesquisadora que direcionava o movimento da reflexão dos entrevistados a partir da intencionalidade presente no objetivo das perguntas orientadoras da entrevista à medida que muitas das perguntas não atingiam a compreensão imediata dos entrevistados, o que demandava uma nova forma de enunciá-las sem perder o núcleo central da questão.

Esse mesmo movimento dialógico dos conceitos ocorre pelas mediações dos próprios entrevistados que resgam, no sistema de memória operativa, as apropriações conceituais anteriores. É assim que estas apropriações são reelaboradas pelos entrevistados para maior compreensão, portanto, para maior qualidade em suas respostas, a partir das mediações simbólicas decorrentes das ações interpessoais.

Nos enunciados verbais dos entrevistados foi possível perceber que os significados sociais, os conceitos implícitos em certos termos não lhes eram muito familiares, o que fez com que a pesquisadora, muitas vezes precisasse refazer a(s) pergunta(s). Isto porque muitos termos linguísticos empregados nas perguntas como: processos mediadores que implicam ajuda cognitiva ou “mediação cognitiva; mediação pedagógica; significado social da matéria que você ensina, perspectiva teórico-metodológica que assume; subjetividade; estratégia didática”, entre outros, não se vinculam aos significados sociais que representam para a maioria desses professores. Fato que os levou, durante e ao final das entrevistas afirmarem a necessidade de mais leitura, estudo, formação. Eis aí a mediação promovendo a retomada da enunciação verbal para a tomada de consciência da elaboração mental por parte dos próprios entrevistados. No dizer de Fiori, prefaciando Freire (1981, p. 9),

[...] distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, ‘decodificando-o’ criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se re-descobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava é chamada a assumir seu papel.

Outra forma de mediação que ocorreu na alocação verbal foi a tradução ou explicitação da linguagem interna dos entrevistados, quando estes, no movimento de

comunicação das suas elaborações mentais, não conseguiam encontrar termos linguísticos que demonstrassem os seus pensamentos, ou seja, quando não conseguiam explicitar as relações mentais de forma clara e precisa. Esse tipo de mediação ocorreu, principalmente, nas enunciações relacionadas às perguntas que se referiam à “mediação”. Porém, tendo em vista os cuidados que a pesquisadora deve ter para extrair dos sujeitos pesquisados/entrevistados o cerne das respostas, entendo que para não alterar a intenção primeira do entrevistado, essa forma de mediação carece ser realizada de modo cuidadoso.

Nesse sentido, encontro eco nas palavras de Vygotsky (2001) quando afirma que nem sempre o falante encontra palavras que explicitem a complexidade e as relações realizadas mentalmente. Com base nessa afirmação, ressalto que o primeiro roteiro de perguntas que desenvolvi para atingir o núcleo da pesquisa, o qual executei na primeira entrevista, não deu conta dos objetivos da pesquisa. Foi preciso retomar as questões, estendê-las, de forma a ampliar a zona potencial e real de comunicação com os sujeitos entrevistados. Exatamente porque percebi que era preciso utilizar novas estratégias de desdobramentos da linguagem na forma de enunciação da entrevista, a partir das perguntas. Ou seja, foi preciso criar situações que desencadeassem um campo de possibilidades que levou os entrevistados a favorecer a consciência de suas próprias elaborações. É essa forma de mediação decorrente da intencionalidade das perguntas que possibilitou, por parte do entrevistador, a captura das respostas que revelaram sua compreensão do que seja e de como a desenvolvem, na ação docente, as mediações.

Em geral, as posições nas falas dos(as) professores(as) entrevistados(as) são exemplos dessas mediações que revelavam para a maioria das respostas a importância, na relação pedagógica, do diálogo, da oralidade. E enunciados como interpretações, análises, questionamentos, discussões e participação (este compreendido também como manifestação dialógica e termos correlatos) como mais importante para o aprendizado do(a) aluno(a), posto que na EJA esse fator é decisivo tendo em vista as questões de baixa autoestima dos(as) alunos(as). Nesta questão ressalto que para todos(as) os(as) entrevistados(as) a escrita vem como consequência.

Desse modo, no decorrer da entrevista, quando do desdobramento dos questionamentos que, quase no final da entrevista, culminavam com o termo mediação, cognatos e correlatos, ou articulações destes, o entrevistado retomava sua própria enunciação tendo a oportunidade de reestruturá-la, ou ampliá-la, ou reafirmá-la de acordo com a percepção que tinha de sua própria enunciação. E, nesse caso, vinculando o próprio termo, como foi o caso dos termos diálogo e seus correlatos, no parágrafo, acima descritos. 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, inicialmente mais intuitivo, mas depois assumindo uma nova propriedade, mais elaborada.

Encontro 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 professores entrevistados, mas indica a superação de um conceito espontâneo que assume uma nova qualidade, tornando-se mais elaborada.

Nesse movimento, chamou minha atenção o fato de que o termo “ensinar” foi enunciado apenas quatro vezes por dois professores/entrevistados, sendo que um deles enunciou o termo apenas uma vez. Observei que, ao longo da entrevista, o termo foi substituído por outros como trabalhar com...; trocar experiências; interagir, dialogar, explicar.

Considerando a amplitude da entrevista, centrada sobretudo nos aspectos da didática³⁰ (no processo de ensino), esse fato, no momento da entrevista, pôde significar o temor do professor ser julgado antiquado, reacionário, ou mesmo processar uma alteração da prática pedagógica que pode se caracterizar pela destruição, não de velhas formas de encaminhamento pedagógico, mas do próprio processo educativo. Ele pode estar abandonando sua forma de trabalho anterior, mas, em razão de não dominar o conteúdo daquilo que está sendo 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 pesquisa.

³⁰ Minha compreensão de didática centra-se no entendimento da categoria mediação, que tem na linguagem seu veículo propulsor. Seu pressuposto é entender a educação como um processo que faz parte do conteúdo global da sociedade, traduzindo objetivos e interesses de grupos sociais economicamente diferentes; compreender que a escola é parte integrante do todo social, trazendo consigo as contradições da própria sociedade; visualizar a prática pedagógica como prática social, reflexiva, crítica, criativa e transformadora; considera a sala de aula como um espaço formador de alunos e professores pesquisadores; redimensionar, a prática pedagógica, numa perspectiva que considere a coerência entre as dimensões humana, técnica e político-social; refletir sobre o papel sociopolítico da educação, da escola e do ensino; instrumentalizar, teórica e metodologicamente o professor para perceber e resolver problemas postos pela prática pedagógica, considerando a realidade atual. Essa concepção de didática compreende, portanto, a organização escolar, as estruturas de ensino, a sociedade brasileira e suas relações com a educação e a investigação da sala de aula sob um prisma, que sempre remete às questões centrais: Para quem ensinar? Para que ensinar? O que ensinar? Como ensinar? Nessa perspectiva considera o papel do professor de articulador e potencializador de mediações onde os alunos são sujeitos ativos e atuantes problematizando a realidade social atual para transformá-la.

Nessa perspectiva parto para a investigação de como se dá a aplicação das práticas pedagógicas mediadoras expressas nas falas dos professores entrevistados, 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 aplicação prática do método dialético nas salas de aula da EJA.

Na impossibilidade de descrever todo o registro feito nas entrevistas e nas observações em salas de aula, utilizo a forma de recortes. A escolha destes baseia-se no fato de neles ser possível evidenciar, com maior frequência e intensidade, as situações nas quais emergem a dimensão mediadora da intencionalidade dos sujeitos; a dimensão mediadora da ação pedagógica orientada e a dimensão mediadora que tem o diálogo como fundamento. Essas dimensões estão presentes em todas as observações realizadas e também naqueles materiais produzidos a partir das entrevistas.

5.3.1 Mediação: Dimensão Intencionalidade dos Sujeitos

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro a tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 2000a, p. 58).

Todos nós, seres humanos, estamos encharcados por essa dimensão histórica que nos rodeia. As nossas escolhas acontecem no contexto da vida, nas relações sociais que nos forjam, que nos constroem e, com o professor ou professora, não é diferente.

Não irei aqui adentrar na dimensão política, na dimensão social, histórica e econômica que formam os professores, tampouco pretendo desconsiderar os contextos das defasagens salariais, das condições da escola, não estou, portanto, querendo negar essa dimensão. Já somos forçados por essa dimensão.

O que pretendo nesta etapa da pesquisa é refletir sobre a dimensão da intencionalidade dos sujeitos da EJA, alunos(as) e professores(as), homens e mulheres em contextos de aprendizagens. Essa dimensão se faz presente desde o sujeito da Educação Infantil aos sujeitos de programas de pós-graduação. Do sujeito que troca uma fralda no berçário ao sujeito que orienta uma tese. O que quero dizer é que os sujeitos precisam se reconhecer como professor(a), ele(a) precisa desejar ser professor(a).

O(A) professor(a) da EJA precisa se reconhecer como alguém capaz de compartilhar algo com alguém. Isso me leva à compreensão de que existe algo que é compromisso fundamental do sujeito: quando ele se reconhece com intencionalidade.

Nesse sentido parece que pouco adiantará o(a) professor(a) fazer cursos de formação continuada, por exemplo, se ele(ela) não se reconhece como alguém capaz de ensinar algo a alguém, capaz de preparar uma aula, de fazer aquilo que é o conceito mais caro da didática: a tradução³¹ didática – o(a) professor(a) pega o conhecimento e transforma em linguagem escolar e compartilha isso. Ele(a) tem que se ver como alguém capaz de coordenar uma reunião, de coordenar processos, de lidar com os estudantes.

São perguntas que os(as) professores(as) precisam se fazer. É claro que o formador, o tempo todo, vai desejar forjar esses desejos nos sujeitos, esse é o papel de mediador, fazer o outro se apaixonar por aquilo que ele conhece. Mas o sujeito precisa querer, ele precisa se apaixonar pelo processo de ser professor(a). Na visão da dimensão, da intencionalidade, nesta pesquisa, eu preciso me ver como professor(a) da EJA. Como profissional docente da EJA. Não se trata de facilitador ou monitor, mas professor e professora, é isso que o define, é isto que historicamente foi construído.

E o sentido pessoal das atividades humanas não existe por si só. Conforme afirma Leontiev (1978, p. 97), não há sentidos puros, uma vez que o sentido se integra ao conteúdo da consciência que, por sua vez, relaciona-se às significações objetivas constituídas historicamente pela sociedade. E a subjetividade presente no sentido pessoal das atividades para os indivíduos ocorre na relação do motivo com o fim, ou seja, o que incita o sujeito a agir e a ação em si para que os objetivos e as finalidades da atividade sejam atingidos.

O ingresso em uma área profissional parece não fugir à regra. Pode dar-se por acaso, necessidade, conveniência, opção ou oportunidade, mas a partir de um determinado tempo de inserção e experiência vai se constituindo uma solidez profissional. Como se trata de EJA, uma das características dos docentes da área é terem se inserido, por diversas causas, não diferindo na maioria deles do contexto do ensino regular.

³¹ Santos (2006) explicita que “[...] a tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte hegemônica. As experiências do mundo são vistas em momentos diferentes do trabalho de tradução como totalidades ou partes e como realidades que se não esgotam nessas totalidades ou partes. Por exemplo, ver o subalterno tanto dentro como fora da realidade de subalternidade. [...] O trabalho de tradução procura captar estes dois momentos: a relação hegemônica entre as experiências e o que nestas está para além dessa relação. É neste duplo movimento que as experiências sociais, reveladas pela sociologia das ausências e pela sociologia das emergências, se oferecem a relações de inteligibilidade recíproca que não redundem na canibalização de umas por outras” (SANTOS, 2006, p. 801-803).

Cada depoimento apresenta elementos que se sobressaem, como, por exemplo, a oportunidade, a vontade, a possibilidade que se abre, a busca por uma nova experiência, expressas a seguir: “[...] eu estava desesperada por estar fora de sala de aula. Não havia mais vaga para o primeiro nível, então surgiu a oportunidade para trabalhar na EJA com língua portuguesa” (PE4)³².

Essa mesma professora, durante a primeira aula, com uma das turmas observadas, ao estabelecer um diálogo de apresentações entre os(as) alunos(as) e descrevendo sobre os objetivos de suas aulas e a maneira como trabalha, expressa seu sentimento, sua forma de ser, de se ver como docente de EJA e de operar com as mediações naquela experiência, como segue:

Gente olha só, é, eu vou começar a falar de mim, tah. Eu tenho vinte e nove anos de magistério, o tempo que ele³³ tem de vida, eu tenho de magistério. Eu tenho quarenta e oito anos, sou pedagoga há vinte e seis anos, às vezes eu tenho um, é uma das coisas que me dá, é aprender com vocês a cada dia e poder passar para vocês um pouquinho do que eu, que já estou um pouquinho à frente, já consegui ver. Poder estar trocando essas coisas com vocês. [...] E eu queria dizer a vocês o quanto eu fico feliz de vocês estarem aqui, a razão pela qual cada um de vocês teve que parar em um momento da vida³⁴, teve que mudar, teve que fazer uma nova escolha, táh, lá atrás. Me importa o aqui e o agora, eu não estou aqui para criticar alguém que reprovou, alguém que não teve condições, eu estou aqui para puxar e extrair de vocês aquilo que vocês têm de melhor. É para poder ajudar vocês nas necessidades que vocês levantaram aqui, para mim. [...] Então o que eu quero é ser facilitadora, é poder facilitar essas coisas, além de tentar promover um bom relacionamento, a melhoria das relações, a sala de aula é uma grande oficina para a gente poder se dar bem, para gente respeitar o outro, respeitar a ideia do outro, ouvir o que o outro tem a dizer, poder falar e ser ouvido, é um momento, a sala de aula é um espaço democrático que a gente pode fazer essas coisas, pode dizer o que a gente sente, pensa, aprende a respeitar,

Essa enunciação da professora me leva ao encontro de Freire (1996, p. 142) porque revela que “a atividade docente que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza”. E nesse sentido a professora mostra que “é falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade”. Pelo contrário, diz o autor:

[...] quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas ao encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e

³² Ao final de cada depoimento há entre parênteses um “PE” que significa Professor(a) Entrevistado(a), ou “AE”, que significa Aluno(a) Entrevistado(a) e um número correspondente ao(à) professor(a) ou aluno(a) participante das entrevistas.

³³ Referindo-se a um aluno de 29 anos que tinha na sala e que acabara de se apresentar.

³⁴ A professora referindo-se às respostas que cada aluno(a) deu, durante sua aula, quando questionados(as) por ela sobre o porquê terem parado de estudar.

aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (FREIRE, 1996, p. 142).

A professora, ao continuar interrogando os(as) alunos(as) (EJA N II, 5ª série) acerca de suas motivações, a razão para buscarem a EJA, e nesse sentido procurando estabelecer uma comunicação e maior proximidade com eles, indaga, principalmente aos mais jovens, se trabalhavam durante o dia. Ao obter algumas respostas de que não trabalhavam³⁵, a professora manifesta certa preocupação em falar dos seus dispositivos e procedimentos de ensino, sua didática, tentando alertá-los(as) de que a EJA, mesmo sendo uma modalidade de ensino noturna e de oportunidades, é calcada no rigor, na preocupação com a qualidade como segue sua inferência em defesa a sua postura didática na EJA.

Tah, você estava se sentindo deslocada talvez de outro grupo, pela idade?³⁶ E é claro que vocês sabem também que tem uma condição, neh? Para vocês estarem aqui, uma questão legal, o CN³⁷ já passou na sala e já conversou sobre isso, a coisa da idade, que a gente até abre essa oportunidade com a autorização dos pais, mas vocês também têm que em contrapartida, corresponder a tudo isso. “Ah eu vou para a noite e vai ser tudo muito tranquilo³⁸”. Não, aqui a gente trabalha muito, vocês vão ver isso, pelo menos eu garanto por mim, eu não duvido e garanto que os meus colegas tenham a mesma postura. Mas eu, em particular, faço vocês produzirem muito, pensarem, falarem, discutir, descrever, em dupla, sozinho, em trio, em discussão coletiva, construção coletiva de texto, a gente vai trabalhar muito assim. (OA5.1)³⁹

O contundente enunciado da professora referindo-se à modalidade EJA no núcleo pesquisado como oportunidade para aqueles(as) alunos(as), remete a Freire (1996, p. 96) quando afirma que “[...] quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada”.

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 a professora a se mobilizar em busca de alternativas e possibilidades.

Eu comecei a trabalhar com a EJA, primeiro pela experiência. Eu queria ver como é a educação de jovens e adultos e, segundo, por uma questão profissional. (PE2)

³⁵ Dois estudantes responderam: um aluno afirmou que já trabalhou e outro aluno que não trabalha.

³⁶ Inferência da professora dirigida a um(a) aluno(a) de 14 anos que estava frequentando a 5ª série no Ensino Fundamental regular e se transferiu para o Nível II (5ª série) da EJA pesquisada.

³⁷ Refere-se ao coordenador do núcleo.

³⁸ Expressão que, segundo o(a) professor(a) sugere o pensar de alguns alunos.

³⁹ (OA) significa Observação da Aula, seguida da numeração que indica a série.

Vontade de trabalhar com pessoas de mais idade. (PE3)

A EJA deveria ser mais do que oportunidade para aqueles que não puderam frequentar a escola no período adequado ou não aproveitaram a oportunidade. Mesmo assim, eu não consigo oferecer tudo o que eles poderiam aprender. (PE5)

A EJA é um campo onde o professor tem várias possibilidades para criar. (PE3)

Tudo aquilo que meus pares estão abrindo mão de fazer a gente, professor de EJA, corre atrás para conseguir ter um pouco mais de sensibilidade, se não eu destruo esse aluno. (PE4)

Deparar-se com uma nova situação na qual há a responsabilidade de promover a aprendizagem, a formação de outras pessoas é uma tarefa nada fácil, a começar pelo compromisso e papel social inerente à figura do(a) professor(a) que, imerso(a) na dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, compartilha significados afetivos e intelectual-sociais que resultam em experiências de aprendizagem promotoras do desenvolvimento. Isto pressupõe fundamentalmente a presença intencional de uma mediação qualificada, ou seja, uma mediação que em contexto interativo de significações faça uso dos signos⁴⁰, visando à possibilidade de transformação.

É nessa perspectiva que a inferência do professor (PE2) me aproxima de Freire (1996, p. 77), quando ele ajuda refletir que os saberes necessários à prática educativa exige a convicção de que a mudança é possível.

A minha visão de EJA é de uma educação que acredita no ser humano. Voltada pro humano, para a formação plena, para uma formação de tentar, digamos, de tentar reconstruir alguma coisa que está perdida, resgatar. Como eu posso dizer, religar novamente o elo digo, entre o ser humano e a formação. A educação no sentido pleno da coisa. (PE2)

Encontro em Freire a clareza para esse desvelamento: “[...] ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas” (FREIRE, 1996, p. 77).

Arriscar-se em um terreno não conhecido é arriscar a própria condição docente e todos os aspectos que a envolvem. Diante disso é compreensível a insegurança inicial, aos poucos transformada.

⁴⁰ A partir de Marx e Vygotsky aprende-se que a interação dos homens com a realidade processa-se nas e pelas relações sociais e que tal relação não se dá de forma imediata e direta, mas de forma mediata. Esta relação com a realidade produz diferentes significações, por estar em movimento contínuo. Essa relação se dá por meio de signos. Estes são entendidos como algo que representa, que está no lugar de. Ou seja, o signo expressa e constitui um tempo, um espaço cultural que mediatiza a relação do homem com a natureza. O que significa dizer que ele tem características culturais. O signo interpõe-se entre a natureza e o homem e nesse sentido ele regula a conduta do sujeito com base naquilo que o organiza historicamente, ou seja, a vida em determinada sociedade.

Há um tempo atrás [...] eu não tava nem aí (referindo-se à experiência com o ensino regular), era preguiça mesmo. Mas a EJA mexeu comigo, por que eles cobram bastante, debatem entre eles as respostas dos problemas. [...]. Eles cobram bastante a “conta” e quando passo só a conta em si, eles só se preocupam com o resultado. Mas eles vão além, ficam entre eles se perguntando, comparando quem fez, quem não fez, o resultado. Isso me faz ver que eles estão interessados. Aí, eu me animo. Quando eu passo um probleminha, isso gera entre eles uma reação diferente de quando eu só passo contas. Com os problemas, querem saber quem sabe, quem não sabe, alguns querem mostrar como encontraram o resultado, outros apontam quem errou, ou acertou e discutem, argumentam como chegaram ao resultado. Isso me motiva. Isso não é comum no ensino regular. (PE5)

A partir dessa constatação, o docente elaborou possibilidades, desenvolvendo um papel de mediador intenso e permeando as interações dos e com os(as) alunos(as). É possível perceber o sentimento de satisfação por ter os(as) alunos(as) envolvidos(as) e ao mesmo tempo a “tensão” em ter que organizar atividades desafiadoras.

Esse depoimento do professor revela um sentido dado por Freire (1996, p. 77): “[...] a acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica *decisão, escolha, intervenção* na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar”. E assim dos passos trôpegos vai surgindo um caminhar com apoio, inicialmente, até sentir-se seguro e confiante para seguir seu próprio caminho.

É interessante observar que, mesmo tendo esse caráter de inserção um tanto quanto inusitado, os(as) professores(as) entrevistados(as) demonstram uma preocupação, uma postura compromissada com a sua área de formação e a relação com a EJA presente nas falas como segue.

O professor de EJA tem que ter bem clara uma formação da sua área, mas ele tem que ter uma formação específica dentro da educação de jovens e adultos, nem que seja um curso de extensão, ou então uma especialização. Eu acho que tem que fazer cursos paralelos que o governo federal esteja oferecendo. Mas, o mais importante ele tem que ter uma formação muito grande na área das humanas. [...] Eu estou fazendo um curso de extensão de 180 pela universidade federal. (PE2)

[...] A formação da EJA precisa de uma didática mais completa e para além da graduação, uma especialização em EJA, capacitação, formação continuada. Acho que falta uma “coisa humana” ligada às relações interpessoais. (PE4)

Identifico nos depoimentos que, além da inserção na EJA, tanto o professor como a professora demonstram interesse em estudar a área, buscando aliar ensino e pesquisa. Essa postura dos docentes de terem sua prática também como foco de investigação vem sendo apontada como uma das possibilidades de formação inicial e continuada (ANDRÉ, 1997; PIMENTA, 2002; VEIGA, 2004, entre outros).

O tempo é problema, mas gosto de conversar com eles sobre a vida. Estou sempre incentivando para os estudos, dou conselhos. Eu passo a matéria no quadro, eles copiam e discutimos. Se eu sentir a necessidade de fazer outras atividades eu faço. Os alunos costumam dizer que vão desistir porque não conseguem aprender, então, eu tento explicar a matéria de outras formas para manter esse aluno. Mas o tempo do curso é curto e falta material também. [...] Falta mais tempo de aula. [...] Tentar aumentar um pouco a aula de matemática e de português. Nós temos alunos que chegam na oitava série e não sabem ler, não sabem escrever, semianalfabeto de matemática e eu acho isso um horror. [...] Eu gostaria que eles aprendessem, que pelo menos... eu sei que não dá para dar aula normal⁴¹, ensino normal, mas você consegue dar, ensinar mais, claro que você não vai cobrar o nível normal, mas você ensina... (PE1)

Outro professor chama a atenção para o problema com o “tempo na EJA” quando indagado se há momento em suas aulas para interlocução, levantamento de questões, dúvidas, confronto de ideias e com que frequência, ao que responde:

Sim, os alunos se colocam, se posicionam, concordam, discordam, vão construindo ideias. Não ocorre sempre, pois há fatores externos que atrapalham, sobretudo, o tempo que é limitado. Fazemos um “aquecimento”, mas na próxima aula o aluno já falta, que é bastante comum na EJA. (Perguntei se é comum os alunos faltarem à aula). Sim, porque a maioria trabalha. Além do tempo das aulas ter reduzido, o aluno que trabalha, chega meia hora depois do início que é às 19 h. Há também alguns que não trabalham, mas se aproveitam dos demais que se atrasam “vão na onda”. Desses, é preciso regras mais duras, exigir mais. Deve haver controle, vigilância. (PE2)

Quando indagado (PE2) sobre o que leva em conta para desenvolver as atividades que organiza, o professor responde que “[...] O tempo. [...] Se as nossas aulas fossem mais, um período maior, com certeza poderia usar o audiovisual, porque com a demanda de tempo não, em 45 minutos eu não conseguiria” (PE2).

Os(As) professores(as), conforme constatado, reconhecem, em sua maioria, que a docência em EJA possui especificidades e essas demandam habilidades, atitudes próprias. Ao apontá-las ressaltam aspectos relativos ao tempo das atividades, à relação professor/aluno, a operacionalização das mediações, dentre outros, e, num primeiro olhar, é possível afirmar: mas essas habilidades também estão presentes no ensino regular. Sem dúvida estão, mas com ênfase e formas diferentes; ao ter que lidar com o limite do tempo há que se desenvolver outras formas de prática pedagógica. E quem vive esse processo como docente de EJA sabe o quanto lhe exige e desafia promover a aprendizagem dos(as) alunos(as), tendo-os(as) como cúmplices e participantes do processo e não como meros(as) espectadores(as).

O aspecto relacionado ao curto espaço de tempo em que se estruturam as aulas na EJA parece incidir no que os(as) alunos(as) apontam quando questionados a respeito do que

⁴¹ Refere-se ao ensino regular.

pensam sobre a EJA, se percebem diferenças entre a EJA e o ensino regular, no que diz respeito aos “conteúdos” e à própria aprendizagem, conforme revelam:

Bem diferente, no colégio normal é mais exigido. Na EJA é mais fácil. Diferente, mais projeto, mais entrevistas⁴². Deveria ter a mesma exigência porque no futuro vai precisar. (AE6.2)

Sim, na EJA os professor ajuda mais a gente, insiste pra gente aprende. Tem professor mesmo que que vê a gente aprende. (AE8.3)

Sim, mais lento, mais devagar porque não temos mais a cabeça deles, dos mais jovem. (AE6.1)

Sim, a cobrança da matéria. Considero o ensino um pouco fraco. Explicam bem o que dão, mas falta conteúdo. Aprovação sem conteúdo. (AE7.1)

Sim, aprende porque a EJA é menos matéria, menos teórico, mais explicação, então mais fácil de ‘pegar’ as coisa. (AE5.3)

Sim, é mais fácil. (AE8.4)

Na EJA é melhor, mais reforço na matéria. Precisa insistência. (AE8.2)

Acho que aqui é até melhor, não tem bagunça e os professores explicam bem. (AE5.2)

A EJA é mais fraco, ensina o básico, pela idade, porque tem aluno que não vai conseguir aprender, ‘pegar’. (AE8.1)

Não, achei que era fraco, mas não é não. Pelo que o meu filho está estudando é igual e tem coisa que ele nem sabe e está na sexta série. (AE5.1)

Evidencio também nesses enunciados um sentimento autodepreciação, de inferioridade, dificuldades que os(as) alunos(as) parecem ter que superar. Para os(as) docentes trabalharem numa modalidade de ensino que demanda especificidades de aprendizagem que exigem, por sua vez, especificidades didático-pedagógicas e com o tempo limitado para as atividades de cada disciplina, pode significar uma possibilidade para muitos. Mas o que pode representar um processo com mais flexibilidade, pode instaurar também uma ideia de descompromisso, levando ao descrédito. A preocupação com a cultura discente em EJA é pertinente e deve ser considerada pelo poder público, pelos idealizadores e coordenadores dessa modalidade de ensino, mas há fortes indicadores de que é preciso repensar esse tempo no espaço pedagógico da EJA.

É imprescindível ouvir os(as) professores(as), conhecer suas experiências e seus saberes construídos no cotidiano. Muitas vezes, ações pedagógicas, projetos malsucedidos

⁴² Referindo-se às entrevistas desencadeadas pela metodologia dos projetos de trabalho desenvolvidos no núcleo pesquisado.

podem levar a um descrédito generalizado. E a EJA ainda está numa situação de fragilidade e de desconfiança.

No próximo depoimento, a identificação pessoal e o desejo de estudar essa modalidade de ensino também se fazem presentes:

Sinto falta de um curso que me ajude a relacionar o conteúdo com a vida deles. Fiz um curso de especialização com uso de materiais concretos numa tentativa de ajudar. Deveria ter na graduação, ou o professor tem que ficar criando para fazer essas associações, se não tem curso. (PE5)

Essa perspicácia em “ler” o movimento do grupo, as mediações imanentes, é uma habilidade experiencial, mas quando sustentada por alguma base didático-pedagógica revela maior consistência e segurança nos encaminhamentos. Esse depoimento do professor incorpora a compreensão de que as pessoas vão se fazendo dentro das dificuldades, da construção do coletivo, da interação com outras realidades, da consciência dos próprios limites, ou seja, “[...] nós somos seres indiscutivelmente programados, mas, de modo nenhum, determinados. Somos programados, sobretudo, para aprender [...]. É precisamente porque nos tornamos capazes de inventar nossa existência [...]” (FREIRE, 1993, p. 126).

E indo ao encontro de Freire quanto à nossa capacidade humana de reinventar nossa existência descrevo a seguir fragmentos de depoimentos de professores(as) reveladores da preocupação com esse intento, quando indagados(as) sobre o que fundamenta seu trabalho com a EJA, se eles(as) teriam algum posicionamento teórico.

É como o ensino normal. (PE1)

Histórico crítica. Percebo que trabalhava nessa linha intuitivamente, mas, agora o faço com consciência. Não busco um modelo, mas uma forma de conduzir para a formação humana, reconstruir, resgatar algo que está perdido entre o ser humano. Formar para isso. (PE2)

Em Paulo Freire, o aluno desenvolve sua capacidade de criação. (PE3)

Não, até porque eu nem conhecia a proposta curricular da EJA em Palhoça. Eu trabalho com meu coração, com sensibilidade e experiência. (PE4)

Ao mesmo tempo não significa que eles não possuam alguma fundamentação teórica ou que ajam apenas intuitivamente. Muitos termos utilizados em seus discursos e ações nas práticas de sala de aula são reveladoras de formação, aliadas às suas experiências como profissionais docentes. Aspecto que é possível constatar na dimensão pedagógica orientada para ação analisada a seguir.

Santomé (2001), ao recorrer à gênese social do professorado, afirma que os componentes deste grupo não se dedicam ao ensino por razões biológicas, por vocação ou mesmo por chamada da divindade, mas em decorrência de diversas condições socioculturais e de experiências com as quais essas pessoas viveram, o que é comprovado no presente estudo ao constatarem-se as diversas causas e formas de inserção dos professores participantes da pesquisa na EJA.

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. Nesse sentido, se revela, por exemplo, a motivação. Um professor, ressaltando a riqueza do depoimento que seus(suas) alunos(as) fizeram em uma produção textual onde avaliaram seus envolvimento em um projeto⁴³ no núcleo pesquisado, ressalta:

O depoimento deles foi muito, muito rico, se te disser, tem um deles ali que dá uma margem daquilo que a gente imagina, néh, de você salvar o aluno do mecanismo para realmente buscar aquele ser humano, despertar nele coragem, motivação, inspiração, troca. (PE2)

A motivação, vínculo do qual o professor fala, pode ser um elemento impulsionador da aprendizagem na EJA. Ela direciona e intensifica os objetivos de um indivíduo. Essa fala do professor corporifica a motivação do(a) aluno(a) por dentro da prática, mostrando que

[...] a motivação faz parte da ação. É momento da própria ação. Isto é, o(a) aluno(a) se motiva à medida que está envolvido no movimento didático do processo, atuando, e não antes. [...] Gostaria de acentuar que a motivação 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 e dos projetos de trabalho⁴⁴, nos quais o envolvimento dos(as) alunos(as), seus textos, falas, expressões, gestos, memórias ancoraram na prática que ia sendo reconstruída.

⁴³ O projeto que o professor se refere é um projeto interdisciplinar no núcleo pesquisado, desenvolvido por parte dos(as) professores(as). O projeto é resultado do processo de formação continuada da rede onde alguns núcleos se destacaram no envolvimento e materialização da proposta de formação com projetos vinculada à construção da proposta curricular da EJA na rede municipal. No núcleo pesquisado a temática do projeto em questão é: Noite Cultural, onde são desenvolvidas oficinas pedagógicas a partir das experiências de vida dos alunos, da cultura popular.

⁴⁴ Referem-se, sobretudo, ao projeto da Noite Cultural.

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

[...] a palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isso os homens não se humanizam, se não humanizando 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 um exemplo bastante marcante da sua experiência no núcleo pesquisado, como segue:

O professor deve ouvir e observar o potencial dos alunos, suas experiências de vida. Por exemplo, no trabalho que desenvolvemos com os projetos⁴⁵, o aluno se supera, foi o caso de um aluno da 7ª série que teve a oportunidade de fazer algo, de mostrar sua capacidade. Isso levou este aluno a continuar os estudos. (PE3)

Primeiro, o aluno se descobrir capaz, que também pode, que o que ele diz é considerado. Assim eles começam a ter prazer em ler, em estar ali. Segundo, a construção do conhecimento. (PE4)

Nessa linha de raciocínio, o professor (PE2), quando indagado sobre como ele percebe que os(as) alunos(as) da EJA aprendem e se considera que eles(as) aprendem diferente do ensino regular, responde: “Acredito que sim”. Mas sobre o “como”, ele exclama: “Essa pergunta é difícil, agora tu ‘cravou uma estaca’”. Seus gestos, expressões, naquele momento da entrevista revelavam essa metáfora (cravou a estaca), como se aquela pergunta demarcasse o pensar, o refletir a EJA de forma mais aprofundada, algo como nunca fizera antes.

As perguntas da pesquisadora, naquele diálogo, potencializaram nesse docente, passagens para uma reflexão que antes não parara para pensar profundamente. E ali naquele momento, as mediações operacionalizadas, objetivando resposta à pesquisa, trouxeram elementos para a sua própria compreensão durante o processo da entrevista, à medida que ele ia buscando, respostas, a partir de suas experiências. E procedem as mediações, ontologicamente sendo potencializadas:

⁴⁵ Refere-se ao projeto da Noite Cultural referenciado anteriormente.

Já que você perguntou se é diferente, como é diferente néh, eu acho que eles aprendem de uma forma, é acho, fazendo essa relação com o que envolve eles, com aquilo, com as práticas sociais, eu acho que eles aprendem muito. Eles aprendem com o lúdico, néh, quando você toca uma música, quando você passa um filme, quando você faz uma noite cultural, eles aprendem. Você pensa o seguinte: uma mulher chegar com uma lata de água na cabeça e dizer⁴⁶, aquilo me emocionou, e dizer: “Gente eu ia de manhã cedo lavar roupa no rio e voltava com a lata cheia d’água para fazer a comida, a noite tomar banho com aquela mesma água, essa era minha vida”⁴⁷. E ela consegue subir⁴⁸ e falar um negócio desses(!). Acho que houve um crescimento, assim, imenso. Só o fato de ela colocar aquilo ali e tocar, imagina quanta coisa daqui para frente ela não vai ter coragem pra fazer (!?!). (PE2)

Esses enunciados revelam um sentido dado por Freire quando ele nos fala da “[...] compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem” (FREIRE, 1996, p. 45).

A fala do professor, revelada também no movimento didático do(a) aluno(a), ratifica a importância que os projetos de trabalho têm para o núcleo pesquisado, uma vez que estes representam a possibilidade dos(as) alunos e alunas, professores e professoras, passarem a ser sujeitos da construção do núcleo, cujos desejos, sonhos expectativas, utopias se cruzavam e construía as características desse espaço educativo. Eles(as) iam, aos poucos, constituindo a sua escola de EJA, o núcleo de EJA, com vozes que nunca antes haviam sido ouvidas, vozes historicamente silenciadas, colocados à margem dos processo decisórios, impedindo-os(as) de dizerem a sua palavra. Como refere Ernani Maria Fiori (1981), ao prefaciá o livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, em relação ao diálogo existencial, autêntico e humanizar, necessário às práticas coletivas: “[...] dizer a sua palavra equivale a assumir conscientemente, a função de sujeito da sua história, em colaboração com os demais, o povo” (p. 15). Craidy (1998, p. 15) reitera que “[...] os excluídos terão o que dizer – e o que escrever – se encontrarem quem os escute e se farão escutar se descobrirem que podem dizer a sua palavra”.

A relação pedagógica, por ser um encontro de pessoas, com desejos e aspirações, é um conjunto de interações afetivas que estão sempre presentes (VEIGA, 2004). Essas interações vão constituindo esses sujeitos na dimensão da docência e da discência. Essa motivação foi sendo revelada com força nas entrevistas com os(as) alunos(as) e nas práticas (observadas) que iam sendo construídas. “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples *gesto do professor*” (FREIRE, 1996, p. 42, grifo nosso). E eu

⁴⁶ O professor refere-se à participação de um(a) aluno(a) no projeto da Noite Cultural no núcleo. As manifestações dos(as) alunos(as) com base na proposta do projeto.

⁴⁷ Fala da aluna enunciada pelo professor entrevistado.

⁴⁸ Refere-se ao palco criado para as apresentações durante o desenvolvimento dos projetos do núcleo.

também ampliaria para o “gesto do(a) aluno(a)”: o que pode passar a representar na vida de um(a) professor(a) um simples gesto do(a) aluno(a). “[...] o que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora [...]” (FREIRE, 1996, p. 42), da identidade desses sujeitos.

Nos enunciados a seguir, professores(as) e alunos(as) expressam seus sentimentos e gestos diante do conhecimento. Quando questionados(as) sobre como percebem quando os(as) aluno(as) aprendem:

Sim, percebo pela animação, ele discute o assunto, manifesta oralmente o interesse expressando seu entendimento. (PE1)

Ah... quando ele me faz sorrir, perceber as coisas que ele desenvolveu [...]. (PE4)

Nessa mesma linha de análise, vou ao encontro do que alguns(mas) alunos(as) revelam, quando questionados(as) se o(a) professor(a) percebe que ele(a) aprendeu.

Sim, porque eu exponho, fico triste quando não entendo e quando entendo, demonstro alegria. (AE7.1)⁴⁹

Sim, porque às vezes ele elogia e a gente vê na carinha deles que eles ficam contentes. (AE6.1)

Ah!! Percebe pela reação dele. Ele fica mais feliz, mais leve, quando o aluno ‘pegou’. (AE8.1)

Sim (e sorri), porque quando todos aprendem nós discutimos sobre o assunto e quando não aprendemos ficamos em silêncio. (AE5.1)

Essas falas expressam que os gestos revelam uma forte aproximação entre os sentimentos, a manifestação de alegria, de diálogo, e do diálogo da alegria com a aprendizagem. Busco aproximar essas ideias com Freire e encontro ressonância quando ele afirma: “[...] pormenores assim da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, tem na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente” (FREIRE, 1996, p. 45). Essa afirmação de Freire refere-se a uma experiência pessoal, como aluno, acerca de um “gesto do seu professor que lhe trazia confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir” [...] (1996, p. 45).

Para Freire, “[...] este saber, o da importância dos gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar”, é algo que teríamos que refletir seriamente”

⁴⁹ AE significa Aluno Entrevistado, seguido da numeração que indica a série e o número de identificação do aluno.

(FREIRE, 1996, p. 43). Poderia dizer que há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade dessas manifestações no núcleo de EJA pesquisado.

A pesquisa traz também outros indicadores relevantes que constituem a identidade do(a) professor(a) e do(a) aluno(a) da EJA, de como eles se forjam no cotidiano de suas práticas. Indicadores de paciência, ajuda, insistência, determinação, conceitos que se relacionam e apresentam-se como diferenciais, para alunos(as) e professores(as) quando comparados ao movimento da EJA e do ensino regular. Quando o(a) aluno(a) é questionado(a) se acha que na EJA se aprende de forma diferente que o ensino regular:

Sim, na EJA os professores ajudam mais a gente que no regular. Para aprender eles insistem. (AE8.3)

Sim, aprendi que a EJA é menos matéria, menos teórico, mais explicação. Então mais fácil de “pegar” as coisas. (AE5.1)

Na passagem a seguir, quando indagados(as) se há diferenças entre o ensino regular e a EJA, os(as) professores(as) entrevistados(as) expressam suas percepções:

Muito! Quisera eu, que o ensino regular fosse uma EJA, ou melhor, que os professores do ensino regular vivessem uma experiência em EJA. Os alunos da EJA têm mais interesse, são ouvidos pelos professores. O que eles dizem é respeitado. (PE4)

Sim, em função da experiência de vida do povo, suas vivências. (PE3)

Sim, muito diferente. No ensino regular há maior cobrança de conteúdos, mais provas. Já na EJA, somos mais flexíveis por se tratarem de pessoas com idade mais avançada, alunos trabalhadores que chegam cansados. (PE1)

Quando o professor é questionado se os(as) alunos(as) sabem lidar com os conceitos:

Têm bastante dificuldades. Na EJA os alunos têm mais dificuldade que no ensino regular. Na EJA eu detalho mais os sinais. Por exemplo: o sinal de mais ao lado da palavra adição para eles não se confundirem. Só na EJA faço isso. No ensino fundamental regular, não faço não detalho assim. (PE5)

Esse mesmo professor, quando questionado se os alunos fazem relação com um conceito e outro, também faz nesses mesmos termos a comparação com o ensino regular:

Quando está mais tranquilo em sala de aula eu consigo pensar, lembrar, planejar ali mesmo uma associação, por exemplo, da equação com a vida deles. Na EJA, enquanto eles não entendem, não param de perguntar e as várias tentativas do professor explicar, acaba levando ao exemplo do cotidiano. Já se for comparar com o ensino regular, eles não costumam perguntar quando não entenderam, então, eu toco a matéria. (PE5)

Quando a aluna (AE6.1) é questionada, sobre qual é a atitude do(a) professor(a) quando os(as) alunos(as) apresentam alguma dificuldade para compreender a matéria, ou quando não vão bem nas avaliações, a resposta é: “Eles conversam, solicitam atenção. É isso que eu digo: a paciência deles não tem limite” (AE6.1).

Essa mesma aluna, quando questionada sobre qual é, para ela, a melhor maneira de ensinar de um(a) professor(a), refere: “Com calma, paciência. Tudo o que eles⁵⁰ têm. Passando no quadro e explicando” (AE6.1).

Outro aluno, quando questionado sobre como é que os professores ensinam na EJA: “[...] Insistem bastante nas explicações” (AE8.1).

Uma aluna, quando perguntada sobre o que é, para ela, um(a) professor(a) ruim: “É um professor que não insiste, na explicação, quando o aluno não aprende” (AE5.1).

Outros(as) alunos(as), quando solicitados(as) a descrever um(a) professor(a) que leciona na EJA, responderam:

Bem atencioso. O que perguntamos, ele explica. (AE5.2)

Muito determinado, vontade de ensinar os alunos. (AE8.1)

Paciência. (AE8.4)

Muito pacientes, todos demais da conta. (AE6.1)

Disposto a reforçar a matéria. (AE8.2)

Essa relação educacional do docente com a EJA, no núcleo pesquisa, expressa o que Freire, nos coloca:

Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com mais ou menor esforço, a conviver com o diferente? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. Desrespeitado como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica não tenho por que exercê-la mal. A minha resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos. (FREIRE, 1996, p. 75).

Um aluno, quando solicitada sua opinião se a forma do(a) professor(a) ensinar determina o seu aprendizado ou não, responde: “Sim, a insistência do professor” (AE8.2).

Em entrevista o professor (PE3) expressa:

⁵⁰ Referindo-se aos(as) professores(as) da EJA do núcleo pesquisado.

Eu fui professor do ensino fundamental muito tempo e a prática de produção textual não acontecia, eu também não trabalhava e fui desenvolver isso na EJA e vejo o quanto é fundamental para o desenvolvimento do aluno. (PE3)

Paciência, insistência, persistência, determinação, mudança de atitude pedagógica, vão forjando a identidade do(a) professor(a) de EJA naquele núcleo e essas características sinalizam para a abertura de espaço dialógico mediador entre as necessidades, os desejos do(a) aluno(a) em aprender e do(a) professor(a) em ensinar.

Esse movimento potencializador de mediações se caracteriza no que Freire diz sobre o ato educativo de que “[...] ensinar inexiste sem aprender e vice-versa. [...] ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender” (FREIRE, 1996, p. 24).

Na prática, a dimensão mediadora da intencionalidade dos sujeitos envolvidos em processo de ensino, nesse caso o(a) professor(a), não só trabalha em função de objetivos políticos, pedagógicos, para a formação do cidadão, mas também que atinge a subjetividade dos(as) estudantes de modo que ele(a) precisa mobilizá-los(as) para aprender.

Nesse sentido encontrei eco nas palavras de Libâneo (2008), quando afirma que o caráter de intencionalidade do ensino se refere não apenas ao fato de que ele(a) está voltado(a) para objetivos, para a formação do ser humano, do cidadão, do profissional, mas também a formação da personalidade dos(as) alunos(as), à promoção do desenvolvimento mental, afetivo, ético, estético. Por isso, o autor chama a atenção da necessidade do(a) docente em cuidar das formas de relacionamento que estabelece com os(as) estudantes, de conhecer seu comportamento e suas práticas de vida fora da escola, saber como funciona sua mente, seus desejos.

As interações mediadoras dessas intencionalidades vão sendo forjadas no cotidiano das práticas pedagógicas. Interações que se enriquecem, inicialmente pela atenção incondicional à comunicação em que o(a) docente, mediador explicita a intenção consciente de trabalhar com o desenvolvimento “potencial” do aluno. Essa relação educacional é possibilitadora da participação ativa do aluno, potencializadora de seu processo de transformação. Nesse movimento não só o(a) professor(a) mediador(a) vai deflagrar novas possibilidades de interações potencializadoras de aprendizagem discente, como também deflagradoras de uma relação pedagógica que viabiliza o compromisso com o vir-a-ser do(a)

aluno(a) e de si mesmo(a). Ambos se forjam nas situações limites⁵¹ encontradas no processo. É a partir destas situações que eles(as) percebem as possibilidades.

5.4 MEDIAÇÃO: DIMENSÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA ORIENTADA

Para os professores se transformarem, precisamos, antes de mais nada, entender o contexto social do ensino, e então perguntar como é que esse contexto distingue a educação libertadora dos métodos tradicionais. (FREIRE e SHOR, 1986, p. 46).

Por atividade pedagógica orientada entendo o conjunto de ações que compõe a estrutura metodológica da prática pedagógica e que abrange a organização das situações de ensino e aprendizagem que se constitui por meio de conhecimentos, saberes, conteúdos, conceitos, método, avaliação, planejamento de ações individuais e coletivas, materiais didáticos, comunicação, diálogo, mediações.

Estudos sobre atividade pedagogia e os instrumentos produzidos pelos sujeitos da atividade orientadora do ensino já vem sendo feitos sob a perspectiva sócio-histórica (MOURA, 1999; CEDRO, 2004; ARAÚJO, 2001; BERNARDES, 2000; TAVARES, 2003; SERRÃO, 2004). Espero estar contribuindo e atraindo para os estudos da prática pedagógica a atenção de professores e professoras pesquisadores(as) interessados(as) na formação de professores(as) da educação de jovens e adultos. E o estudo da mediação, enquanto função da linguagem, deve ser compreendido nesse cenário por todos aqueles que de uma forma ou de outra investigam a atividade de ensino na EJA, uma vez que o conhecimento, produto dessa atividade, é fruto das inter-relações pessoais e é mediado por instrumentos simbólicos organizados a partir de necessidades coletivas e individuais.

Os(as) docentes, ao longo de suas atividades, operam e potencializam mediações, e não se trata de uma atividade mecânica, mas repleta de reflexões e indagações contínuas com

⁵¹ Situação limite é conceito caro em Freire e Osowski (2006), que explicam essa ideia com base nas reflexões de Freire. “Situações-limites são constituídas por contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem como *fatalismo* aquilo que lhes está acontecendo. Como não conseguem afastar-se disso, nem se percebem com algum *empowerment*, aceitam o que lhes é imposto, submetendo-se aos acontecimentos. Eles não têm consciência da sua submissão porque as próprias situações-limites fazem com que cada um sinta-se impotente diante do que lhe acontece. Não percebendo as contradições em que estão mergulhados, não enxergam possibilidades de romper com tudo aquilo que os torna submissos, nem tão pouco percebem como poderiam responder de um outro modo às tarefas que essas situações-limites exigem. Assim, não enfrentam, nem buscam respostas aos desafios que elas carregam e que poderia levá-los a mudar seu modo de viver, tornando-os participantes e responsáveis pelo que lhes acontece se aprendessem a conscientizar-se daquilo que cerceia, oprime e inibe o seu pensar e o seu agir” (p. 375, grifo da autora). Isto se dá porque falta-lhes a consciência dos limites impostos por essas situações limites e das exigências autoritárias que elas carregam, pois se não há acesso a uma educação que favoreça o desenvolvimento de um pensamento crítico que problematize a realidade com o seu cotidiano opressor, não há emancipação humana.

as quais dialogam como que para encontrar respostas para as situações concretas do cotidiano pedagógico.

Observando as mediações da prática pedagógica dos(as) docentes, compartilhadas por meio das entrevistas e das observações em sala de aula, posso fazer considerações e análises dos conteúdos enunciados e destacar as ações e reflexões que vão se transformando em ação pedagógica orientada para o ensino. Destacam-se o papel da aprendizagem no desenvolvimento do sujeito e a importância que tem nesse processo o trabalho com a linguagem e o estabelecimento de relações dialógicas no ensino.

Para o entendimento desta tese, a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos se constitui como instrumentos que medeiam o processo de intervenção pedagógica promovido pelo(a) professor(a) através da linguagem pelo movimento dialógico dos conceitos presentes na atividade orientada para o ensino e aprendizagem. As ações específicas do(a) professor(a) nas atividades de ensino decorrem de mediações simbólicas. Estas, por sua vez, possibilitam a transformação dos sujeitos por meio da atividade pedagógica.

Conceito de atividade (LEONTIEV, 1978) podem ser modos de agir orientados para objetivos. E o motivo de existir uma atividade é transformar objetivo em resultado. Por isso, a atividade não é qualquer ação, mas um conjunto de ações com finalidade e motivo. O objetivo e o motivo podem se transformar durante a atividade e se tornam explícitos somente durante o processo do “fazer”. A relação (recíproca) entre sujeito e objetivo da atividade é mediada pela “ferramenta” na qual se condensa o histórico das relações anteriores entre sujeito e objetivo.

O objetivo da atividade refere-se ao ensino e à aprendizagem dos elementos da cultura elaborada pela sociedade e o motivo refere-se à necessidade de humanização por meio do acesso as elaborações humanas. É na atividade pedagógica orientada que os sujeitos (docentes e estudantes), viabilizam a materialização dos objetivos e motivos.

Mas essa objetivação só acontece se existir um “campo de mediações pedagógicas” que potencialize a capacidade de aprimoramento da inter-relação professor(a) e aluno(a). Através de seus encaminhamentos, o(a) professor(a) pode ir sinalizando e orientando a atenção dos(as) alunos(as) para as variadas dimensões dos objetos de estudo, os quais, em sua elaboração inicial (conceitos espontâneos)⁵², eles(as) revelam não considerar. Pela linguagem – essa grande mediadora, o (a) professor(a) vai potencializando as operações mentais dos(as) alunos(as) que vão se organizando e assim, descentralizando o seu papel no grupo. E isso se

⁵² Conceitos espontâneos são os conhecimentos decorrentes da experiência de vida do aluno, portanto, os conhecimentos que ele já domina, ainda que de forma não elaborada, não sistemática.

dá pelo movimento intermitente na elaboração das interlocuções, entremeadas na teia das mediações que ocorrem nessa relação. Elucidando, sobretudo, novos campos conceituais a partir do aperfeiçoamento de intervenções pedagógicas que provém de um enriquecimento da atuação no espaço pedagógico.

No depoimento a seguir, o professor, quando questionado pela pesquisadora/entrevistadora sobre quais as atividades desenvolve com a EJA, o docente descreve os procedimentos e os instrumentos auxiliares de ensino que ele elege (recursos metodológicos adequados para cada objetivo e ação). Explicita a importância do(s) projeto(s) como uma forma, um modo, um dos procedimentos mais importantes que utiliza para colocar os conhecimentos dos(as) alunos(as) em jogo no espaço educativo da EJA e desenvolver um processo de integração e cooperação pelos(as) estudantes e pelos(as) docentes implicando em troca, construção coletiva e parceria.

Olha, a gente desenvolve, por exemplo, produção textual, a gente desenvolve trabalho de pesquisa, nos desenvolvemos debates, por temas, por assuntos, neh, e eu acho que uns dos pontos mais significativos de tudo que eu trabalhei esse semestre, foi a questão da oficina, aonde eu peguei a parte cultural e a gente voltou a fazer, fizemos a noite cultural. [...] Tah vinculada ao projeto, eu resolvi resgatar novamente o nosso projeto antigo da noite cultural e eu fiz uma avaliação, quer dizer pedi para eles que fizessem uma avaliação, que tu conta e vou fazer uma produção escrita deste projeto, como é que ele aconteceu e eu vou pegar e vou catalogar, quer dizer eu vou tabular todas as produções textuais que eles fizeram de avaliação, tudo o que eles disseram e tentar achar o elo entre um e outro, vai ser trabalhoso vai, mas eu vou fazer, por quê? Porque foi muito, muito, muito importante o depoimentos que eles deram ali, são riquíssimos. [...] Vou tentar reconstruir novamente [...] esta é só uma primeira etapa, eu tenho registrado com fotos, com vídeo e com avaliação deles. (PE2)

Na continuidade da entrevista, quando questionado sobre a continuidade dos projetos, as temáticas envolvidas e se houve uma relação, se ele conseguiu relacionar o tema do projeto com a sua área de conhecimento, revela:

[...] O tema principal foi trabalho. [...] dentro da geografia não, não teve. Teve um “link”⁵³ na questão da 6ª série. [...] Na realidade eu não estava tão preocupado em desenvolver as questões da área do meu conhecimento. A minha preocupação maior era criar um espírito, por exemplo, de troca e despertar neles a questão de você realmente [...] trabalhar a questão, por exemplo, da cooperação. O sentido principal foi trabalhar a cooperação, o que é o trabalho de grupo, o que é ser um grupo, a dedicação como grupo e a cooperação e isso eu acho que foi bem. (PE2)

⁵³ *Link* é uma palavra inglesa que entrou na língua portuguesa por via de redes de computadores (em especial a internet), servindo de forma curta para designar as hiperligações do hipertexto. O seu significado é “atalho”, “caminho” ou “ligação”. Através dos *links* é possível produzir documentos não lineares interconectados com outros documentos ou arquivos a partir de palavras, imagens ou outros objetos. Navegar ou “surfear” na internet é seguir uma sequência de *links*. Os *links* agregam interatividade no documento. Ao leitor torna-se possível localizar rapidamente conteúdo sobre assuntos específicos.

Quando solicitado a formalizar uma síntese da contribuição dos projetos para o aprendizado dos estudantes, expressa:

Eu acho que eles contribuem [...], por exemplo, despertando no indivíduo o espírito de cooperação e o sentimento de poder realizar mesmo neh, a autoestima dele neh, o aumento do interesse [...] eles se sentem importantes, se sentem melhores, se sentem capazes de fazer as coisas. (PE2)

Observo nesse depoimento a preocupação inicial do professor em desenvolver, por meio do(s) projeto(s), uma aprendizagem cooperativa e colaborativa intimamente ligada a um processo de integração dos(as) alunos(as), implicando troca, construção coletiva e parceria, como condição mobilizadora das ações, que vão possibilitar colocar os conhecimentos em jogo no espaço da EJA. A preocupação em desencadear um processo de aprendizagem é visível e, por conta disso, apresenta a instauração da relação professor/aluno, aluno/aluno aluno/grupo como primordial e, de certa forma, como habilidade docente.

Em meio a muitas estratégias que os(as) docentes utilizam para promover a interação nas várias ações de ensino em sala de aula, ou fora dela, no(s) projeto(s) a aprendizagem cooperativa e colaborativa aparece na postura mediadora do(a) professor(a). Ou seja, no decorrer de todo o processo pedagógico quando há incentivo à socialização, ao compartilhamento e à produção coletiva. Como observado na fala do docente entrevistado (PE3), quando indagado sobre o que leva em conta nas atividades que organiza para os(as) alunos(as), se leva em conta uma atividade mental, adquirir método de pensamento, habilidade mental para lidar de forma independente e criativa com o conhecimento que vai assimilando, refere que:

O que eu acho mais legal, e que procuro fazer, é que eles se relacionem em grupo para desenvolver raciocínio, que é o objetivo dos cadernos pedagógicos. O que inclui o trabalho coletivo, a quebra de barreiras das dificuldades e lidar com a socialização do conhecimento. E isso é o resultado dos trabalhos com projetos na EJA. Acho que o caminho do desenvolvimento do raciocínio do aluno de EJA é o trabalho coletivo, porque, na realidade, a proposta, não só dos cadernos pedagógicos da EJA, como também nos parâmetros curriculares nacional da EJA, explicita a necessidade do trabalho coletivo para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa. (PE2)

Essa ação coletiva e cooperativa representa um relevante princípio didático-pedagógico fundamental na estrutura metodológica da atividade orientada para o ensino da EJA, pois aproxima e propicia o desenvolvimento cognitivo e social. Mas constato certa fragilidade no seu entendimento conceitual e isso decorre também de estratégias didáticas

nem sempre pertinentes e coerentes, baseadas em intencionalidades e objetivos pouco fundamentados.

Recuperando a ideia de inicial da fala do professor entrevistado (PE2) sobre o *link* a que ele se referiu, ou seja, articular o tema do projeto a sua área de conhecimento questionando, o que aconteceu na 6ª série quando ele se refere que nessa turma ele conseguiu “linkar” o tema trabalho a geografia, ele explicita dizendo: “Porque eles conseguiram fazer uma percepção do espaço [...] do espaço geográfico através do crescimento populacional. [...] É, eles conseguiram perceber a evolução, a questão do desenvolvimento econômico” (PE2).

Questionado se achava que foi o tema do projeto que definiu essa articulação, ele revela: “O tema, na realidade, abriu essa possibilidade, eles não tinham nenhuma noção; na realidade eles foram conseguir só nas últimas semanas, até então, irredutivelmente, por exemplo, não queriam fazer”⁵⁴ [...] (PE2).

A entrevista se estende nesse diálogo sobre as ações e operações que desencadeiam o(s) projeto(s) na tentativa da pesquisadora compreender nesse movimento didático da atividade orientada para o ensino, se o(s) projeto(s) tinham algum cunho interdisciplinar⁵⁵ ou se a(s) temática(s) escolhida(s) era(m) proposta(s), pensada(s) nas salas de aula, junto com os(as) demais professores(as), no coletivo do núcleo, ou mesmo se atravessada por toda ou parte da área do conhecimento de uma (da sua disciplina) em todas ou em parte das séries/turmas em cooperação com as demais disciplinas.

Em geral, esses princípios não aparecem diretamente como discurso na sua fala, mas é possível não só identificar sua compreensão acerca desse princípio quando aponta indicadores de possibilidade mobilizadora dessas ações, bem como, e principalmente, quando revela os desdobramentos destas ações em sua área de conhecimento, nas suas aulas e nas de seus pares, como expressa a seguir:

[...] Poderia tranquilamente, porque [...] era só criar de repente, um tema alternativo que desse oportunidade de você *linkar*, que compartilhasse um problema e um problema que fosse atingir digamos, um problema que pudesse [...] Se tu depois vê o desdobramento dentro da tua área, isso certo, é tipo um *Tsunami*⁵⁶, o que acontece

⁵⁴ A continuidade da frase não foi registrada por completo na gravação, mas a memória e anotações de caderno de campo da pesquisadora registram que essa resistência, o não querer “fazer”, se tratava da dificuldade inicial das turmas de se integrarem coletivamente, participarem das atividades do projeto e perceberem sentido naquelas atividades. Fato que veremos mais adiante em depoimento de alunos e professores também.

⁵⁵ Vale lembrar que a pesquisadora, nesta etapa da pesquisa não fez menção ao conceito interdisciplinaridade, procurou compreender como os projetos são desenvolvidos levantando questionamentos se utilizando de outras expressões buscando uma aproximação com o próprio sentido que o entrevistado dava às palavras/conceitos.

⁵⁶ *Tsunami* é uma onda ou uma série de ondas que ocorrem após perturbações abruptas.

uma onda tão grande, tão forte e automaticamente isso vai atingir não só a minha área de conhecimento, porque quando o aluno se identifica ele começa a ter uma percepção diferente, ele se percebe diferente, ele começa a se transformar, a interagir, a cooperar, a trocar mais, a se interessar mais pelas disciplinas [...] E indiretamente você atinge, você não tá atingindo diretamente, mas indiretamente. Isso dá um desdobramento que ninguém supera. (PE2)

A fala do professor, revelada nas suas lembranças do movimento didático da atividade orientada ratifica a importância que os projetos de trabalho têm para o núcleo pesquisado um vez que estes colocam os conhecimentos em jogo naquele espaço educativo. Esse efeito *tsunami* caracterizado pelo professor expressa que as mediações presentes entre os aspectos inter e intrapsicológicos identificados por Vygotsky e Leontiev (2001) são potencializadoras do processo de internalização do conhecimento levando a efeito a manifestação da apropriação dos conceitos. Efeito evidenciado no movimento dialógico dos conceitos abordados nas diferentes etapas de organização das ações interpessoais dos sujeitos na atividade orientada para o ensino.

Essa percepção é também evidenciada nas falas do(as) professores(as) quando questionados(as) se os(as) alunos(as) sabem lidar com os conceitos e se eles(as) fazem relação com um conceito e outro.

a) Os alunos sabem lidar com os conceitos?

É difícil, eu acho assim, que o professor tem que ter habilidade do aluno lidar com o novo. Mas percebo que o aluno com mais experiência de vida, percebe com mais facilidade a abordagem. Até porque ele vivencia e assim consegue perceber a relação do homem com a natureza. Perceber que está transformando as coisas. (PE2)

De imediato não, alguns. Mas se eu construo com eles esse conceito, vão longe. (PE4)

b) Fazem relação entre os conceitos?

Sim, o que facilita a compreensão na relação com o cotidiano. Exemplo: Troca de massa de ar. (PE1)

Na EJA, a necessidade de relacionar um conceito e outro é mais premente. (PE2)

Sim, tem alunos que são geniais. Têm alunos que, por exemplo, expressam: “Ah, eu não tinha pensado dessa forma!” (PE3)

Fazem! Oh!! Quando eles constroem esse conceito, é rapidinho. Ele não enxerga que não, ou que não soube formar o conceito. (PE4)

É a organização metodológica que confere movimento a essa ação e possibilita, através das elaborações coletivas (interpsicológicas) das turmas, durante as atividades dos projetos de trabalho, ou nos grupos em na sala de aula, a contextualização destes conceitos num processo dialógico. São esses conhecimentos de que os(as) estudantes se apropriam e que por sua vez são postos em movimento de reflexão, nos contextos das atividades pedagógicas, reelaborados por meio de mediações simbólicas, que passam a fazer parte dos(as) próprios(as) estudantes e será manifestada na forma de pensamento (nas relações intrapsicológicas internas) e externas pelo processo de comunicação.

Como revela também o depoimento do (PE3), quando questionado pela pesquisadora se os alunos sabem aplicar o conhecimento em situações novas ou diferentes na sala de aula ou fora dela. Ele nos diz:

Não lembro, mas o trabalho com o projeto da noite cultural sobre os modos de produção. O trabalho dos movimentos culturais em um momento histórico, eles perceberam, não está solto, teve uma função. Eu trabalhei com os movimentos culturais. Os artistas colocando os anseios nas letras das músicas, cantores que vem trazer alegria por lares através da poesia. Um poema do Ferreira Gullar que fala sobre as ligas camponesas [...] João Bonaparte, figura retirante que entra para as Ligas Camponesas [...] A ideia é mostrar esses movimentos da sociedade através desses movimento cultural. (PE3)

Os projetos, portanto, são exemplos importantes das ações no núcleo pesquisado da EJA. Ações conduzidas segundo a necessidade da própria atividade orientada para o ensino – a necessidade de ensinar. É essa necessidade de ensinar que pressupõe ações e que vai definir o modo como os conhecimentos vão sendo colocados e potencializados no espaço educativo. Esse depoimento mostra que o projeto de trabalho constitui um dos exemplos de um cenário de atividade orientada para o ensino, cuja necessidade de ensinar incide em ações estas definem o modo como os conhecimentos trabalhados elegem recursos metodológicos, ou seja, os instrumentos que vão auxiliar o ensino como textos, livros e outros materiais. Além da permanente avaliação dos processos de análise e síntese como visto nos depoimentos do professor.

A prática docente, quando fundada no princípio da mediação, passa a ter um movimento de coordenação e, ao mesmo tempo, de descentralização. Para Veiga (2004), nessa perspectiva, cabe ao(à) professor(a) produzir e orientar atividades didáticas necessárias para que os alunos desenvolvam seu processo de aprender, auxiliando-os a aprender, a sistematizar os processos de produção e assimilação de conhecimentos, coordenando, problematizando e instaurando o diálogo.

Mas como os(as) professores(as) desenvolvem essa atitude mediadora na EJA? A partir de situações desencadeadoras do processo de ensino e aprendizagem que mobilize os(as) alunos(as) a refletirem sobre uma determinada necessidade social manifesta. Muitas são as elaborações dos(as) estudantes ao longo das aulas observadas que possibilitaram a apropriação de diferentes conceitos, no entanto, o recorte feito na sequência das enunciações verbais a serem apresentadas a seguir sintetiza o movimento dialógico do(s) conceito(s) evidenciando as relações entre o pensamento e a linguagem dos(as) alunos(as) em situação de aprendizagem escolar.

Os depoimentos dos(as) professores(as) apresentados a seguir dá uma ideia de como se organiza para desempenhar seu papel docente, em resposta à pergunta da pesquisadora sobre o ponto de partida que orienta a aprendizagem na(s) suas(s) disciplina(s):

Coloco o tema e começo a escrever no quadro, depois faço a explanação. Exemplo da atmosfera, sempre que o conteúdo permite início pela prática social, assim tenho mais atenção deles. (PE1)

Primeiro o conteúdo específico da disciplina com produções de textos e seus desdobramentos. Costumo escrever o conteúdo no quadro, depois estabeleço diálogo com perguntas e respostas sobre o assunto, ou parto da leitura de um texto e depois problematizo com os alunos. Outras vezes, vou lendo e por pontos específicos importantes, vou estabelecendo diálogo, levando-os a formar opinião, refletir sobre pontos relevantes. Há também outras formas que utilizo como, por exemplo, falar sobre o modelo econômico, primeiro passo no quadro a matéria, depois eu explico fazendo 'link' com a realidade deles. Não existe outra forma, sempre que aproximo com a realidade eles entendem. Em seguida faço uma mesa redonda e lanço perguntas, partindo da explicação. Por último solicito uma produção de texto individual sobre o que entenderam. (PE2)

São os textos dos cadernos pedagógicos⁵⁷. Eu parto para alguns questionamentos históricos que vão me levar a outros questionamentos e fatos históricos. Com o tempo de aula eu vou descobrindo suas linguagens, prática social, subjetividades. Até porque, na sua maioria, ficam travados. E os textos ajudam a quebrar essa barreira, isto porque os textos estão mais próximos do tempo deles. Não a realidade, mas o tempo deles. (PE4)

Primeiro, saber o que conhecem e o que fazem da vida. Segundo, faço analogias, pergunto se sabem ler e, por exemplo, mostro textos sem nada escrito, só com uma figura e faço eles falarem sobre a figura e digo a eles que isso é leitura. (PE4)

É mostrar, no exemplo de fórmula, a resolução dela, mostrar para que ela serve, mas geralmente eu não faço isso. Dou alguns exemplos e exercícios para fazerem. (PE5)

⁵⁷ Refere-se aos Cadernos Pedagógicos produzidos pelo sistema da UNITRABALHO (Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho) em parceria com o SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade). Desenvolvido para os 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental EJA, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer nº 11/2000 e Resolução nº 1/2000) e tendo como destaque o tema "trabalho".

Esse mesmo professor, (PE5), quando questionado sobre o significado social da matéria que ensina, afirma que “é para ajudar o aluno a resolver situações do dia a dia”. E quando indagado sobre o que faz para os alunos tirarem proveito disso, coloca que é “associando o conteúdo com o dia a dia”. Mas reafirma sua dificuldade de fazê-lo quando expõe: “Aí eu volto àquela questão⁵⁸, na maioria das vezes, eu não faço”.

São buscas contínuas, intermináveis, uma resposta leva a outra pergunta e cada professor(a) munido(a) de um arsenal, define e aplica as estratégias consideradas mais adequadas que vão orientando a sua prática pedagógica na EJA. E essa especificidade vem sendo expressivamente revelada:

[...] Eu tenho sempre que tentar me aproximar da linguagem deles, se não, não consigo, ou não tem interesse. [...] Mas a forma, as necessidades de *links* são diferentes, por exemplo, o que para a Educação de Jovens e Adultos é mais para as práticas deles, do dia a dia. Muitos trabalham, muitos têm outras atividades. Então, para eles, eles estão muito mais dentro da parte prática, eles querem alguma coisa que faça sentido imediatamente. [...] Em relação ao regular⁵⁹ seria o seguinte, no regular eles estão mais, eles têm mais tempo, você tem que *linkar*, mas não seria tão, uma coisa tão forte como seria na EJA. [...] Lá eles conseguem ainda fazer essa associação, ainda não há tanta necessidade, mas na EJA eu vejo que não tem como fugir. (PE3)

Em um dos episódios desse diálogo, o professor revela que: “[...] independente de ser no ensino regular ou na EJA, o mais importante é como você vai fazer para que aquilo tenha **significado** para o aluno” (PE2). Questionado sobre o sentido de significado, explicita:

A ideia de significado é a seguinte: o que é que aquilo diz para ele? A partir daquilo, as formas dele, porque nos já trazemos, mesmo tanto no ensino regular quanto na EJA, já trazemos conhecimentos e aprendizados que são inerentes, que estão dentro da gente, ou seja, você já sofreu dentro do processo da vida que você tem, você foi assimilando de alguma forma, é, sei lá, maior, menor ou de forma distorcida ou não, algumas coisas estão mais claras outras obscuras, mas você tem, você não chega vazio, você não é uma tábula rasa. (PE2)

Indagado se esse significado é a mesma coisa que dar significado de um conteúdo e se positivo, o que é preciso fazer, afirma: “Conhecer o aluno, eu acho que primeiro conhecer ele, para ver o que pode dar significado para ele” (PE2).

Na tentativa de compreender o que de fato representa para o professor essa ideia de significado na EJA, se ela está associada à relação conteúdo e prática social dos estudantes, a

⁵⁸ A questão a que ele se refere foi abordada na dimensão da mediação da intencionalidade dos sujeitos, quando o referido professor atenta para sua preocupação e necessidade em aprender, como a relacionar os conceitos com a vida dos alunos para ajudá-los a compreender o conteúdo de sua disciplina.

⁵⁹ Referindo-se ao ensino regular. Comparando o ensino regular com a EJA em função de exercer a docência nas duas modalidades.

pesquisadora continua seus questionamentos. Estes, por vez, aparecem em comparações entre a EJA e o ensino regular. E nesse movimento o professor revela um diferencial importante que caracteriza a preocupação com essa ideia de significação para ele: o trabalho e os grupos sociais em que estão envolvidos esses sujeitos, como explicita:

Ao trabalho e a interesses com o universo, por exemplo, a EJA, o pessoal tá aqui mas ele faz parte, por exemplo, do grupo de jovens, do futebol, da catequese, da igreja, tem muita gente que está em vários grupos sociais. [...] O que é que é **diferente**, a forma de você dar sentido, o que faz sentido, digamos para alguém que tá envolvido no mundo do trabalho, que tá envolvido em outras atividades diferentes, você tem que trabalhar de forma diferente para ele, por exemplo, que é jovem [...] do **mercado de trabalho** [...]. (PE2)

Conhecer o aluno e ter consciência do que idealiza com sua ação é imprescindível na atividade docente. Esse processo de mediação realizado pelo professor entre o aluno e a cultura independe da idade e nível de escolaridade do aluno. No entanto, cada modalidade de ensino tem uma especificidade própria. Na EJA, para efetivar essa mediação, o(a) professor(a) necessita inicialmente apropriar-se das condições sócio-históricas de produção que os(as) alunos(as) e ele(a) próprio(a) se constituíram como seres sociais, que ocupam uma posição na sociedade e no mundo do trabalho contemporâneo.

No dizer de Pinto (2001), na sua obra *As Sete Lições Sobre Educação de Adultos*, quando discute sobre o educando adulto e seu papel como membro pensante e atuante em sua comunidade, ressalta que

[...] o educador tem que considerar o educando como um ser *pensante*. É um portador de ideias e um produtor de ideias, dotado freqüentemente em sua conversação, em sua crítica aos fatos, em sua literatura oral. [...] O educando adulto é antes de tudo um membro *atuante* da sociedade. Não apenas por ser trabalhador, e sim pelo conjunto de ações que exerce sobre um círculo de existência. (PINTO, 2001, p. 83, grifos do autor).

É nesse caminhar que consiste a especificidade do trabalho do professor da EJA, esse professor demonstra ter consciência da especificidade do seu trabalho. Isso significa dizer que de algum modo a atividade pedagógica desenvolvida está interferindo nas práticas sociais desses sujeitos, inclusive em sua atividade de trabalho.

Assim, se o objeto do trabalho dos(as) professores(as) é a consciência dos(as) aluno(as), eles(as) necessitam compreender que esses(as) alunos(as) são sujeitos trabalhadores que se relacionam precariamente com o mercado de trabalho, ou seja, suas atividades de trabalho muitas vezes não têm o mínimo significado para o modelo de produção capitalista. E

nesse sentido entender que essa realidade é consequência de relações sócio-históricas de produção, específicas de uma sociedade fundada em base colonial-capitalista a qual persiste em reproduzir, seguindo a lógica do capitalismo contemporâneo, o aumento da produtividade e do lucro com menor necessidade de mão de obra humana. Essa realidade faz com que o aluno de EJA seja:

[...] geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito freqüentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se. (OLIVEIRA, 1999, p. 59).

Por isso, ainda que esses(as) alunos(as) não tenham vivenciado um processo longo de educação sistemática através da escola, detêm uma experiência de vida e de trabalho que necessitam fazer parte do contexto de sala de aula. Nesse sentido, os condicionamentos de aprendizagem escolar, apresentados pelos(as) alunos(as) precisam ser encarados do ponto de vista sócio-histórico.

Quando os docentes reconhecem os saberes construídos socialmente pelos alunos, ainda que não se trate de saberes escolares, provoca o que Pinto (2001, p. 21) denomina de encontro de consciências, e afirma: “[...] é indispensável o caráter do encontro de consciências no ato de aprendizagem, porque a educação é uma transmissão de uma consciência a outra, de alguma coisa que um já possui e o outro ainda não”.

Diante dessa especificidade, vai se tornando cada vez mais claro que escolarizar jovens e adultos trabalhadores, independentemente da etapa em que esteja atuando o docente, não é reproduzir ou adaptar o ensino de crianças para adultos. O que parece óbvio não é uma tarefa tão simples para o(a) professor(a), principalmente aquele(a) cuja formação e experiência foi direcionada ao ensino de crianças. Necessita estar preparado(a) para desenvolver atividades pedagógicas com jovens e adultos, para isso é necessário formação.

Nessa mesma direção, a pesquisadora encontra eco nas palavras do entrevistado (PE2), em um dos episódios da sua entrevista sobre o que este dissera sobre a forma de ensinar na EJA:

Não é que não exista outra forma, aí é que tá, cada público tem uma especificidade diferente, por exemplo, existia uma turma onde você conseguia trabalhar, por exemplo, teve aqui uma oitava série, que se formou ano passado. Eu não tinha esse problema. O que eu fazia: eu dava como eu dava no ensino regular e eu preparei eles, para um vestibular, tá entendendo? Eu não tinha essa necessidade, eu passava a matéria no quadro, eu colocava matéria, por exemplo, se fosse avançar

imensamente no conteúdo e eu trabalhava como se fosse no ensino regular, simples, sem ter [...] e mais ainda, teve ensino regular que não ficou tão bem preparado ainda como aquela oitava série a nível de conteúdo. Eles ficaram com o conteúdo, com o conhecimento, digamos, como é que eu posso dizer assim, com a parte do conhecimento científico, prontos para prestar um vestibular. (PE2)

Questionado, então, por que ele afirma que *linkar* os conteúdos com a prática social acaba sendo um problema, porque é uma exigência maior para EJA, reafirma:

Ela demanda de um tempo maior, de uma habilidade maior, até mesmo o professor ter essa sensibilidade de buscar como fazer isso, ou tentar achar os caminhos para trilhar isso. O que não impede nenhum pouquinho, na questão, por exemplo, de aprender, talvez até, esse pessoal vê mais sentido para aquilo que estão fazendo. (PE2)

Indagado então, a) Por que afirma que em uma determinada oitava série de EJA “não teve esse problema”, de *linkar*, ou seja, essa necessidade de relacionar conteúdos a prática social dos(as) estudantes e nesse sentido os(as) equiparou e até mesmo os(as) nivelou acima de uma turma do ensino regular; b) Se estes(as) alunos(as) tinham algo mais que os qualificasse em relação aos demais, responde:

a) Sim, porque era uma turma mais homogênea; b) Não, eles tinham, por exemplo, uma linha de pensamento que era, eu não sei como é que posso dizer, eles captavam com muito mais facilidade aquilo que você estava explicando, entra aí a questão do raciocínio, da interpretação, da interação às vezes com o conteúdo, ou com aquilo que você quer dar. (PE2)

No movimento brevemente intermitente daquela entrevista, quando a pesquisadora enunciava mais uma indagação, e antes mesmo de fazê-la por completo, o docente manifesta uma reflexão em continuidade à sua resposta anterior, como se buscasse na memória de sua experiência pedagógica com aquelas turmas exemplificadas a própria compreensão, o sentido, não para o diferencial daqueles sujeitos, mas, para um “algo mais” em sua prática pedagógica, e relembra:

Mas existia um movimento que eu fazia também, que eu achei interessante, porque eu costumo pegar, por exemplo, as práticas, eu texto muita coisa, eu procuro sempre fazer diferente, e uma coisa que eu achei, que o porque também chegou a esse resultado, eu acho que é porque eu ia e voltava sempre, talvez. Avançava a matéria e voltava a dar o que tinha dado na aula passada. [...] Eu avançava um conteúdo, mas sempre voltava aqui, sempre que eu ia avançando eu ia voltando, primeiro, segundo, terceiro e quarto. (PE2)

Questionado se não é uma prática comum na EJA, responde: “Não, aqui eu volto mas é no último conteúdo que foi dado, eu não volto no primeiro, no segundo novamente, entendeu?” (PE2).

Assumir a docência na EJA implica em lidar com situações, tempos e relações diferentes, que muitas vezes questionam os artifícios utilizados no ensino regular, pois não se trata de uma transposição. Diante disso, os(as) docentes recorrem a outras estratégias, adaptam as conhecidas e criam novas possibilidades.

É perceptível que o docente de EJA não parte do zero; sua ação didática oscila entre as experiências prévias⁶⁰ e as novas situações com as quais se depara e, num ato de improvisação e de criatividade, aprende a lidar com o inusitado. Contudo, isso demonstra quão primordial é investir naqueles(as) que vivem EJA e se dispõem a criar uma série de mecanismos, estratégias e desafios para organizar condições e situações de aprendizagem.

Os(As) docentes apresentam, de forma peculiar, muitas possibilidades, mas apontam, de forma objetiva, o que precisam para aprimorar o seu trabalho. Assim, ao mesmo tempo em que falam com propriedade de como procedem, também questionam e se colocam à disposição daqueles que possam analisar e propor alternativas didáticas para serem encaminhadas.

As experiências desenvolvidas em geral são apoiadas na própria trajetória; poucos recorrem a alguma orientação externa, ao menos diretamente falando, demonstram claramente a autoria do processo. Interessante ressaltar que, mesmo não se utilizando diretamente dos discursos pedagógicos hoje predominantes, não demonstram uma dissociação exacerbada; ao contrário, as ênfases e as ações em geral estão conectadas com os mesmos, ainda que de forma elementar, intuitiva e fragmentada.

As respostas a todos esses desafios que os docentes na EJA se confrontam cotidianamente na sua prática pedagógica nos remete a Freire (1980) na obra *Conscientização*, quando ele diz:

O importante é advertir que a resposta que o homem dá a um desafio não muda só a realidade com a qual se confronta: a resposta muda o próprio homem, cada vez um pouco mais, e sempre de modo diferente. “Pelo jogo constante destas respostas”, [...]. No ato mesmo de responder aos desafios que lhe apresenta seu contexto de vida, o homem se cria, se realiza como sujeito, porque esta resposta exige reflexão, crítica, invenção, eleição, decisão, organização, ação... todas essas coisas pelas quais se cria a pessoa e que fazem dela um ser não somente “adaptado” à realidade e aos outros, mas “integrado”. (FREIRE, 1980, p. 37, grifo do autor).

⁶⁰ Essas experiências prévias se referem aos conhecimentos advindos da vivência como alunos(as), como docentes no ensino regular e da própria formação inicial, variando de docente para docente, de acordo com sua trajetória.

Os fragmentos da(s) aula(s) observada(s) a seguir dão uma ideia de como a atitude mediadora ocorre na EJA, como os professores, na prática em sala de aula, desempenham seu papel docente.

[...] Então, um dos motivos de se estudar o passado é para compreender o presente, você⁶¹, por exemplo, pode através da sua história, da história da sua família [...] compreender o porquê você vive na Palhoça, dentro da tua situação, como você pode mudar, porque sua família vive essa trajetória, você pode estudar todas essas formas. Até para você poder mudar [...] é muito importante isso gente, essa memória [...] vocês terem essa noção. Nós fazemos parte da história. (AP3)⁶²

[...] então se a gente começar a perceber o povo, por exemplo, de Maceió, lá é bem diferente da daqui, mas não é por isso que ela⁶³ não consegue se relacionar. Ela pode acrescentar muita coisa para a gente quanto para ela, com certeza, inclusive, o sotaque seria uma diferença que você consegue perceber, coisas que são interessantes, que vão enriquecendo o povo brasileiro. (AP3)

Um(a) aluno(a) faz uma inferência dialogando com o professor a partir de uma situação da experiência de sua vida pessoal, comentando

[...] Professor, quando cheguei na casa dos pais da mãe da minha filha, no interior, conheci uma senhora, velhinha, de 70 anos. Lá não tinha luz elétrica, vela acesa por qualquer coisa, sem geladeira, só fogão a lenha. Colocavam bastante tempero, sal, na comida, no feijão, na carne para não estragar. E ela me perguntou o que é o mar e me disse: eu não conheço o mar. (AP3)

O professor faz uma inferência sobre o exemplo que o(a) aluno(a) trouxe relacionando com uma atividade que desenvolveram em outra aula quando interpretaram a letra de uma música que os levava à reflexão acerca do tema em debate, qual seja, a compreensão do movimento da história. Como segue:

Lembra o que a gente conversou na primeira aula, que eu comentei de poder trabalhar a música do Gilberto Gil, do tempo⁶⁴? É essa questão do mundo ser pequeno. Essa é uma boa história para acrescentar quando a gente for trabalhar

⁶¹ Professor dirige-se a um aluno próximo dele.

⁶² AP4 Significa Aula do Professor seguido do número que corresponde à identificação do professor entrevistado.

⁶³ Referindo-se a uma aluna que é de Maceió.

⁶⁴ Professor(a) refere-se à música Parabolicamará cuja letra/texto faz parte da mediação instrumental do caderno (UNITRABALHO), de estudo da proposta curricular da EJA, na rede municipal. A partir da música os professores de história da rede desenvolveram propostas de trabalho com o objetivo de refletir sobre diferentes referências de percepção do tempo. A partir da problemática: o que é o tempo? Existem diferentes maneiras de percepção do tempo? Os conceitos trabalhados compreendem: trabalho, tempo e diferença. Os conteúdos desenvolvidos em torno da forma de contar o tempo nas sociedades agrícolas, nas sociedades industriais e o conceito de tempo como construção social e cultural. As metodologias poderiam ser aquelas sugeridas na proposta dos MEC para EJA. A título de exemplo, neste caso específico o trabalho pedagógico utiliza-se de imagens históricas (fotos, pinturas, etc.) representando os diferentes tipos de calendários e relógios ou livre para o professor usar de sua criatividade.

aquela música, de como o mundo para o tamanho, para a parente desse colega aqui, como esse mundo para ela ainda é muito grande, mas o mundo dela é pequeno. Lembra daquelas questões que eu falei, então, se um dia ela colocar a televisão na casa dela, ela vai achar uma coisa [...]. (AP3)

Um(a) aluno(a) infere: “Maravilhosa, professor”. E o professor reafirma: “Maravilhosa”, e continua sua explanação: “[...] o mundo dela vai se ampliar ela vai ter contato de uma coisa que ele nunca viu, então o mundo dela é pequeno, o mundo dela, mas o mundo é enorme” (AP3).

Professor é interrompido por alguém que chega à sala para dar um recado. Em seguida, continua sua explicação:

Então gente [...] hoje o mundo se tornou menor, porque, por causa da tecnologia, você vai de um lugar para outro muito mais rápido, ou até mais, antigamente em um determinado período você nem ia. Mas ao mesmo tempo ampliou esse mundo, o mundo interior, que é um mundo dessa senhora, que tem o mundo pequeno, porque tem pouco contato. (AP3)

O aluno que contou sua história complementa: “Sim, ela vive sem luz, sem água encanada”. Nesse momento, os(as) demais alunos(as) iniciam uma discussão entre eles comparando suas formas de vida e comentando entre si que, comparando a história de vida daquela senhora, a forma como ela vivia, eles não poderiam reclamar das suas. O professor retoma a palavra e continua essa abordagem relacionando ao desenvolvimento tecnológico, a relação tempo, espaço, produção da cultura humana, exemplifica a partir de sua trajetória histórica, a mudança de território e o que isso significou em termos de diferenças de hábitos culturais para ele. E segue relacionando todos esses fenômenos históricos com a história de colonização do Brasil. Assim encerra sua aula lembrando novamente da música do Gilberto Gil, para continuar o debate desse tema a partir da música. Momento em que entra o professor de geografia para, na sequência, trabalhar com sua disciplina. Oportunamente o professor de história o elogia: “Na realidade gente, eu vou pedir para esse professor, que ele é um grande músico, ajudar na questão da música. Na verdade, a gente pode fazer uma “dobradinha” do Gilberto Gil” (AP3).

As atividades organizadas pelo(s) professor(es) em geral têm a função de desencadear e reforçar a aprendizagem. O teor dessas atividades vai depender, em muito, dos objetivos e da concepção pedagógica com os quais se identifica.

Promover, ou propiciar uma aprendizagem significativa representa criar e propor situações que mobilizem os alunos a buscar e ou aplicar conhecimentos articulados ao contexto social, político e ou econômico, enfim, é dar vida e dinamicidade aos conteúdos.

Percebi na atividade relatada pelo professor a busca de uma aprendizagem contextualizada e uma preocupação em reforçar a aprendizagem. A insistência em dar continuidade àquela aula, a partir da referida música, é uma estratégia que promove a participação e desenvolve o senso crítico. Iniciativa que pode desencadear uma aprendizagem significativa.

Esse mesmo professor em momentos de entrevista com a pesquisadora, quando questionado e solicitado a exemplificar se propõe problemas, desafios, perguntas, se relaciona-os com os conteúdos significativos, instigantes e acessíveis, a partir do que, se dá subjetividade, linguagem e prática social dos alunos, responde exemplificando a partir de atividades desenvolvidas em uma das turmas onde ele elegeu como instrumento auxiliar de ensino dois textos, como segue:

Eu usei um texto com o Mito de Sísifo⁶⁵ e uma aluna disse: o trabalho de dona de casa é o trabalho de Sísifo. Se identificaram. Da mesma forma o texto da música Parabolicamará⁶⁶, eles relacionaram a um mundo pequeno deles, mas, que hoje eles têm acesso ao planeta inteiro pela internet. (PE3)

Como segue também as observações de campo a seguir, onde professor de geografia inicia sua aula (AP2) ao término da aula de história. Ele dá boas-vindas a um(a) novo(a) aluno(a) e em seguida diz:

“Pessoal, vamos dar início às nossas atividades. Hoje vai ser mais uma apresentação, o professor W⁶⁷ estava falando, usando a questão da música. Na verdade, eu vou aproveitar essa parte para a nossa parte introdutória para a aula de hoje. Hoje é dia cinco”. O professor pega o giz, vai para o quadro e antes de escrever algo, afirma: “Todos nós estamos em um determinado espaço”. E questiona em seguida: “Certo?”. E indaga a um(a) aluno(a): “Que horas você tem agora?”. O(A) aluno(a) responde: “Agora é vinte horas e vinte nove minutos”. E continua perguntando: “Onde nós estamos agora nesse momento?”. Ninguém responde, alguns(mas) alunos(as) falam entre si: “Na sala de aula”. O professor então escreve no quadro: sala de aula. Aluno(a): “Tem que escrever também?”. Professor: “Pode escrever, mas, mais do que escrever tem que tentar entender, pode escrever se você tiver vontade, se não, só precisa entender”. E continua indagando: “Muito bem, sala de aula, especificamente onde? Onde se encontra a nossa sala de aula?”. Aluno(a): “Em Palhoça”. Professor escreve no

⁶⁵ Ensaio filosófico escrito por Albert Camus, em 1942, o texto problematiza o papel do mito na manutenção das desigualdades sociais. Tem como conteúdos: o mito no mundo grego; o mito do Brasil cordial e da democracia racial; o mito da brasilidade: samba, carnaval e futebol. Trabalha, portanto, com os conceitos mito, tempo e diferença. Faz parte do conteúdo do Caderno Pedagógico da EJA: Tempo livre e trabalho.

⁶⁶ Uma maneira de cantar a vastidão do mundo. A referência desta música está registrada no Apêndice A, página 243, desta tese.

⁶⁷ A letra refere-se a inicial do nome do professor e nesse caso, ao professor de história da aula anterior a dele.

quadro e continua indagando: “Mas vamos pensar, o que mais?”. Aluno(a): “Bairro”. Professor: “Vamos afunilar um pouco mais ainda”. Aluno(a) fala o nome da escola e o professor anota no quadro. Em seguida ele então diz: “Olha só, gente, isso tudo aqui chama-se localização. Faz parte de um [...], olha só, nós não temos como fugir da questão do espaço e do tempo, na questão da geografia. Espaço e tempo ele é determinante para que agente possa analisar e perceber a geografia [...]” (AP2).

O controle do movimento dialógico do(s) conceito(s) (espaço, tempo, localização) e a escolha consciente das enunciações na alocação verbal são realizados pela mediação do professor que direciona o movimento de reflexão dos(as) alunos(as) a partir da intencionalidade presente no objetivo da atividade orientada para o ensino, assim como pela mediação dos próprios discentes que resgatam, nos sistemas de memória operativa, as apropriações conceituais anteriores. Essas apropriações são reelaboradas para uma qualidade superior a partir das mediações simbólicas decorrentes das ações interpessoais.

Assim, o professor vai operando com as mediações a partir do saber imediato dos(as) alunos(as), tendo sempre como ponto de chegada o saber mediato do processo. Essa sua organização metodológica difere daquela em que o(a) docente simplesmente delimita os temas divergentes em relação ao conceito científico. Pelo contrário, ele(a) vai dando um caráter dinâmico no processo de ensino vai conferindo movimento ao conteúdo de ensino, quando parte do saber imediato do(a) aluno(a), gerando uma proximidade com o saber mediato. Essa ação pedagógica do professor, desenvolvida com toda a turma, através das conversações, das discussões (trocas verbais), dos diálogos, é uma atividade planejada que enseja provocar questionamentos sobre o conteúdo de ensino, no sentido de o estudante perceber as diferenças entre o seu saber imediato e o saber mediato, trabalhado pelo docente a partir dos saberes iniciais dos(as) alunos(as) e direcionado para a compreensão dos conceitos científicos que o(a) docente pretende ensinar. Esta é uma ação caracterizada como “[...] problematizadora, assume o caráter de problema, portanto, de desafio” (FREIRE, 1981, p. 78).

Para Freire, “[...] no fundo a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade” (1997, p. 81-82).

Freire propõe uma pedagogia cujo ato de ensinar e aprender parta de uma curiosidade, uma pedagogia que faça valer o direito à dignidade do educando, enquanto sujeito de sua aprendizagem. Segundo ele, para se alcançar o conhecimento de um determinado objeto é

necessário se colocar dentro de um ciclo gnosiológico⁶⁸ em que “[...] se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 1996, p. 31), passando pelo conhecimento no nível da curiosidade ingênua, ao da curiosidade crítica rumo à curiosidade epistemológica.

A curiosidade ingênua permeia o campo do conhecimento fundamentado nas opiniões, na doxa⁶⁹, não possui em sua estrutura um pensar organizado, um método rigoroso, mas que, no entanto, é um saber que não pode ser descartado ou substituído por outro, mas é um saber que se faz necessário sua superação⁷⁰ de maneira que este se critique, isto é, a superação e não a ruptura entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos (FREIRE, 1996, p. 31).

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p. 31).

Por isso,

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o *desafio* na própria ação de captá-lo. Mas precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso, cada vez mais desalienada. Através dela que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo de resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso. Assim é que se dá o reconhecimento que engaja. (FREIRE, 1981, p. 80).

Nessa passagem, o movimento problematizador, desafiador, citado por Freire, ainda que não tenha a preocupação de caracterizar o conceito mediação, a meu ver, é o que mais explicita metodologicamente a potencialidade heurística dessa categoria para a constituição de uma prática pedagógica libertadora. É nessa perspectiva que retomo e situo o olhar para as análises a seguir.

⁶⁸ Ciclo gnosiológico: localizar-se dentro de um movimento de superação (FREIRE, 1996, p. 29).

⁶⁹ Doxa: domínio da opinião é o campo onde o objeto cognoscível é captado pelo sujeito da aprendizagem sem ser desvelado, revelado na sua profundidade, na essência autêntica. O conhecimento, nesta fase, pauta-se pela percepção ingênua, superficial, ou seja, não há um adentramento no objeto do conhecimento, no qual resultaria uma percepção mais crítica do mesmo (FREIRE, 1997, p. 29).

⁷⁰ Freire denominou esse movimento de superação do conhecimento no nível da doxa em ciclo gnosiológico (FREIRE, 1997, p. 29).

Na sequência da aula, o professor diz: “Vamos tentar reconstruir uma coisa aqui. Há quatro anos atrás (aponta para uma aluna e pergunta), Como é o seu nome?”. Aluno diz: “Pode me chamar de” (disse o apelido). Professor (referindo-se à aluna): “Há quatro anos atrás você estava onde?”. Aluna: “Em Maceió”. Professor: “Nordeste brasileiro, verão, calor no corpo inteiro, outra situação, outra cultura, outro espaço geográfico. Hoje, nesse exato momento, (professor diz o nome da aluna), está onde?” [...]. E continua indagando: “Qual é a primeira localização de espaço que nós temos? Qual é a primeira noção de localização que a gente tem em Santa Catarina? Santa Catarina é o nosso Estado, mas qual é o ponto de referência, de partida da nossa vida?”⁷¹ (AP2).

O professor durante toda sua aula, vai situando e aproximando os(as) alunos(as) dos “conceitos” de espaço geográfico e seus desdobramentos (espaço natural e espaço humanizado), num exercício de diálogo sobre suas percepções cotidianas e memórias dos espaços, leva-os(as) à percepção das múltiplas relações e configurações, desvelando seus desdobramentos, espaços, tempos, territórios, culturas, a natureza humana construída pelo que Freire, em diálogo com Shor (1987, p. 131), destaca:

A educação dialógica parte da compreensão de que os alunos têm de suas experiências diárias, quer sejam alunos da universidade, ou crianças do primeiro grau [...], minha insistência de começar a partir de **sua** descrição, sobre **suas** experiências da vida diária, baseia-se na possibilidade de se começar do concreto, do senso comum, para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade [...] o rigor científico vem de um esforço para superar uma compreensão ingênua do mundo. (Grifo do autor).

Trabalhar os “conceitos” de espaço, paisagem, região e lugar têm sido apontados por boa parte dos geógrafos da atualidade como essenciais para a interpretação da geografia. Cavalcanti (1998) refere que na transposição para a geografia escolar, “[...] tais conceitos adquirem importância no ensino na medida em que podem ser tomados como referência para a estruturação dos conteúdos trabalhados” (p. 26). Entendido pelos(as) alunos(as) de que o espaço é resultado da intervenção deles, ou seja, do homem no próprio espaço, e que a noção que eles possuíam do espaço coletivo estava correta, mas que a intervenção também serve para mudar.

Nesse sentido, na prática pedagógica orientada, “a metodologia” constitui uma postura, um enfrentamento da realidade na busca de compreendê-la em sua totalidade, em sua concretude. Reveste-se de significado político à medida que articula a compreensão da

⁷¹ Esta aula está no Apêndice D, na íntegra.

realidade com uma prática pedagógica que tem como ponto de partida o contexto histórico social que as gerou.

A contextualização da situação prática implícita no processo semântico das palavras é representada na situação desencadeadora identificada, nessa aula (AP2), quando os(as) alunos(as) apresentam algumas elaborações como segue: “Quando você nasce qual é o primeiro lugar que você começa a perceber o espaço?”. Um(a) aluno(a) então responde: “A casa”. Professor reafirma a resposta do(a) aluno(a), exclamando: “A casa da gente, lugar onde você mora!”. E continua a explicação:

É o primeiro espaço que você começa a identificar os elementos que a natureza tem, ou seja, aquilo que é construído, aquilo que é natural, árvores, mata, rua, praça, em fim o que é o universo. E para que a gente possa entender também e compreender sempre mais, as questões da geografia e do espaço geográfico da localização. É para vocês ter uma ideia. A gente tem que perceber como o ser humano vem atuando todo esse tempo no espaço geográfico. (AP2)

Em seguida pergunta aos alunos: “Quem mora há bastante tempo aqui em Palhoça?”. Aluno(a) responde: “Eu moro aqui há quase treze anos”. Professor continua indagando aos demais que vão, um seguido ao outro, respondendo: “Quatorze anos; sete anos”. Professor: “Sete, muito bem. Em quatorze anos, sete anos, Palhoça tah igual ao que era há treze anos?”. Aluno(a) responde: “Não”. Professor: “O que vocês perceberam que mudou?”. Aluno(a): “Não existia o parque grande, estradas asfaltadas” (e vai citando outros lugares). Professor: “O que existia no lugar do grande parque?”. Aluno(a): “Mato”. Professor: “Mato, olha só, agora tem estrada, tem asfalto, mercado, vai ter shopping”. E indaga aos alunos(as): “Houve mudanças?”. Aluno(a) exclama: “Ôh!!”. Professor: “Mas o que provocou essa mudança?”. Aluno(a): “Mais moradores”. Professor reafirma a resposta do(a) aluno(a): “Mais moradores, mais pessoas”. Um(a) outro(a) aluno(a) complementa: “Mais comércio”. Professor: “Mais comércio, sim e aí entra a questão econômica. Mas o que determinou essa mudança?”. Aluno(a): “As indústrias, o comércio” (AP2).

É nesse movimento de comunicação entre os sujeitos na atividade pedagógica, na forma verbal, que o sistema semântico permite a análise psicológica das ações e operações realizadas pelo professor e pelos(as) alunos(as). A atividade pedagógica então se constitui a partir da necessidade de solução de uma situação-problema que mobiliza esses sujeitos ao realizarem as ações específicas. Na ação pedagógica há um “objetivo” implícito que busca a compreensão do pensamento dos estudantes por meio da linguagem verbal que vai se desdobrando. Materializa-se nas operações que institui o diálogo entre os sujeitos por meio de

estratégias de comunicação, assim como se faz concreta naquela situação específica que determina a condição da atividade e nas transformações das elaborações dos(as) alunos(as).

Durante a aula (AP2), até determinado momento, os(as) alunos(as) que participavam interagindo com os questionamentos eram sempre os(as) mesmos(as), mas à medida que o professor ia incitando os(as) alunos(as), lançando mais perguntas, colocando um problema ou mais problemas sobre o conteúdo em questão, dirigindo seu olhar a cada aluno, um ou outro começava a fazer algumas tentativas de responder, alguns, bem baixinho, quase cochichando para o colega. Professor então reafirma a posição do aluno: “Sim, isso levou a se expandir, não é verdade? E continua: “E isso, vai fazendo o quê? Vai fazendo com que o desenho da cidade comece a se modificar. E aquilo que nós tínhamos de natural que eram as árvores, os matos” (faz referência a um aluno na tentativa de trazer sua atenção para a reflexão, uma vez que este estava disperso) “vão ser trocados por estradas, por asfalto, por comércio” (AP2).

Para conseguir a participação dos alunos, o professor também se “mobiliza”, “busca” os alunos. O docente reconhece a importância de não polarizar em sua figura todo o processo, mesmo sendo o responsável pela “coordenação”, ao transferir aos(as) alunos(as) as perguntas, não para se esquivar, mas para provocar uma reflexão conjunta. Entrar em contato frequente também é uma forma de manter a coesão e interação grupal, imprescindível para se constituir um movimento de aprendizagem.

Se por um lado nem sempre foi possível observar a ocorrência da problematização nas atividades em sala de aula, uma que vez que confundida, muitas vezes, com a estrutura usual das conversações, nas quais ocorreram a típica sequência de perguntas do professor e respostas dos(as) aluno(as). Ou seja, nem sempre ocorreu a tensão entre o saber (iniciais – imediato e o saber científico – mediato – atual). E nesse sentido o diálogo não gerou o conflito de opiniões, o movimento de tensão que exige argumentação do(s) estudante(s) em favor de suas próprias ideias. E nesse sentido, nem sempre o professor estimulou a capacidade de explicação do(a) aluno(a), exigindo elaboração de argumentação própria que permitiria incidir na organização do saber mediato, elaborado, atual destes(as) alunos(as). Por outro lado, não se pode dizer que a relação dialógica da sala de aula tenha sido neutra ou harmoniosa, uma vez que, em se tratando de espaço institucionalizado de sala de aula, a interação verbal implica sempre na aceitação da alteridade e da contra palavra do outro, fazendo com que outros pontos de vista também circulem naquele espaço, possibilitando assim a ampliação do horizonte dos(as) estudantes.

Durante a aula o docente se mostrou um tanto ansioso para que os alunos chegassem à “resposta certa”. Essa ansiedade fez com que várias vezes ele se adiantasse à linha de

raciocínio dos(as) alunos(as), mudando o foco das discussões, impedindo uma evolução das ideias que, muitas vezes, se mostravam profícuas. Parecia seguir um roteiro mental, que por vezes cortava a linha de raciocínio e impedia um maior refinamento na argumentação dos(as) alunos(as). É possível constatar que o professor adotou uma interação diretiva, concentrando seu discurso quase exclusivamente no fornecimento de pistas, como se fizesse um apelo aos(as) alunos(as) para que descrevessem suas ações ou emitissem alguma opinião. Mas também à medida que ia conseguindo a atenção dos(as) alunos(as) para sua exposição, essas interações discursivas apresentaram episódios de sua fala relacionados com argumentação dialógica. O professor ia compartilhando ideias entre todos os(as) alunos(as) da sala e estes(as) com ele. Os(As) aluno(as) iam explicitando suas ideias e conclusões. E o professor mediando as concepções dos(as) alunos(as) e os conceitos cientificamente.

Na tentativa de compreender a natureza problematizadora das atividades em sala de aula de EJA, a pesquisadora questiona aos (às) professores(as) se eles(as) propõem problemas, desafios, com o que os relacionam e a partir de que fazem essa relação. Os professores explicitam:

Sim. Problematizo, mas eu não tenho formação em química e física, mais a experiência ajuda muito. Os alunos costumam trazer curiosidades de outras áreas, desafios. Não sou conhecedor de ciências, não é minha especialidade, a formação na área é importante e isso dificulta. (PE1)

Sim, parto sempre da pergunta. Quando pergunto já estou desafiando. Exemplo: Quando indago sobre o tempo de moradia deles, o espaço físico, sobre nosso período. (PE2)

Para eles diretamente e entre eles e deles para os outros. Exemplo: a história de filhos, vivências que têm e que não têm, porque não tem as responsabilidades, cada um se posicionando. Relaciono com o cotidiano: o trabalho, os amores, as chefias, os filhos, os costumes. (PE3)

Compreendida nessa perspectiva a problematização, tensão entre as representações iniciais dos alunos e o “conteúdo de ensino”, exige que os educandos sejam colocados em uma “situação de ensino problematizadora” o que exige do educador uma “atitude mediadora” capaz de possibilitar que os conceitos adquiram maior aprofundamento e amplitude, atingindo “níveis conceituais mais elaborados”, ou seja, assumam amplitude e complexidade diferenciadas das elaborações anteriores (iniciais).

Para Freire (1981), a ação de problematizar acontece a partir da realidade que cerca o sujeito; a busca de explicação e solução visa a transformar aquela realidade, pela ação do próprio sujeito (sua práxis). O sujeito, por sua vez, também se transforma na ação de problematizar e passa a detectar novos problemas na sua realidade e assim sucessivamente.

Esse é um dos aspectos em que a mediação está muito presente, embora Freire não trate dessa categoria na sua metodologia de ensino e aprendizagem. Ele fala da preparação do professor, seu refinamento para a curiosidade do aluno, que deve trabalhar com sua ajuda, “com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo de que fala o professor”. Seu papel como professor, ao ensinar o conteúdo a ou b, não é apenas o de se esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o(a) aluno(a) o fixe. Mas, fundamentalmente ao falar com clareza sobre o objeto, é iniciar o(a) aluno(a) a fim de que ele(a), com os materiais que o(a) professor(a) ofereça, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la na íntegra.

Nessa linha de raciocínio e quando questionados quanto ao que compreendem e definem sobre que seja mediar e mediação no campo da educação, os professores explicitam:

É a troca de informações entre ambas as partes onde a responsabilidade do professor é maior. Transformar a informação em conhecimento. Na EJA, o professor tem que saber que não é mais o dono da verdade de tudo, porque hoje o conhecimento está fora (TV, computador). A informatização trouxe muitas informações para os alunos e o professor também aprende muito com eles. (PE1)

Mediar é se colocar numa atitude de quem tenta desenvolver ou possibilitar a capacidade do aluno pensar de forma autônoma para que daí, ele consiga dialogar com você, com o conteúdo, com o mundo. (PE2)

A mediação é o cenário. É você criar um cenário no qual a pessoa consiga usar o seu intelecto. É o espaço para usar seu intelecto através dos instrumentos como a leitura de textos, a oralidade. A mediação do professor hoje é fundamental. Ele é a peça fundamental no processo. Se ele não for habilidoso ficará no tradicional. (PE3)

O depoimento do professor (PE3) sustenta-se na fala d aluno quando este último é questionado se a forma de ensinar dos(as) professores(as) varia durante a aula e em quais situações:

Por exemplo, história, eu acho muito interessante a maneira como ele ensina, que ele faz a gente entra no assunto, viver o assunto atual. Eu acho muito interessante o nosso professor de historia que ele faz a gente mergulhar no assunto dele, faz pergunta, lança e re-pergunta, ensina, ele diz que viu em tal lugar e pergunta se nós já vimos entendeu? Muito, muito bom esse tipo de ensino. (AE7.1)

Questionado sobre o que significa a ideia de mergulhar no assunto, expressa: “[...] o dia a dia, ele faz a gente trazer muito nosso dia a dia. [...] Comparar muito aos passados, aos antigos” (AE7.1).

Ambos, os depoimentos, só ratificam a potencialidade heurística da mediação quando o professor sabe operar as mediações.

Mediar é facilitar a descoberta dos conteúdos ou da relação desses conteúdos com a vida do aluno. Eu vou mediar no sentido do aluno ver os caminhos. Dou a ele subsídios, mais discussões. Porém eu não posso interferir na visão dele. Ele pode não concordar, ter posições diferentes, apontar diferentes caminhos, conceitos, trazer subsídios. O filme *A Onda*⁷² é um exemplo de mediação. (PE4)

Nesse movimento didático da ação orientada para o ensino evidencia-se também que o professor leva vantagem na argumentação com o aluno, pois seus enunciados trazem marcas da utilização, em maior quantidade e variedade, das argumentações. Constitui-se, desse modo, sujeito por mais tempo em sala de aula ao assumir-se diretamente, uma vez que seu discurso objetiva garantir a orientação do sentido contido na disciplina curricular. Ao mesmo tempo vai permitindo que o aluno tenha voz, que saia da posição de apenas ouvinte. Vai se constituindo aí uma interação verbal, social onde o professor passa a ser, também, o outro na relação:

“Então, para que a gente possa perceber, veja como o tempo, há treze anos não tinha nada aqui, o espaço era totalmente diferente, hoje nos temos, por exemplo, um tempo diferente e o espaço já está bem modificado”. Aluna: (comenta o que encontraram quando sua família chegou em Palhoça, mas como falou muito baixo não consegui registrar). O professor também se esforça para conseguir ouvir a aluna, se aproxima dela. E continua, reafirmando a contribuição da aluna. Retorna novamente para a frente do quadro, diante de todos, trazendo a atenção de todo o grupo para sua explanação, e continua: “Então, o ser humano com o tempo ele vai alterando, vai modificando o espaço geográfico. Vocês falaram aqui que começou a vir mais pessoas e começou a modificar a cidade. Então o espaço geográfico ele vai mudando através do tempo, ele vai se transformando. Nós temos, na realidade, pessoal, dois espaços geográficos: o espaço natural e o espaço humanizado. Ou seja, o que nós poderíamos dizer como sendo espaço natural, pessoal? Como é que nós poderíamos conhecer o espaço natural? Quais são as características desse espaço natural?” Aluna: “Árvore”. Professor: “Uma árvore, perfeito, o que mais? Exatamente, isso é construído pelo homem?”. Alunos(as): “Não”. Aluno: “A gente é quem destrói”. Professor: “Portanto, esse espaço natural na realidade, é um espaço que não foi tocado, que não foi mexido pelo homem, é natureza, é a natureza que não foi feita pelo homem, é aquele espaço que está intocável”.

⁷² O filme *A Onda* [*The Wave*] tem início com o professor de história Burt Ross explicando a seus alunos a atmosfera da Alemanha, em 1930, a ascensão e o genocídio nazista. Os questionamentos dos alunos levam o professor a realizar uma arriscada experiência pedagógica que consiste em reproduzir na sala de aula alguns clichês do nazismo: usariam o *slogan* “Poder, Disciplina e Superioridade”, um símbolo gráfico para representar *A Onda*, etc. O desfecho do filme é dado pelo professor ao desmascarar a ideologia totalitária que sustenta o movimento *d’A Onda*, denuncia aos estudantes o sumiço dos sujeitos críticos diante de poder carismático de um líder e do fanatismo por uma causa.

É possível perceber, nesse episódio que, ao ouvir da aluna que “árvore” é uma característica de espaço natural, o professor se dá por satisfeito. Autoriza a aluna com um “perfeito”, “exatamente”, fato que, de certo modo, desencoraja alguma posição em contrário, uma vez que, além de utilizar sua autoridade para dar peso à fala da aluna, continua seu discurso: “Portanto, esse espaço natural...”. Ainda que tenha, perguntado: “O que mais”, não deu continuidade nesta investida, bem como na sequência discursiva não aproveitou uma ideia bastante profícua que surge da resposta da aluna quando o docente questiona se “isso (referindo-se a resposta da aluna para o que caracteriza o espaço natural) é construído pelo homem”. A aluna responde: “Não, nós é que destruímos”. Ele segue lançando nova pergunta aos(as) alunos(as): “Nós temos algum exemplo em Palhoça, ainda, de algum espaço que não teve nenhuma agressão direta, ou pelo menos teve pouca agressão?”. Aluno(a): “o Morro do Cambirela, professor?” [...] (AP2).

A grande dificuldade enfrentada pelos(as) professores(as) ao adotarem uma postura mais inovadora em suas aulas, a luta por superar obstáculos próprios de sua identidade docente e isolar suas concepções anteriores, durante o desenvolvimento das atividades, gera muita ansiedade e insegurança. Mas, aos poucos ele vai estabelecendo com os(as) alunos(as) um diálogo em sala de aula muito propício para a interação dos alunos. Um diálogo no qual sua fala passa a ser organizada pela fala de seus interlocutores, possibilitando o uso de diferentes posturas discursivas de forma que iam possibilitando que os(as) estudantes demonstrassem a sua capacidade para construir argumentos.

E nesse processo também pude constatar no decorrer dos episódios dessa aula, que a intenção do professor em concentrar seu discurso, sobretudo, no início das atividades, numa postura de fornecimento de pistas, através de interações discursivas que apresentavam episódios de uma postura diretiva de sua fala, no fornecimento de pistas, na tentativa, quase que de fazer um apelo aos alunos para que descrevessem suas ações ou emitissem alguma opinião. Isto porque o professor, ao iniciar o processo e dirigir o estudo e até mesmo ao forçar uma posição dos(as) alunos(as), assume a responsabilidade diretiva que “[...] exige que o professor tenha objetivos e um ponto de vista, um sonho ou outro, o que significa que não pode ser neutro no processo” (SHOR em diálogo com FREIRE, 1986, p. 187).

[...] é por isso que qualquer tipo de educação sempre tem um determinado momento que chamo de ‘momento indutivo’. É o momento em que o educador não pode esperar que alunos tomem a iniciativa do próprio progresso no sentido de uma ou de outra compreensão, e quando o professor deve fazê-lo. Se os alunos avançam no estudo crítico espontaneamente, tudo bem! [...] Mas há momentos em que os alunos

não iniciam seu próprio desenvolvimento, e o educador deve fazê-lo. (FREIRE em diálogo com SHOR, 1986, p. 187).

Para Freire, em diálogo com Torres (2002, p. 101), existe uma diferença marcante entre o(a) professor(a) autoritário e o(a) professor(a) democrático. É que para o(a) professor(a) autoritário, este momento indutivo jamais acaba. Este educador toma decisões completa e constantemente. Portanto, inicia e acaba este(s) momento(s) indutivamente. Já o(a) professor(a) radicalmente democrático com certeza induz, mas procura, durante sua prática, de transformar a indução em companheirismo⁷³.

Então, o fato do educador revolucionário⁷⁴ se torne companheiro de seus educandos não significa que renuncie à responsabilidade que tem, inclusive de comandar, em muitos momentos, a prática. O educador tem de ensinar. Não é possível deixar a prática do ensino entre ao acaso. (FREIRE apud TORRES, 2002, p. 102).

No processo de ensino, da EJA, estipular algumas normas de interação e comunicação numa prática docente mediadora é fundamental. A aula deste professor (AP2), apresenta alguns indicativos construídos em que transparece no seu movimento didático uma prática pedagógica orientada para resolver uma situação que se desdobra em muitas outras. O professor enuncia:

Na realidade a gente tem uma tentativa de preservação, através de uma área de preservação permanente que é o Parque da Serra do Tabuleiro. Se tem, digamos, a ideia de tentar preservar esses recursos naturais, a biodiversidade e todos os modos de vida que existe dentro desses limites do parque. Embora exista muitas vezes o processo de ocupação desordenado, durante tempo, houve invasões de várias partes. E onde houve também um crescimento muito grande. Hoje já existe uma [...] tentativa de delimitar e organizar aquela área toda ali, para que realmente, a onde já tenha morador, que seja possível preservar para que não avance mais. (AP2)

O professor prossegue novamente, recapitulando sua fala na forma de questionando: “Então esse espaço natural é um local que não existe nenhuma alteração ou interferência do homem, certo?”. E pergunta, dirigindo-se a um aluno: “E o humanizado, onde nós podemos identificar na nossa cidade?”. Aluno(a): “As ruas”. Professor:

⁷³ Esta visão de educação como um companheiro de seu educador e como um traço que diferencia precisamente o educador dialógico do educador autoritário, já esta presente na *Pedagogia do Oprimido* (1981).

⁷⁴ Freire, em diálogo com Torres (2002), nos traz um exemplo bem elucidativo quando nos diz que: “companheirismo não significa ser iguais. Creio que ninguém, a não ser evidentemente os reacionários, pode dizer que Fidel não seja companheiro do povo Cubano. [...] ele se fez companheiro, ele se transformou em companheiro, não nasceu companheiro. Todavia, Fidel [...] grande líder, [...] um grande pedagogo, um grande educador da revolução” (p. 101).

Exato. Por exemplo, assim o próprio parque que você citou agora a pouco é um exemplo, foi um espaço humanizado, ou seja, o homem interferiu diretamente na natureza limpando-a. E agora, se eu perguntasse para você: uma praça arborizada é um espaço humanizado ou um espaço natural? Aluno(a): “Humanizada”. Professor: “Humanizada seria uma praça?”. Aluno(a): “Acho que é”. Professor: “Exatamente, embora, ela tenha elementos naturais, ela se envolve com humanos, ela foi criada”. Aluno(a): “Foi o caso do Passa Vinte, nosso bairro”. Professor: “Exatamente. Prédios, casas, estradas, condomínios, enfim, tudo isso são naturezas humanas e o ser humano está em contato com isso” (AP2).

Nesse recorte da aula (AP2) identifico o processo de mediação no campo da linguagem oral promovendo situações de reflexão nos(as) alunos(as) que vão possibilitando a superação do pensamento empírico. São ações pedagógicas que criam condições para o desenvolvimento do pensamento teórico dos(as) alunos(as), visando a uma aprendizagem consciente.

Ao longo do processo de ensino mediante as diferentes manifestações da aprendizagem dos(as) alunos(as), o professor vai reestruturando suas ações a partir da “avaliação” que tem sido reconhecida pelos teóricos da área como uma possibilidade de acompanhar a aprendizagem dos(as) alunos(as) e, ao mesmo tempo, redimensionar o processo pedagógico de forma paralela e contínua. A “avaliação” é uma atividade orientada para o ensino e têm em suas ações os processos de análise e síntese, ao longo da atividade. São momentos de avaliação permanente para quem ensina e também para quem aprende.

Fragmentos da continuidade da aula de geografia sobre o espaço geográfico, a seguir, explicitam a nítida “postura avaliativa” do professor, preocupado com a avaliação como uma possibilidade de acompanhamento da prática. Os mecanismos construídos são marcados pela intenção em apresentar um contínuo retorno das atividades desenvolvidas, favorecendo uma aprendizagem mais significativa. “Eu gostaria, gente, se vocês pudessem fazer pra mim, se não conseguirem terminar agora não tem problema, pode entregar na próxima aula, mas eu gostaria que vocês escrevessem o lugar onde você mora” (AP2) e explica com detalhes o que eles devem fazer:

Descrever, por exemplo: sua casa. Pode começar de dentro para fora, de fora para dentro, colocando, eu queria que colocassem um elemento diferente, que é, como é que você se sente onde você mora, como você se vê naquele espaço onde você mora, o que você vê de bom, ou não tão bom, o que você vê de positivo, de negativo. Como é que você se coloca do teu jeito, da tua forma para que a gente possa compartilhar essa produção de vocês. (AP2)

Na sequência o professor indaga: “Pode ser, pessoal?”. Aluno(a): “É para entregar agora, professor?”. Professor: “Isso, vocês vão me entregar na próxima aula. Pergunto pra

vocês: Ficou alguma dúvida aqui para vocês? Ficou claro? A questão do espaço natural? Espaço Humanizado? A importância do espaço e do tempo?”. Aluno(a): “Isso eu entendi, o negócio é que eu não consigo fazer, esse negócio de falar da casa”. Outro(a) aluno(a) tenta ajudá-lo(a) dizendo: “Onde tu mora, teu espaço”. Professor intervém para ajudá-lo(a) também: “Me diga uma coisa (pergunta o nome da aluna), teu nome é?” (Aluno(a) diz o nome). Professor: “Vamos fazer o seguinte, você tem parente aonde? Mora distante?”. Aluno(a): “No Paraguai”. Professor: “No Paraguai. Então nós vamos fazer o seguinte: você vai fazer como se fosse escrever uma carta para o teu parente que ainda não veio te visitar e você quer contar como é que é o lugar onde você mora. [...]” (AP2).

No momento em que o professor na sua prática em avaliação demonstra incentivá-los(as) a uma análise sob o ponto de vista pessoal, parece reconhecer a avaliação como um processo, como ele mesmo relata, de aprendizagem.

O professor continua explicando detalhadamente, a partir do exemplo da carta, como o(a) aluno(a) poderia desenvolver a atividade proposta. Os(As) demais alunos(as) ficam todos(as) atentos à explicação. Ele então prossegue explicando: “Olha [...] aqui onde eu moro, tem isso, a minha casa é assim [...]. Enfim, tenta colocar com as suas palavras, do teu jeito, tenta descrever onde você mora” (AP2). Em seguida ele indaga aos demais:

Tem mais alguém que tem alguma dificuldade? Não é mais fácil? Vocês podem, de repente, tentar trocar. Aluno: Mas a gente mora em lugares diferentes. Professor: Mas de repente a forma que tu vai escrever, ela pode te ajudar a fazer. Aluno: Ah professor, e se faltar “r”, “s”? Professor: não se preocupem com o português. Outra aluna intervém exclamando e se dirigindo à colega: ele (se referindo ao professor), não é professor de português! Professor continua: Não se preocupem com o português, se preocupem em só colocar com as palavras de vocês, da forma mais simples possível o que eu estou pedindo. (AP2)

A fala de Freire sobre regras gramaticais em diálogo com Shor (1987) fortalece esse posicionamento do professor:

Eu me lembro hoje como mudei o ensino da sintaxe [...]. A questão não era só negar as regras. Quando jovem, aprendi que a beleza e a criatividade não podiam viver escravas da devoção à correção gramatical. Essa compreensão me ensinou que a criatividade precisa da liberdade. (FREIRE, 1987, p. 31).

A resistência dos(as) alunos(as) em registrar as ideias era, inicialmente, uma atitude constante, mas o professor insistia, trabalhando com a produção dos(as) aluno(as), acompanhando o desenvolvimento de suas ideias, recuperando a memória das elaborações mentais construídas por eles, naquele movimento didático sobre a temática em questão. E à

medida que os(as) alunos(as) colocavam as suas dificuldades em (des)escrever o texto solicitado, o professor apontava mais indicadores, possibilidades de como poderiam construir seus textos. Lia um ou outro texto que iam sendo construídos e entregues e devolvia-os, não para serem refeitas, mas para ampliar as ideias.

Nesse sentido o professor ia provocando, estimulando, desafiando a percepção dos(as) alunos(as) quanto às suas potencialidades em também comunicar, por meio da escrita. Essa prática pedagógica implicou em situar a avaliação como um processo mediador que “[...] está em sintonia com a concepção de ensino-aprendizagem para a compreensão, que procura partir dos acertos e dos erros para ensinar os alunos a buscar caminhos possíveis, a aprender por compreensão” (VEIGA, 1996, p. 165).

A manifestação da aprendizagem ocorre em diversos momentos da atividade pedagógica, expressas por meio de diferentes formas de comunicação, seja oral, escrita ou mesmo gestual entre outras. Contudo, há um momento específico em que o professor solicita aos(as) alunos(as) a elaboração de registros individuais e/ou coletivos, que lhes oportuniza expressar, manifestar suas aprendizagens, de modo que ele possa identificar o desenvolvimento das funções psicológicas, do desenvolvimento do pensamento, da linguagem dos (as) alunos(as). Esta manifestação é revelada no depoimento da professora (PE4), quando indagada sobre como verifica o progresso intelectual do(a) aluno(a) e o desenvolvimento de suas capacidades mentais, como percebe que eles(as) assimilaram consciente e ativamente os conteúdos, mobilizam suas capacidades mentais, suas habilidades:

Na fala, na maneira de falar, de questionar, passam a ser mais inteligentes, mais bem elaboradas. A forma como se posicionam como evoluem do primeiro texto ao último texto escrito. (PE4)

Pelos diálogos, em sala de aula, que você vai vendo que eles ligam as coisas, os fatos das aulas anteriores. Você percebe que o aluno se ligou, que não foi vã sua aula. (PE3)

Essas manifestações de aprendizagem e, portanto, de avaliação, ocorrem, mais específica e geralmente ao final do processo dialógico dos conceitos. Como visto no movimento didático da aula a seguir:

[...] Pessoal, seguinte, olha só, eu quero que vocês tentem colocar mais uma descrição dos elementos naturais e humanizados, porque aqui, existem inúmeros. Se é mais árvore, se é mais casa, se você se sente bem, o que você acha que poderia ser melhor no lugar onde você mora, o que poderia ficar melhor. Os alunos voltam a conversar entre si, alguns sobre o assunto e outros se dispersam. (Professor toma a palavra novamente, chama a atenção deles dizendo): Olha pessoal, vou dizer para vocês o seguinte, isso vai ser importante para que a gente possa [...]. (O professor é

interrompido por um aluno que conclui o que supostamente achou que o professor iria falar): (Aluno): avaliação. (Diante da preocupação do aluno com a avaliação, professor se posiciona): Não é questão de avaliação, mas que eu possa dar sequência com a matéria. Uma aluna, que vinha participando da aula, respondia às questões levantadas pelo professor, porém, ainda com dúvidas sobre como fazer a atividade, indaga: Mas como eu começo, professor? Professor: Mas você já começou, só tem que colocar no papel. (AP2)

Na continuidade da aula o(a) aluno(a) tentou exemplificar, oralmente, para conferir se seria assim. Os(As) alunos(as) que menos participaram do debate durante a aula, são os(as) mais inquietos(as) e barulhentos(as) e não se voltam para a atividade da escrita, já os demais, que participaram, concentram-se na escrita da tarefa solicitada. Dois(Duas) alunos(as) entregaram. O professor começa a ler em silêncio. Cada um(a) aguarda sem comentar nada. Uma dessas alunas que terminou vai ajudar a colega. Baixinho, mas eu consegui ouvir, pela proximidade de minha localização, que uma fala das dificuldades da vida na roça e a outra, de ser empregada doméstica. Comparavam as dificuldades no diálogo da ajuda para escrita da redação. A aluna que havia terminado a sua argumentava mais e ajudava a colega a escrever sua história. E assim a tarefa prosseguiu, a maioria conseguiu aos poucos se concentrar na tarefa, alguns poucos conversavam paralelamente.

É nítida a postura avaliativa do professor, preocupado com a avaliação como uma possibilidade de acompanhamento da prática. Os mecanismos construídos são marcados pela intenção em apresentar um contínuo retorno das atividades desenvolvidas, favorecendo uma aprendizagem mais significativa. Todos os indivíduos são capazes de “aprender a aprender”, isto é, são capazes de encontrar respostas para situações ou problemas mobilizando conhecimentos de experiências anteriores ou mesmo projetando no futuro uma solução no presente, interagimos com as situações e problemas de forma pessoal. Na aula descrita percebo a preocupação com a aprendizagem dos(as) alunos(as), demonstrando consonância com o que vem sendo propalado.

Na entrevista, quando questionado sobre quais instrumentos de avaliação utiliza, como são organizados, aplicados, o professor (PE2) revela: “Olha, normalmente a gente faz, eu faço tantos trabalhos, faço mais trabalhos, individual e em grupo, produção textual”. Questionado sobre que tipos de trabalho, se em grupo ou individual, responde:

Pesquisa em sites, em livros, em bibliotecas, em textos, ou até mesmo em apostilas, muitas vezes. Frequência maior tem sido individual, esse semestre, mas eu faço mais em grupo, mas tem sido individual. Eu acho que eu avalio muito a questão da participação. [...] a prova é sem consulta, quando eu faço. [...] Ela é individual. E eu como sempre explico todas as questões, procuro estar sempre interagindo com eles. Também faço prova com consulta e também sem consulta. [...] Também com

consulta a produção textual, seria em si uma forma de avaliar também. [...] Cada semestre é diferente. (PE2)

Indagado sobre a periodicidade das avaliações para cada turma, responde:

Eu acho que cada conteúdo, não tem como fazer uma avaliação se o conteúdo não ficou claro. Ou também tem a questão, por exemplo, assim: o aluno quando se expressa em sala de aula já tá avaliando ele, a expressão oral para mim já é uma coisa, porque o que acontece, tem aluno que não consegue nem escrever, então como é que eu vou medir o entendimento dele (?!), pelo menos isso, tem que ter alguma coisa. [...] Aí entra o quietinho, ele vai escrever, ele vai se colocar de alguma forma e eu vou tentar puxar alguma forma dele participar. (PE2)

E quando questionado sobre como procede quando detecta dificuldades de algum aluno na avaliação, sobre quais procedimentos, atitudes, métodos, outros instrumentos utilizados, se faz avaliação paralela ou não, responde:

Eu acho que é tentar rever de alguma forma o conteúdo, ou tentar ficar claro, sempre assim, o seguinte, para todos de alguma forma eu tenho que achar e ficar claro o conteúdo. Eu volto o conteúdo de uma forma diferente. Se for poucos alunos eu vou tentar ver se eu consigo trabalhar individual com eles porque não é fácil por causa do tempo limitado que a gente tem. (PE2)

Esse movimento, próprio da relação professor-aluno, suscita situações com as quais o(a) professor(a) tem que lidar, culminando em algum encaminhamento. Na continuidade de sua fala, pode-se perceber tal movimento quando questionado se além da abordagem também muda a forma de avaliar:

Não, mudou também. Eu posso até repetir a mesma forma, mas quando eu sinto que a coisa ficou clara. Mas eu não vou continuar com a mesma forma de avaliar se eu mudei a minha abordagem. Tem que mudar a forma de avaliar também. Por exemplo, eu fiz coordenada geográfica na 5ª série, eu fiz de uma forma, eu abordei as coordenadas de uma forma diferente, eu parti, por exemplo, dos graus para eles traçarem as coordenadas, aí [...] (PE2)

Quando indagado se deu certo, responde: “Não, para alguns deu, para outros não deu, aí o que acontece eu compliquei mais ainda, eu parti das coordenadas para eles fazerem os graus, tá entendendo (?!). Foi diferente, uma perspectiva diferente” (PE2).

A prática do professor revela uma postura pedagógica pautada nos princípios da avaliação mediadora e diagnóstica a ciência de seus atos, uma intencionalidade explícita em orientar e coordenar as atividades em função dos retornos dos(as) alunos(as).

O professor (PE1) também expressa como opera as mediações direcionadas para a avaliação da EJA comparando sua postura mediadora diferentemente do ensino regular, no que segue:

Totalmente ao contrário do que eu avalio do ensino normal, é outro (PE1)⁷⁵ totalmente diferente, eu cobro de uma maneira que eu aprendi nos discursos. Eu faço trabalho em equipe, uma avaliaçãozinha, às vezes sozinha, com caderno individual, com eles formulando a pergunta e respondendo. Isso dá uma dificuldade, porque é ruim para corrigir, porque eles fazem diferente. (PE1)

No próximo depoimento, o professor demonstra uma preocupação com o processo de avaliação, quando o instrumento é a prova individual:

[...] Prova individual eu não faço. Quando eu faço alguma individual é um desastre. A gente às vezes experimenta. Não funciona porque eles próprios, [...] porque é tradicional mesmo [...]. Aí o pessoal estuda o assunto, aí nós explicamos, aí perguntamos: Alguma dúvida pessoal? Faz um resumo no quadro, fechou. Vamos estudar agora e fazer uma avaliação sem consulta. Ahh, é um desastre. Tu tem excelente notas, mas tu tem aqueles que nem abriram o caderno e tu tem aquele pessoal que estudou, mas que não sabe estudar. Não sei se foi mal passado ou mal explicado, se ele não prestou atenção. Eu vi que ele tentou estudar, a gente sabe porque conhecemos, ele tentou mas não deu nada. (PE1)

A intenção do professor entrevistado, de tornar sua ação objeto de reflexão, de colocar em xeque uma avaliação que poderia ser meramente quantitativa, envolve uma postura de indagação: Será que expliquei mal? Ou será que o(a) aluno(a) não prestou atenção? Mas percebi que ele(a) tentou estudar, ele(a) tentou. Mas não conseguiu!?! Essa negação, autocobrança e mesmo sentimento de impotência representam um momento do processo de construção de um saber docente, inesperado, mas ali, presente, instigando o professor a tomar uma decisão.

Esse depoimento também revela que os saberes docentes vão se constituindo diante do que os professores vivenciam, e do olhar que possuem sobre a educação. Assim os “dilemas” (PERRENOUD, 2001) marcam a trajetória profissional do(a) docente, sempre em meio a perguntas cujas respostas têm de ser construídas de forma muitas vezes imediata, quando não antecipadas.

Questionado pela pesquisadora sobre o que faz com o resultado dessa avaliação, (PE1) responde: “Eu faço o seguinte, eu dou nota das provas e as minhas notas geral, porque eu dou várias notas, porque eu sempre tento ajudar da forma que eles merecem”.

Questionado sobre esse “merecer”, responde:

⁷⁵ PE1 citou seu nome.

Esse merecer, eu acho que a avaliação na EJA, pelo o que a gente tem dentro da EJA, de material que temos, eu não dou muito valor a avaliação em si, eu dou mais importância pelo valor de quem, em aula, esteja se mostrando interessado, buscando o interesse. Eu não tenho avaliação, por causa de tempo [...]. Eu faço avaliação, mas eu tento fazer avaliação na EJA, com condições que se adéquem em sala de aula, individuais. Tento buscar onde eles conseguem se dar melhor. (PE1)

Para muitos(as) professores(as), avaliar é um dilema, uma tarefa nada fácil, não importa em que modalidade de ensino atuam como docentes. O professor cita a importância de adaptar as situações em torno das características dos alunos, demonstrando uma postura pedagógica, mesmo que estruturada, não rígida. Percebe em sua fala elementos de uma concepção que considere o(a) aluno(a), e é demonstrada numa ação e decisão em função da demanda discente:

Questionado (PE1) se está se referindo à avaliação considerada como a prova individual e sem consulta ser o/um problema, responde: “Não é, na EJA eu não faço, no normal eu já chego a fazer, mas na EJA eu não faço. Porque eu não sei, no normal eu ainda não consegui”. E indagado sobre aquela estratégia de avaliação que usa na EJA, citada anteriormente, sobre o(a) aluno(a) fazer sua própria pergunta e responder como acontece em termos de resultados, descreve: “Não, não, nesta avaliação sai. Neste tipo de avaliação, eu faço na EJA e dá resultado. Se eu fizer isso no ensino normal não sai, essa é cruel. Também é cruel porque no ensino normal eu faço” (PE1) (agora referindo à prova individual e sem consulta).

Indagado se ele não faz esse tipo de prova na EJA em função das dificuldades de os(as) estudantes de não darem conta do resultado esperado para aquele tipo de avaliação, e se eles(as) dão conta do que ele (docente) quer que eles saibam, se avalia então de outras formas, responde:

Sim, sim, eu coloco eles a trabalhar interagindo um com o outro. [...] Eles conseguem até melhorar o relacionamento dentro da sala de aula. [...] Eles conseguem me dar retorno. Você é mãe⁷⁶, você quer que seu filho aprenda. Tá, eu vou te ensinar o máximo que eu posso, te dar bastante exercício. Eu me preocupo muito. (PE1)

O ideário pedagógico com o qual compactuam se manifesta nas análises e tomadas de decisões, quando, por exemplo, o professor faz questão de frisar: “Eles conseguem me dar

⁷⁶ Referindo-se à pesquisadora/entrevistadora.

retorno. Você é mãe⁷⁷, você quer que seu filho aprenda. Tá, eu vou te ensinar o máximo que eu posso, [...] Eu me preocupo muito” (PE1).

A ênfase no desejo que o(a) aluno(a) aprenda, que consiga se superar, de perceber o aluno, sem dúvida permeia seu posicionamento sobre a avaliação, seu caráter subjetivo e a dificuldade de o(a) professor(a) identificar e mensurar essa dimensão da aprendizagem e, ao mesmo tempo, a implícita preocupação em não utilizá-la como uma forma de exclusão (o que muitas vezes ainda tem sido feito).

Interessante perceber que os alunos têm um valor inestimável para os(as) professores(as). São eles que, em primeira instância e em primeiro plano, dão um retorno ao(à) professor(a); suas ideias e opiniões, ao que indicam os depoimentos, têm muita importância em decisões e reações posteriores.

Nas ideias proferidas pela professora (PE4), a seguir, percebo uma preocupação reconhecer a avaliação como um processo:

A avaliação é frequente. Todos os dias uso como instrumentos os textos para síntese, análise em grupos e individual. Análise das embalagens, interpretação de músicas, poesias. Quando eles me solicitam faço uma prova, mas eles não gostam quando é de decorar. Avalio participação pela manifestação oral ou escrita e o interesse. Alguns se destacam mais. (PE4)

Minha aula é tão diversificada em termos de ações que eu não mudo muito o modo de fazer, pois trago músicas, textos, filmes. E quando os alunos solicitam uma conversa informal eu também faço. Momento em que percebo o que aprenderam ou ainda falta. É um momento de avaliação. (PE4)

Acho que tenho que avaliar tentar medir até que ponto, o que expõem na oralidade podem materializar na escrita, ou na produção de algo como, painéis, avaliações com questionários, desenvolvimento do raciocínio sobre o que oralizaram. (PE2)

Como a professora (PE4) e o professor (PE2) colocam, a avaliação a partir da oralidade é fundamental, porém, não pode prescindir de atividades que demonstrem o processo de aprendizagem dos(as) alunos(as) de forma escrita.

A postura do(a) professor(a) sempre é denunciada em seus discursos e práticas, tenha ou não uma formação pedagógica. Noto que a avaliação é constituída de variados instrumentos e que o instrumento convencional, como a prova, aparece nesse processo, mas os(as) professores(as) vêm construindo uma prática menos autoritária, minimizando o dogmatismo através de estratégias que vão sendo elaboradas e as provas vão sendo aos poucos substituídas por outros instrumentos. “Através dos trabalhos. A prova que faço é só

⁷⁷ Referindo-se à pesquisadora/entrevistadora.

para ajudar o aluno que não conseguiu acompanhar, e no dia a dia, o trabalho para ajudá-lo” (PE3).

Esta tentativa de operar mudanças no processo de avaliação é constatada no depoimento dos(as) alunos(as) a seguir, quando indagados(as) se: a) são avaliados, como e através de que instrumentos; b) quando o(s) aluno(s) apresentam dificuldades para compreender a matéria ou não vão bem nas avaliações, qual a atitude dos(as) professores(as), se tentam recuperar o conteúdo ensinado, se fazem outra avaliação:

- a) Sim, o comportamento e também tem prova em dupla e individual. No diálogo quando lançam desafios pros alunos. Exemplo: no trabalho do capitalismo do professor de história teve pesquisa. b) Explicam novamente para todos. (AE8.1)
- b) Sim, trabalho sempre em grupo, prova individual sem consulta, às vezes com consulta. b) Explicam novamente e faz a prova. (AE5.3)
- c) Sim, provas, às vezes individual, às vezes em grupo. Só de ciência faz de assinalar, os outros de escrever textos. b) Conversam, pedem atenção. Às vezes com aquele que precisa. É isso que digo, a paciência deles não tem limite. (AE6.1)
- d) Comportamentos, trabalhos, prova individual. b) Geralmente passam a matéria e passam a prova. Às vezes ajudam com pesquisa. (AE8.3)
- e) Diversificado. Trabalhos, pesquisas, textos, perguntas e respostas. Meio a meio. b) Refaz, depois explica.

Constato nas práticas avaliativas desses(as) docentes uma multiplicidade de ideias e princípios, tal como nos outros aspectos analisados. Essas variações de perspectivas pedagógicas incidem diretamente na forma de avaliar dos(as) professores(as), enfatizando ora um, ora outro aspecto do processo ensino aprendizagem, caracterizando diferentes atitudes mediadoras, mas unidos por uma postura de busca indagadora e contínua que tem como princípio uma prática orientada para o ensino.

É possível imaginar o quão rica seria uma discussão acerca da avaliação a partir da postura desses(as) professores(as) que estão em busca, não se fecharam nas possíveis armadilhas a que avaliação muitas vezes submete docentes e estudantes.

A maneira de operar mediações, de desenvolver e compreender os aspectos didáticos é bastante variável entre os(as) professores(as), 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.

Essas observações e depoimentos vão ao encontro do que Tardif (2002) vem defendendo:

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2002, p. 230).

De fato, durante a pesquisa, evidenciei o que Tardif (2002) aponta, que na impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e os da formação profissional, o(a) docente produz ou tenta produzir saberes através dos quais ele(a) compreende e domina sua prática.

Nesse sentido, 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.

5.5 MEDIAÇÃO: O EXERCÍCIO DO DIÁLOGO COMO FUNDAMENTO

[...] Falar de mediação e de dialogia é falar da presença do “outro” e da dinamicidade do signo. É falar da tensão, a reversibilidade, da impregnação da “palavra”. [...] Assim, a experiência verbal individual emerge e se configura em meio à incessante interação da enunciação dos outros, num processo, ao mesmo tempo, de incorporação/reação à palavra de outrem. (SMOLKA, 1991, p. 17).

A palavra, enquanto signo, é revelada em toda atividade pedagógica – é pelo domínio da palavra que o sujeito se torna professor(a), que o(a) aluno(a) vai se constituindo, é pela palavra que os sujeitos se identificam como docentes e discentes. É por meio da palavra, de sua significação efetiva, que esses sujeitos da atividade pedagógica comunicam a realidade efetiva nas condições reais de comunicação verbal. A palavra permite a constituição do sujeito na e por meio da linguagem. Não se trata aqui de lidar com uma palavra enquanto unidade da língua, nem com a significação dessa palavra, mas sim com o enunciado acabado e com um sentido concreto, ou seja, seu conteúdo.

No dizer de Freire, em *Educação como Prática da Liberdade*: “[...] que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como força de transformação do mundo” (FREIRE, 1992, p. 150). Transformação social que é, de acordo com Gadotti, mediada pelo diálogo. Segundo esse autor, para Freire, “[...] os seres humanos se constroem

em diálogos, pois são essencialmente comunicativos. Não há progresso sem diálogo. Para ele, o momento do diálogo é o momento para transformar a realidade e progredir” (GADOTTI, 1989, p. 46).

É por isso que para estabelecer o dialogicidade como fundamento e caminho para uma prática pedagógica inclusiva na EJA é necessário que o(a) professor(a) estabeleça uma cultura do diálogo em sala de aula. São as experiências de aprendizagem mediadas pelo diálogo que possibilitam aos(as) alunos(as) a preparação para a captação do mundo, compreender a realidade que os(as) cercam e intervir nela, superando assim a situação de meros espectadores.

Pela mediação dialógica que acontece nas interações em sala de aula, os sujeitos da aprendizagem produzem estratégias intelectuais que vão lhes permitir produzir ou apropriar-se de conhecimentos. Esse movimento dialógico vai potencializando a mediação de si mesmo (internalização), permitindo que o sujeito vá se libertando da sua consciência ingênua e chegando a patamares de significação que a simples exposição a estímulos ou experiências físicas e cognitivas com os objetos de conhecimento não lhes proporcionaria.

Nesse sentido, o diálogo se torna a concretização do próprio exercício para a liberdade, uma vez que, segundo Freire (1981, p. 92),

[...] a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. (Grifo do autor).

Eminentemente dialógica e produtora de sentidos, a fala nos diários de campo, nos registros das entrevistas, revelam a importância dessa dimensão formadora do diálogo. A oportunidade de entrevistar favorece, assim, não só o conhecimento do outro, mas o reconhecimento de si mesmo. O término da entrevista se reverteu para a pesquisadora e para os(as) professores(as) em espaço de reflexão. Mais que entrevistas, conversas, fios de diálogo, narrativas, aqui reside a sua dimensão formadora.

Isto porque o sujeito é dialógico tendo em vista que o homem nunca encontrará sua plenitude apenas em si mesmo (BAKHTIN, 1992, p. 180). A constituição dialógica do sujeito em Bakhtin emerge e se sustenta na enunciação entendida como um processo social em que o eu se institui mediado no outro e como o outro do outro, sendo pela inter-relação entre dialogismo e alteridade que se pode e se deve compreender a questão do sujeito da teoria bakhtiniana.

Mas como se caracteriza e se institui o diálogo mediador e formador na ação pedagógica orientada para o ensino e a aprendizagem da EJA? E como estudantes e docentes vão se constituindo sujeitos dessa ação dialógica? Os depoimentos dos(as) professores(as) e alunos(as) apresentados(as) a seguir deflagram o exercício do diálogo como fundamento da ação pedagógica orientada. Exercício que só é possível em função da mediação que só pode ser entendida como algo que se dá entre o(a) professor(a) e alunos(as). É a mediação que permite o contato e a comunicação entre os sujeitos. Mais do que isso, destaca Vygotsky (1998a), é a mediação que proporciona a significação, pois o significado⁷⁸ não é igual à palavra, nem é igual ao pensamento.

Buscando compreender os sentidos da mediação no movimento dialógico da prática pedagógica da EJA, passo a analisar nos fragmentos das entrevistas com os(as) professores(as) e aluno(as), conforme segue.

Quando questionados se há momentos de interlocução, confronto de ideias, levantamento de questões em suas aulas e com que frequência, expressam:

Bastante, porque quando você parte para o diálogo dá oportunidade para o confronto de ideias, esse tipo de coisas. Na troca, na conversa você consegue abrir mais. É claro que tem alunos que ficam no anonimato, só escrevem, mas eu prefiro o aluno que se abre para o diálogo. (PE3)

Constantemente. Não consigo entender uma aula em que eu esteja sozinha falando e eles diante de mim como se estivessem ligados a uma TV. (PE4)

Sim, os alunos se colocam, se posicionam, concordam, discordam, vão construindo ideias. (PE2)

Outro aspecto que marca as entrevistas do ponto de vista da dimensão mediadora do diálogo é expresso a partir do seguinte questionamento da pesquisadora: “Baseado na sua experiência, como os alunos começam a aprender o conteúdo que você ensina?”

⁷⁸ Os significados são construídos, socialmente, através da linguagem e que, portanto, toma o diálogo como elemento central de uma prática reflexiva. Vygotsky (1987) afirma, em seus estudos sobre significação, que esta não ocorre mecanicamente, mas que se trata de uma operação intelectual dirigida pelo uso da palavra, para se chegar ao signo. A palavra, também para Bakhtin (1992), é organizadora da própria atividade mental, a qual se situa em território social, ou seja, está sempre no exterior, orientada pelas relações sociais. Já os signos (a palavra, por exemplo) desempenham um papel muito importante nesta relação. Assim, o que nos chama a atenção nesta concepção de linguagem é que a mesma não se dá apenas em termos de aquisições neurológicas e de uma maturação de nosso sistema nervoso (se pensarmos estritamente na comunicação verbal), mas também a partir de diversas formas de comunicação, como o gesto, o toque, a expressão, uma vez que essas instâncias também são construídas (e co-construídas) a partir do meio social, a partir das interações e dos diversos outros que nos cercam e nos constituem, o que é corroborado por Bakhtin. Deste modo, a palavra funciona como um signo que permite a mediação, levando-nos a compreender como ocorre o processo de internalização.

Quando se tornam mais falantes, mais participativos, emitem opiniões, questionam, fazem links, pontes, associações com os fatos, trazem contribuições. (PE2)

Primeiro através da oralidade e depois a escrita, que vai confirmar o que aprendeu. (PE3)

Ah! Quando ele me faz sorrir, perceber as coisas que ele desenvolveu. Perceber pela expressão, sobretudo oral e nas emoções. Por exemplo: A cacofonia⁷⁹. Quando eu levo textos musicais, eles rapidamente entendem e percebem que cometem mais cacofonia. Até mais, do que gírias. Ele questiona, participa. (PE4)

Questionada (PE4) sobre que significa essa participação, ela responde: “Principalmente o diálogo, a oralidade e depois a escrita. Porque a oralidade é questão central para se chegar à escrita”.

Quando a pesquisadora entrevista uma aluna, questionando-a sobre o que significa para ela uma boa aula, revela: “Quando o professor chega passa a matéria, a gente aprende e discute. Hoje eu aprendo coisas simples que eu não sabia e vou no caminho pra casa discutindo sobre o que aprendi” (AE5.1).

Esse depoimento nos aproxima da ideia de consciência de ser e estar no mundo, pois:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver como ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas de quem nele se insere. É posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História. (FREIRE, 1996, p. 60).

É, portanto, revelador de uma educação de jovens e adultos que vem se desafiando a uma prática dialógica que vem buscando romper com tantas décadas de ajustamento, de acomodação de inexperiência democrática como nos diz Freire (1975, p. 74):

O problema do ajustamento e da acomodação se vincula ao do mutismo a que já nos referimos, como uma das consequências imediatas de nossa inexperiência democrática. Na verdade, no ajustamento, o homem não dialoga. Não participa. Pelo contrário, se acomoda a determinações que se superpõe a ele. As disposições mentais que criamos nestas circunstâncias foram assim disposições mentais rigidamente autoritárias, acríticas.

Quando a aluna é questionada se o(a) professor(a) percebe quando aprendeu, revela: “Sim (sorri), porque quando todos aprendem, nós discutimos sobre o assunto e se não aprendemos ficamos em silêncio” (AE5.1).

⁷⁹ **Cacofonia** ou **cacófato** é o nome que se dá a sons desagradáveis aos ouvidos formados, muitas vezes, pela combinação de palavras que, ao serem pronunciadas, podem dar um sentido pejorativo, obsceno ou mesmo engraçado.

Quando indagados sobre qual a melhor maneira de o professor ensinar, expressam: “Explicando bem, não é com texto é falando” (AE5.2). O outro aluno enuncia: “O que eu mais gosto é o jeito dos(as) professores(as) de história e geografia explicar. Eles debatem, interagem, o diálogo entre o professor e os alunos. Ou escrita, também adoro escrever” (AE8.3).

Professora, quando questionada sobre como percebe quando os(as) aluno(as) aprendem, expõe: “Percebo pela expressão, sobretudo oral e nas emoções [...]. Principalmente, o diálogo, a oralidade e depois a escrita. [...]” (PE4).

A pesquisadora também questiona sobre “o silêncio” ao professor (PE3), indagando: Mas e o(a) aluno(a) que é calado, tímido, que não manifesta pelo diálogo? O professor respondeu: “Acho que o aluno calado me incomoda mais do que o aluno falant.” (PE3).

Essa preocupação do professor nos remete a Vygotsky (1998a, p. 169), posfaciado por Steiner e Souberman, quando afirma que a fala humana é, de longe, o comportamento de uso de signos mais importante ao longo do seu desenvolvimento. Esse é campo de mediações caracterizado pela “mediação simbólica” que tem na linguagem, o elemento mediativo constituído pelo universo simbólico de signos.

E nesse sentido nos remete também às reflexões de Lukács quando ele nos diz que o desenvolvimento do ser é unitário, porém, realizado de forma contraditória. Isto é, em decorrência de que o homem é, ao mesmo tempo, produtor e produto da sociedade e o fator que permite ao homem alcançar a consciência, no decorrer do processo de sua humanização, é a fala:

[...] o gênero – nesse nível ontológico, no nível do ser social desenvolvido – não é mais uma generalização à qual os vários exemplares se ligem “mudamente”, [...] ao contrário, elevam-se até o ponto de adquirirem uma voz cada vez mais claramente articulada, até alcançarem a síntese ontológico-social de sua singularidade, convertida em individualidade, com o gênero humano, convertido neles, por sua vez, em algo consciente de si” (LUKÁCS, 1978, p. 14).

Observo assim, sob o ponto de vista ontológico, a importância da fala na produção da constituição dos sujeitos, como revela também a esse respeito, o professor (PE2). Nesse ponto da entrevista a pergunta é a mesma que a anterior, porém, com uma complementação como segue: Com o aluno tímido, qual é o caminho? O caminho é fazer com que ele deixe de ser tímido e se expresse? O tu achas que a timidez não deve ser respeitada do ponto de vista daquele limite?

O que fala é fácil, o que não fala é difícil. Eu acho que o caminho, aí entra a noite cultural⁸⁰. Não, eu acho que a timidez ela te cobre, te diminui, a timidez ela impede você de ter uma convivência social, de te desenvolver socialmente. [...] ela castra você como pessoa e a pessoa não é feliz, não me venha dizer que a pessoa é feliz porque eu era muito introvertido, tá me entendendo? [...] Eu era muito tímido quando era adolescente e eu só consegui, digamos, ter uma postura, eu era uma cara que estudava, eu lia, era sempre voltado para as questões de estudo, mas, eu sinceramente só comecei a ter alegria na minha vida quando eu consegui fazer um amigo que teve, assim, a generosidade de dividir todos os amigos dele comigo. [...]. Ele era uma pessoa extrovertida, comunicativa e, eu comecei a me manifestar através dessa amizade. A gente percebe que quando a pessoa se manifesta socialmente ela consegue interagir mais nas aulas, ela consegue captar mais, ela se sente melhor, esse é o ganho da noite cultural, esse é o ganho dessa noite onde as pessoas se colocam. (PE2)

Esse depoimento do professor leva-me ao encontro da pedagogia da autonomia, nas reflexões empreendidas por Freire sobre a disponibilidade para o diálogo – exigência para o ensino, quando ele refere que:

O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História. (FREIRE, 1996, p. 153-154, grifo nosso).

A ideia de Freire remete ao que revela os professores quando indagados sobre como percebe quando o aluno aprendeu:

Pelo desenvolvimento dele em sala de aula, ele se abre. Pelos resultados dos trabalhos, da exposição oral, do diálogo que eu trabalho muito. É aí que você vai percebendo, pela discussão dele. (PE3)

Percebo pela animação, ele discute o assunto, manifesta oralmente o interesse expressando seu entendimento. (PE1)

Quando ele interage, faz perguntas, acrescenta outras questões, responde com clareza, faz pergunta de um conteúdo para outro. (PE2)

Essas falas revelam uma prática pedagógica inovadora de educadores dialógicos comprometidos a escutar sensivelmente a voz dos(as) alunos(as). Uma prática dialógica que viabiliza a vivência democrática na qual cada pessoa tem o direito de se expressar, de ser ouvido(a) e de intervir de forma crítica e consciente na realidade, pois só no diálogo é possível a práxis crítica.

⁸⁰ Referindo-se ao Projeto de Trabalho do Núcleo, desenvolvidos por professores(as) e turmas do núcleo da EJA pesquisado, intitulado Noite Cultural. Maiores aspectos da origem e estrutura didático-pedagógica do projeto são abordados, nesta tese, nas reflexões da dimensão mediadora da ação pedagógica orientada para o ensino.

Nesse sentido, o aluno, quando questionado sobre o momento que percebendo inicia o aprendizado do conteúdo ensinado pelo(a) professor(a) e o que acontece, revelam:

Quando eu sinto que tenho segurança em falar as coisas. Por exemplo, no teatro⁸¹, uma vez, eu até improvisava porque já tinha entendido. (AE8.3)

Quando fico feliz, vejo que peguei, quero sempre saber mais, mais informações. (AE6.2)

Quando consigo passar pro colega. (AE7.1)

A experiência da aprendizagem mediada na prática pedagógica desses sujeitos, não está explícita nessas falas, no que se refere ao movimento didático mediador de estabelecer comparações, relações, complementações, análise e síntese entre um conhecimento e outro. Contudo, como visto, o resultado desse movimento é expressamente revelador desse processo.

O depoimento do aluno (AE7.1) revela que a prática pedagógica orientada pela mediação é capaz de desenvolver a autonomia do educando de forma que de sujeito mediado ele se torna também mediador, uma vez que consegue explicar a aprendizagem construída, no caso exemplificado, quando ele diz que consegue “passar para o colega” (AE7.1). Mas também quando ele consegue resolver as tarefas propostas por meio de instrumentos mediadores como exercícios propostos, textos escritos, bem como interagir com os outros sujeitos da atividade pedagógica.

Bakhtin e Freire compreendem a linguagem como processo histórico e de interação entre os homens. O ser humano é subjetividade, mas a sua subjetividade só se constitui na relação dialógica com o outro, ou seja, na intersubjetividade. O sujeito só se constitui pelo reconhecimento do outro, da alteridade, do diferente. Assim, constituir o eu pelo reconhecimento do tu é o princípio da subjetividade que por vez, está condicionada ao princípio da intersubjetividade que é potencializadora do diálogo mediatizador da comunicação e da emancipação humana.

Na sequência, a pesquisadora pergunta a essa professora (PE4), sobre o(a) aluno(a) tímido(a), aquele(a) que não se manifesta oralmente, como ela percebe seu aprendizado. Responde:

[...] Não concordo com a timidez, vou além, porque creio que toda timidez é uma forma de baixa autoestima. Na prática consigo trazê-lo para o diálogo. Observo que ele é tímido no grande grupo, mas entre seus pares, há indicador de potencial. Observo, nas andanças em sala de aula, o que esse tímido gosta e trago para o grande grupo. (PE4)

⁸¹ O teatro é uma das atividades desenvolvidas durante as ações dos projetos de trabalho do núcleo.

O depoimento dessa professora remete à reflexão de Wells (1998, p. 130), quando diz:

Com muita frequência, a sensibilidade de um professor diante da necessidade de construir a auto-estima dos alunos pode levar a uma falta de predisposição para desafiá-los intelectualmente. No entanto, ao manter em expectativas elevadas sobre o que pode ser alcançado pelos alunos ao ajudá-los a obter isso, os professores podem ajudá-los a acreditar em suas próprias capacidades para aprender.

A atitude da professora revela seu reconhecimento e importância que dá aos aspectos emocionais, afetivos, sociais da interação da vida de sala de aula como parte integral da aprendizagem mediada. Aspectos que são fonte de significação, de pertencimento ao grupo, de identidade de si.

E nesse sentido se revela a importância do diálogo na estrutura das práticas pedagógicas dos(as) docentes do núcleo pesquisado à medida que promove debates a partir dos quais tenta estimular o desenvolvimento da solidariedade, da participação, do envolvimento do aluno nos grupos. Por isso, considero o diálogo como condicionante fundamental para uma boa interação entre professor(a) e alunos(as).

Essa percepção também se revela na entrevista com o aluno (AE7.1) quando indagado sobre o que é para ele ser um bom professor, expõe: “Para mim, um bom professor é um professor inteligente em todas as maneiras, não só o conhecimento, a inteligência, mas também que saiba reconhecer o aluno” (AE7.1). Indagado então sobre o que seria um professor ruim, ressalta: “É um professor que não tem diálogo, não tem respeito” (AE7.1).

Esse enunciado leva ao encontro de Freire (1981), quando diz que antes mesmo da ocorrência do diálogo é necessária uma profunda fé nos homens, em cuja base de sustentação está o amor. Freire atribui um valor especial ao amor na defesa do diálogo: “Não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens [...] Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 1981, p. 93-94). A política do diálogo, nesse sentido, consiste numa ação comprometida com a humanidade.

Na continuidade a pesquisadora solicita que o aluno entrevistado (AE7.1), explique sua resposta, quando afirma que: “Um bom professor é um professor inteligente em todas as maneiras, não só o conhecimento, a inteligência, mas também que saiba reconhecer o aluno”. Se está se referindo a algo específico, revela exemplificando:

Porque o conhecimento, tipo assim, se eu sou um professor de matemática, de português ou de qualquer outra, lógico, eu vou entender da minha matéria, eu vou saber explicar, mas não basta só aquilo ali, tem que ter alguma coisa a mais. (AE7.1)

Seguindo a reflexão do entrevistado, constata-se a necessidade do vínculo entre o diálogo e o fator afetivo que “suleará” a virtude primordial do diálogo, o respeito aos estudantes não somente como receptores, mas enquanto indivíduos. Afinal, indaga Freire: “E o que é o diálogo?”. E responde apoiado em Jaspers: “[...] uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança” (FREIRE, 1975, p. 107). E mais,

[...] Se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso. (FREIRE, 1981, p. 97).

O diálogo na relação pedagógica vai ajudar os(as) educandos(as) a organizar reflexivamente o seu pensamento inserindo-o no processo histórico, fazendo com que renuncie seu papel de simples objeto e exigindo a sua atuação enquanto sujeito, pois, para que aconteça a real educação, a principal forma de comunicação é o diálogo. “Sem diálogo não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 1987, p. 83).

O depoimento do professor a seguir revela, como princípio “suleador da prática pedagógica orientada na EJA”, o diálogo permanente no movimento didático da sala de aula. O docente expressa essa compreensão a partir da sua vivência em sala de aula, do cenário que enuncia a resposta ao questionamento da pesquisadora quando o indaga o que é para ele é uma aula de boa qualidade:

É uma aula que o aluno dialoga, que o aluno pergunta, que o aluno participa, que você sente que o aluno, por exemplo, compreendeu, e ele também fica feliz quando ajuda entende, quando ele consegue dar a contribuição dele, quando ele interage contigo, quando ele questiona, você vê que essa é a aula boa, quando dá satisfação [...] (PE2)

Na continuidade dessa ideia a pesquisadora questiona o que significa para o docente:

a) Um(a) bom(a) aluno(a)?; b) Um(a) aluno(a) ruim?

a) Um bom aluno é aquele que instiga, que faz com que você, digamos, te questiona que faz com que você busque cada vez mais, ou para poder trocar, é um aluno bom. (PE2)

b) Olha, eu ti diria o seguinte, eu acho que não existe um aluno ruim, existe um aluno que não foi, que o professor não conseguiu atingir [...]. (PE2)

Na sequência, o professor é questionado sobre o que significa ser: a) Um(a) bom(mau) professor(a)?; b) Um(a) professor(a) ruim?:

- a) Ser um bom professor, é você tá preocupado com o conteúdo do teu aluno, não só com o conteúdo, mas preocupado com aquele vida que esta ali, néh. (PE2)
- b) Meu Deus, um professor ruim é aquele que só se preocupa com a produção, só com a produção, repasse de conhecimento, e não com o ser humano, repasse de conteúdo e não ver o ser humano que está do outro lado. (PE2)

Outra professora (PE4) enuncia: a) O que é uma boa aula?; b) O que é uma aula ruim?; c) O que caracteriza um(a) bom(a) aluno(a)?; d) Que significa ser um(a) bom(oa) professor(a):

- a) É uma aula que rende, que extrai coisa legal, que a gente vê que eles entenderam e muitas vezes a gente é que entendeu. (PE4)
- b) Aii, sem resultados, sem interesse, não se ouve ninguém, é silencio total, é angustiante, sem interesses. É como no ensino regular. (PE4)
- c) É aquele que olha o aluno e enxerga além do que está vendo, que ele tem historia de vida, potencial, conteúdo que pode ser transformado em capacidades. (PE4)

Nesse cenário de enunciações, no qual a palavra, a oralidade e a participação são os instrumentos mediadores constitutivos do diálogo como movimento propulsor do desenvolvimento cognitivo mediado, o aprendizado é um processo profundamente social. Processo que se apresenta também nas enunciações da professor a seguir, quando indagada sobre quem “faz” a mediações, se a professora, se o(a) aluno(a), exemplifica:

Ambos, às vezes eu lanço um tema e eles vão fazendo mediações, me situando na proposta deles. Eles vão trazendo subsídios. Os adolescentes do ensino regular são meio perversos, excluem com seus dialetos enquanto na EJA eles estão sempre procurando, tem postura, dialogam com o professor, tem seus próprios temas de interesse. (PE4)

O cenário que se apresenta nessas enunciações testemunham uma prática pedagógica de EJA, reveladora de potencialidade heurística da mediação pedagógica, cuja potencialidade emana da reflexão que as próprias mediações elucidam, principalmente, no que diz respeito à formação efetiva do ser humano. Deste modo, compreendo que repassar conhecimentos que não sejam significativos reproduz uma educação sem sentido e o papel da mediação pedagógica seria, então, o de recuperar o significado da instituição escolar, o sentido do espaço educativo na/para a EJA.

Assim, a consciência crítica sobre as estruturas sociais que geram a desigualdade, o papel da educação na sustentação ou modificação dessas estruturas, a valorização do diálogo como princípio educativo, aliados à noção de reciprocidade na relação professor(a)-aluno(a) constitui-se pilar importante da formação do educador de jovens e adultos.

Deste modo, é preciso considerar o ensinamento de Freire, que o diálogo é o instrumento para libertação, não é apenas um método, mas uma estratégia para o(a) professor(a) respeitar o saber do(a) aluno(a) que chega à escola, pois ele contém em si aquilo que o homem tem de mais seu: a palavra, e a mesma se materializa no diálogo. Por isso, na visão libertadora freireana, sem a palavra do homem não pode haver libertação. Destarte a base pedagógica defendida no pensamento de Freire (1981) expressa uma crítica radical a pedagogia bancária, ou seja, uma pedagogia do antidiálogo, em que a unilateralidade da relação professor-aluno reflete situações de dominação, hierarquia e silêncio.

O relacionamento professor/aluno precisa estar pautado no diálogo, ambos se posicionando sujeitos no ato do conhecimento numa relação horizontal. O autoritarismo que permeava a relação da educação tradicional precisa ser banido para dar lugar à pedagogia do diálogo. Contudo, esta relação horizontal não acontece de forma imposta, ela ocorre naturalmente quando educando e educador conseguem se colocar na posição do outro, tendo a consciência de que ao mesmo tempo são educandos e educadores.

É nesse sentido que Freire (1986, p. 18) vê no “ciclo gnosiológico” dois momentos, que se relacionam dialeticamente: um deles é o do conhecimento do já conhecido e o outro o da produção do novo, o que para ele significa estimular nos educandos sua potencialidade criativa.

O que esses enunciados nos mostraram é que a educação dialógica é um momento mais que cognitivo, racional, pois engloba dimensões outras, como a afetividade, a sensibilidade, a intuitividade, as intencionalidades. Por isso concordamos com Freire (1981), de que o dado fundamental das relações de todas as coisas no mundo é o diálogo.

O diálogo é o sentimento de amor tornado ação, o diálogo amoroso, que é o encontro dos homens que se amam e que desejam transformar o mundo. Segundo Freire (1981), o diálogo não é só uma qualidade do modo humano de existir e agir. O diálogo é a condição desse modo, é o que torna humano o homem.

A passagem a seguir também sinaliza esse cenário dialógico como possibilidade humana de “Ser Mais”, quando os(as) professores(as) são questionados(as) sobre como verificam o progresso intelectual do(a) aluno(a) e o desenvolvimento das suas capacidades,

como percebem que os(as) alunos(as) assimilam consciente e ativamente a matéria e mobilizam suas capacidades mentais e habilidades expressam:

Pelos diálogos, em sala de aula, que você vai vendo que eles ligam as coisas, os fatos das aulas anteriores. Você percebe que o aluno se ligou, que não foi vã sua aula. Já o aluno calado é problemático. [...] (PE3)

Os alunos interessados, eles conseguem conversar sobre o assunto porque são coisas do dia a dia. [...] (PE1)

Na fala, na maneira de falar, de questionar, que passam a ser mais inteligentes, mas bem elaboradas. A forma como se posicionam como evoluem do primeiro texto ao último texto escrito. (PE4)

As falas de professores(as) e alunos(as) vêm confirmando o que Assmann (1998, p. 29) afirma que o ambiente pedagógico deve ser, antes de mais nada, lugar de fascinação e interatividade e de que toda a morfogênese do conhecimento deve ser compreendida à luz da experiência humana de prazer pela vida, de sentir-se bem em determinado lugar e no convívio com as pessoas. Nesse sentido, a mediação na prática pedagógica da EJA pode se constituir em um processo de reencantamento para a ação educativa, o qual se realiza a partir da paixão pela comunicação, da autodescoberta do potencial humano de autorrealização, consubstanciado pelas interações e experiências para a construção de novos conhecimentos.

O espaço pedagógico da EJA é um espaço fértil de possibilidades de articulação de outras realidades culturais, outros saberes, assim como a vida o é: uma rede de relações dialógicas que se articula indefinidamente com saberes complexos, um encontro de homens e mulheres onde o conhecimento só faz sentido quando ele se volta para a construção do diálogo permanente. Isto porque é pelo diálogo que o homem torna-se sujeito de sua ação com o saber e é dessa ação que passa a adquirir respeitabilidade à medida que passa a empreender uma ação comprometida com o conhecimento.

Nessa perspectiva, esta pesquisa sinaliza que a mediação da ação orientada na EJA não deve se focar apenas no aprimoramento do ato de ensinar e aprender, mas substanciar uma ação humanizante, em que a alegria, o prazer e a esperança sejam os elementos fomentadores do interessante entre os sujeitos aprendentes.

Percebo nos enunciados, nos argumentos, nas expressões, nos gestos e ações dos(as) professores(as) e alunos(as), uma defesa à abertura para o outro, o encontro entre sujeitos e culturas, a defesa ao diálogo como fundamento da prática educativa e da construção de

identidades-professores(as) e alunos(as) aprendendo a “Ser Mais”⁸², a expressarem sua leitura de mundo, seu universo simbólico, suas práticas cotidianas. Como expressa também o professor (PE1) quando indagado sobre a compreensão que tem de mediação:

É a troca. Eu ouço muito os alunos, eu acho muito importante você ouvir o que o aluno tem a dizer, tanto da sua disciplina, como do modo que você está ensinando, o que ele pensa do modo que você está ensinando, do que ele pensa do modo de como você está tratando ele, porque você pode pensar que está tratando ele muito bem, mas, na verdade, não está, por isso eu gosto muito de conversar. Eu abro muito espaço para isso. (PE1)

O mesmo professor, quando questionado acerca de quais são as características, dos saberes dos(as) educandos(as), se identifica alguns saberes que eles trazem de suas vidas e lançam mão ao longo das aulas, se consegue aproveitar esses saberes, se apontaria algum saber que é construído com eles, expõe:

Ah sim, com certeza, com certeza, muita coisa. Só a gente tendo um pouquinho de boa vontade que a gente aprende muita coisa com eles, os jeitos diferentes, pergunto muita coisa pra eles. [...] Apesar de ter algumas falhas, porque nada é perfeito esse progresso sistemático, acontece bastante, desde uma 5ª série quando ela está iniciando, quando ela iniciou e veja ele agora, acho que o exemplo, principal é, se pedir pra eles debater, conversando com eles é [...] melhorou mil por cento. Aí, na 6ª série, já vão melhorando mais, pra 7ª eles vão melhorando, pra 8ª eles vão melhorando mais ainda. (PE1)

A pesquisadora questiona se o exemplo que ele deu é o que chama de progressão das séries da EJA, porque ele acompanha todas as turmas/séries, e se ele vê essa progressão no discurso ou na escrita dos(as) alunos(as), e diz:

Na escrita, no discurso, na falta de vergonha, na falta de vergonha de se comunicar, se tu der a oportunidade eles perdem a vergonha, tu tem que criar condições, não permitir aquelas gracinhas no começo da aula. [...] Há sim com certeza, a própria 5ª série mesmo do começo pra agora melhorou mil por cento. [...] No decorrer da própria série, a 5ª série melhorou tanto, tanto na escrita, aluno que não conseguia escrever, que não sabia escrever daí eu disse: Isso não, vamos. (PE1)

Questionado se ele identifica a referida progressão, sobretudo na 5ª série, por serem, geralmente, alunos que vêm de fora com alguma dificuldade, explica: “Dificuldade, medo, [...] e eu digo: Oh, pessoal, tem que pegar firme, tem que ser assim, assim, e tem que se

⁸² *Ser Mais* é uma categoria que se encontra situada na obra de Freire como um conceito-chave para sua concepção de ser humano. Zitkoski (2010, p. 369) explica que: “*A vocação para a humanização*, segundo a proposta freireana, é uma característica que se expressa na própria busca do ser mais através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade”.

esforçar um pouquinho, vocês da parte de vocês, eu da minha. É que eu não sou de rir muito na primeira aula, eu vou me abrindo aos poucos” (PE1).

Na continuidade da entrevista, a pesquisadora insiste em compreender o sentido da progressão a que o docente se refere, indagando se essa progressão que o professor vê nos(as) alunos(as), na comunicação e na escrita deles(as), na forma de se expressarem e se comunicarem, se ela chama mais atenção quando o(a) aluno(a) entra na EJA, por exemplo, a 5ª série, momento que ele entra no nível III da EJA, se ela, a progressão, é mais expressiva ali, naquela série/turma, ou ela é também bastante expressiva, por exemplo, da 5ª para 6ª, da 6ª para 7ª e desta para a 8ª, explica: “Ela é muito expressiva na 5ª série. Aí quando eles começam na 6ª série, já começam a ficar naquele nível, já tão [...], continuam a falar, a escrever mais daí a progressão vai, vão estabilizando” (PE1).

Também é indagado se nota essa progressão nos alunos jovens, que vêm de outras escolas recentemente, com histórico de reprovação ou se observa esse fenômeno, só nos alunos mais velhos, que estão há mais tempo fora da escola, ou mesmo em jovens que estão há tempos fora da escola. Revela: “A progressão dos jovens também é muito grande” (PE1). A pesquisadora indaga: “Mesmo aqueles que recentemente vêm de uma outra escola?”, revela exemplificando com a fala de um aluno lembrando uma situação em sala de aula:

Isso, muito grande (PE1). [...] Tem um menino aqui na 5ª série de 15 anos, ele fala com a gente que é uma maravilha, mas escrever ele diz que não consegue [...] expliquei pra ele, vai, vai, vai e daí eu disse vai, vai, vai, foi, foi, foi acabou fazendo. Um dos melhores, agora foi, foi, foi e agora tá aí. Aí esses próprios alunos novos, a progressão deles é muito grande, por que eles sabem falar bem. [...] professor eu não sei botar no papel eu não vou fazer o teu trabalho, eu digo não, faz, pensa, pensa, como se tu visses um filme, passeasse com a namorada, fosse pra praia, escreve no papel pra mim, não importa a tua letra. (PE1)

Percebo que os sentidos das mediações pedagógicas, nesse espaço investigativo, forjam uma pedagogia do diálogo onde ninguém sabe tudo, ninguém é inteiramente ignorante, onde a exigência existencial e política do diálogo se faz essencial para pensar e gerar um mundo solidário, com base na reciprocidade. No núcleo pesquisado, o diálogo assume valor fundamental porque possibilita a pronúncia crítica do mundo, daí atentar na formação do(a) professor(a) de jovens e adultos, o caráter desmistificador da realidade. “A educação de adultos, se nossa opção é democrática, não pode conviver com o discurso de sua neutralidade, que é discurso de sua negação” (FREIRE, 2000b, p. 100).

Neste contexto, as práticas pedagógicas mediadoras constituem-se pelo exercício do diálogo como fundamento no qual os(as) docentes buscam estratégias de formação inovadora

visando a superação de práticas “bancárias” e visões etnocêntricas; a convivência pacífica com o diferente em que é possível vislumbrar a construção de um currículo que responda à complexidade da EJA.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Salvador Dalí

“Não apenas temos sido inacabados, mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados. Aí se abre para nós a possibilidade de inserção numa busca permanente. Uma das raízes da educação, e que faz especificidade humana, se acha na radicalidade da inconclusão que se percebe como tal.” (FREIRE, 1995, p. 75).

Tendo em conta que a pesquisa é uma ação que nasce da inquietação com a existência, pautada na crença de que é possível mudar, partimos do “[...] sábio discurso do método: pessimismo teórico e otimismo prático, tudo o que existe e se diz do mundo coloca-se no cadinho da pesquisa, com a intenção de ver atravessado pela crítica histórica” (NUNES apud OLIVEIRA, B., 2006, p. 1).

Não é fácil pôr um ponto final. A sensação que tenho é de que teria ainda muito a dizer. Mas assumindo o caráter de incompletude, seja por minhas fragilidades teóricas, seja pela complexidade do próprio objeto de pesquisa, posso afirmar que muito aprendi neste percurso que se materializa nos caminhos que compõem esta tese.

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

Essas aprendizagens possibilitaram-me 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 utilizo para apresentar os sentidos de mediação, que sustenta o modo como os professores da EJA desenvolvem suas práticas e criam condições de desenvolver o pensamento crítico dos estudantes, nos capítulos que compõem esta tese, 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 tese apresentava como suspeitas iniciais, como hipótese que orientava meu trabalho, que eu encontraria 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 estou 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, verifico uma lacuna na discussão teórico-metodológica.

Contudo, ao fim dos estudos, posso afirmar com alguma propriedade (calcada nos eixos teórico-metodológicos que me 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).

Outrossim, na trajetória compartilhada, com professores(as) de diversas áreas do conhecimento e com alunos(as) das quatro séries do terceiro seguimento da EJA, constatei mediações potencializadoras do conhecimento como categoria fundante de uma educação calcada no desenvolvimento da capacidade crítica, criativa e reflexiva destes sujeitos. Constatei 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 construía sujeitos na leitura da realidade.

A análise dessa trajetória, feita no adentramento da práxis, permitiu que eu pudesse construir as dimensões básicas desta pesquisa. Acompanhando os atores, professores(as) e alunos(as) em seus cenários – salas de aula de EJA do terceiro segmento 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 –, aprofundo a qualificação teórica desta categoria como uma necessidade de referenciá-la e de compreendê-la em seus desdobramentos para interpretá-la nesta pesquisa.

Foi na práxis desta pesquisa que qualifiquei as dimensões mediadoras, com os referenciais teórico-práticos, com as observações com outros referenciais apreendidos e pela experiência vivida com os(as) professores(as) e alunos(as) e também como coordenadora pedagógica da EJA e professora formadora de professores(as), preocupada com a mediação da “intencionalidade, mediação da prática pedagógica orientada e com a mediação que tem o exercício do diálogo como fundamento”. 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.

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, minha tese 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 crítica⁸³ 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”⁸⁴, como respeito às múltiplas culturas dos alunos 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 do 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, 1987, p. 131). É nesse movimento didático, que tem a mediação como fundamento, que esse saber⁸⁵ vai sendo desvelado, sua qualificação vai se dando à medida que vão construindo esse desvelamento com o rigor necessário.

Nessa direção, Freire (1996, p. 26), na análise dos saberes fundamentais à prática educativo-progressista em favor da autonomia de ser dos educandos, afirma que uma das tarefas primordiais do(a) professor(a) em sua prática docente “[...] é trabalhar com os

⁸³ Compreendida nesta tese como a relação entre professores(as)/alunos(as)/alunos(a) se funda na criticidade, na inquietude epistemológica, no compromisso com o rigor metódico e ético dos sujeitos que interagem com mediações. Faço essa conceitualização apoiada em Freire (1996, p. 26), especialmente do que segue: “[...] o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma das tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis”.

⁸⁴ Para Santos (1987, p. 56), “[...] o senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão de mundo assente na acção e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fiável e securizante. O senso comum é transparente e evidente; [...] é exímio em captar as relações entre pessoas e entre pessoas e coisas. [...] é indisciplinar e imetódico, não resulta de uma prática especificamente orientada para produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder quotidiano [...] não ensina, persuade”.

⁸⁵ Para Bombassaro (1992, p. 21), “[...] saber é poder manusear, poder compreender, poder dispor. O saber vinculado ao mundo prático, o qual não é somente condição de possibilidade para qualquer enunciado, mas também o lugar efetivo onde a enunciação pode ser produzida. Portanto, a investigação do saber como epistêmico remete ao prático, pois o saber revela-se em instância que vincula o homem ao mundo”.

educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis”. Essa análise se incorpora à análise da reflexão crítica sobre a prática que ensinar exige, por isso ele alerta:

O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. (FREIRE, 1996, p. 38, grifo do autor).

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), ao analisar a crise do paradigma dominante, levanta várias características fundamentais que indicam um novo paradigma emergente. O autor alerta para a necessidade do conhecimento do senso comum interpenetrar-se com o conhecimento científico e poder construir uma nova racionalidade. “Uma racionalidade feita de racionalidades” (p. 37), constituída de um “[...] paradigma de conhecimento prudente para um paradigma de uma vida descente” (p. 37).

Nessa direção vamos ao encontro das reflexões de Santos (2006) “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”⁸⁶:

⁸⁶ Sobre essa reflexão ver Santos (2006, org.) na obra *Conhecimento Prudente para uma vida Descente: um discurso sobre as Ciências revisitado*, em que no IV capítulo (p. 777-815) o autor sumaria a reflexão teórico-epistemológica a que o conduziu a um projeto de investigação intitulado: “A reinvenção da emancipação social”. A *sociologia das ausências*, para o autor, “visa libertar as práticas sociais do seu estatuto de resíduo, restituindo-lhes a sua temporalidade própria e, assim, possibilidade de desenvolvimento autônomo. [...] Ao libertar as realidades alternativas do estatuto do resíduo, a sociologia das ausências substitui a monocultura do tempo linear pela ecologia das temporalidades, a ideia de que as sociedades são constituídas por várias temporalidade e de que a desqualificação, supressão ou ininteligibilidade de muitas práticas resulta de se pautarem por temporalidades que extravasam do cânone temporal da modernidade ocidental capitalista. Uma vê recuperadas e conhecidas essas temporalidades, as práticas e as sociabilidades que se pautam por elas tornam-se inteligíveis e objetos credíveis de argumentação e de disputa política. A *sociologia das emergências* consiste em proceder a uma ampliação simbólica de saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências de futuro (o Ainda-Não). [...] actua tanto sobre as possibilidades (potencialidade) como sobre as capacidades (potência). O Ainda-Não tem sentido (enquanto possibilidade), mas não tem direção, já que tanto pode terminar em esperança como em desastre. [...] Enquanto a sociologia das ausências se move no campo das experiências sociais, a sociologia das emergências move-se no campo das expectativas sociais (SANTOS, 2006, p. 796-797, grifo nosso).

A idéia central da sociologia das ausências neste domínio é que 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. O confronto e o diálogo entre os saberes é um confronto e diálogo entre diferentes processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias. Neste domínio, a sociologia das ausências visa substituir a monocultura do saber científico por uma *ecologia de saberes*. Esta ecologia de saberes permite não só superar a monocultura do saber científico, como a idéia de que os saberes não científicos são alternativos ao saber científico. A idéia de alternativo pressupõe a idéia de normalidade, e esta a idéia de norma, pelo que, sem mais especificações, a designação de algo como alternativo tem uma conotação latente de subalternidade. (SANTOS, 2006, p. 790-791).

Por esse ponto de vista que o autor 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 “suleada” 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) construam 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:

- As mediações pedagógicas em EJA contemplam e se constituem de diversos elementos articulados, demonstrando que a docência não é uma ação hermética ou estática. Está, ao contrário, num processo ativo, em constante movimento, e inserida em um espaço repleto de elementos objetivos e subjetivos.
- 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) e Perrenoud (2001), 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, destaco 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 alunos 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 alunos reconhecerem a EJA como uma possibilidade educativa;
 - d) percebem em alguns alunos o descrédito na EJA, em especial, quando estes dão conta de que as estratégias didáticas, são diferentes do ensino regular.

Destarte, o que me 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 alunos 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. Deduzo 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 professores 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 é relevante, uma vez que é no confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores 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 fica evidente nesta tese e corrobora as indicações de Tardif (2002). 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 faz-se mister considerar o contexto no qual os professores 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.

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, ao afirmar que os sentidos da mediação na prática pedagógica da EJA estão inseridos num conjunto de relações pressupõe que:

a) formação profissional: os(as) professores(as) são oriundos de diversas áreas, como história, geografia, matemática, entre outras. Cada área possui uma cultura específica de formação e de atuação profissional da qual não se separa ao assumir a atividade de docência. Essa constatação deve servir para considerar as peculiaridades, mas não sobrepor ou substituir uma formação pedagógica, mas agregar a essa uma formação continuada necessária para o processo de profissionalização docente para atender à especificidade da EJA;

b) área de atuação docente: o campo ou disciplina na qual o(a) professor(a) atua, seu *status* perante os alunos, a estrutura curricular (localização na matriz, carga horária, etc.) na qual está inserido(a) bem como o nível de conhecimento (abrangência, aprofundamento, atualização), fatores que interferem nas mediações, tornando mais encadeado e seguro ou mais frágil e titubeante. Ou seja, o campo precisa ser mais claramente definido;

c) trajetória pessoal: as experiências e a trajetória pessoal também fazem parte da constituição da identidade docente e discente, bem como a forma de inserção – e como se mantém – na área, nos estudos, o(a) docente se por falta ou não de opção, por mero casuísmo ou oportunidade e o(a) aluno(a) se por oportunidade, ascensão ou certificação;

Esses elementos são decisivos para o desenvolvimento da ação pedagógica, concorrem com sua constituição por incidir na forma como o docente encara e visualiza a profissão que assume, podendo denotar maior ou menor compromisso, maior ou menor motivação para lidar com as adversidades e exigências da mesma.

d) políticas educacionais: as políticas públicas de educação, compostas pelas legislações, pelas diretrizes educacionais e pedagógicas, têm papel decisivo na formação, atuação e inserção docente, ao definirem linhas mestras, critérios de avaliação de cursos, incluindo formação e titulação acadêmica, dentre outras. 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. A título de exemplo: se um(a) docente tiver que assumir mais de uma modalidade de ensino, muitas disciplinas, muitas turmas, provavelmente terá limitações de tempo para atualização, pesquisas, preparação de aulas e elaboração de projetos, contribuindo para um baixo desempenho didático, ou seja a aprendizagem não se realiza efetivamente uma vez que com baixo desempenho didático não há mediação no sentido pleno, o que leva à perda de complexidade da prática pedagógica. Na EJA esse aspecto merece muito cuidado, pois requer um criterioso estudo quanto às condições e à estrutura para desenvolver projetos de tal natureza, considerando muitos aspectos, dentre eles o pedagógico;

f) formação pedagógica: a docência, como área de atuação profissional, requer conhecimentos específicos, pedagógicos, formados por princípios didáticos, psicológicos, históricos, sociológicos, dentre outros. E na EJA esse papel se complexifica. 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.

Em síntese, confirmo 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.

Como já foi mencionado em várias passagens desta tese, considerar o contexto é fundamental; isso também é válido para a docência. À medida que boas condições, envolvendo múltiplos aspectos, são proporcionadas, as chances de um desempenho competente e comprometido é maior.

A EJA é uma modalidade complexa e, nesse sentido, a pesquisa evidencia que ela necessita de uma mediação que seja revestida de intencionalidade. Então não é qualquer ação pedagógica, é uma ação pedagógica crítica, fundamentada, planejada, intencional, onde professor(a) e aluno(a) são sujeitos de aprendizagem. O(A) professor(a) aprendendo a ser docente da EJA e o(a) aluno(a) os conhecimentos da EJA. Ambos estão em processo de aprendizagem no qual o diálogo os “fenomeniza e historiciza”⁸⁷, pois é ele o próprio movimento constitutivo das mediações.

No mais, há que se destacar a importância de ter desenvolvido a presente pesquisa e espero que, a partir da mesma, as agências formadoras, os(as) professores(as) e as iniciativas de ações em EJA, possam ter referências relevantes. Registro a intenção de continuar com pesquisas dessa natureza e divulgar seus resultados. Assim, finalizo esta tese, a partir dos ensinamentos de Paulo Freire, isto é, com a noção de inacabamento como condição que dá sentido e movimento à curiosidade e à busca. Nesse sentido, “finalizar” este trabalho significa o começo de outros.

90 O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que, assim, a consciência se existência e busca perfazer-se. O diálogo não é produto histórico, é a própria historicização. Ele é, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras na finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciência do mundo, busca-se ela a si mesma num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro (FREIRE, 1981, p. 10-11).

REFERÊNCIAS

ADAMS, T. **Educação e economia (popular) solidária**: mediações pedagógicas do trabalho associado na Associação dos Recicladores de Dois Irmãos. Tese (doutorado). Universidade do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

ALMEIDA, J. L. V. **Tá na rua**. Representações da prática dos educadores de rua. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **A mediação como fundamento da didática**. Disponível em: <www.anped.org.br/25ra/gt04>. Acesso em: 2002.

ANDRADE, E. Os jovens da eja e a eja dos jovens. In: OLIVEIRA, I.; PAIVA, J. (orgs.). **Educação de jovens e adultos**, Rio de Janeiro, p. 43-54, 2004.

ANDRÉ, M.; ELIZA, D. A. **A etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

_____; OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs.). **Alternativas do ensino de didática**. São Paulo: Papirus, 1997.

AQUINO, J. G. (org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

ARAÚJO, A. M. A. (org.). **Paulo Freire**: pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: Unesp, 2001.

ARAUJO, E. S. **Da formação e do formar-se**: a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública. 2003. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, SP, 2003.

ARNONI, M. E. B.; ALMEIDA, J. L.; OLIVEIRA, E. **Mediação dialética na educação escolar**: teoria e prática. São Paulo: Loyola, 2007.

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Revista Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n. 11, p. 12, abr. 2001.

_____. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Formar educadores e educadoras de jovens e adultas. In: SOARES, L. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

ASSMANN, H. **Metáforas novas para reencantar a educação**. Epistemologia e didática. Piracicaba/SP: UNIMEP, 1998.

ASSIS, M. de. História de 15 dias (15/08/1876). In: COUTINHO, A. (org.). **Machado de Assis: obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992. Crônica, v. III.

ASSIS, M. de. **Crônicas escolhidas**. São Paulo: Ática, 1994.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

BAQUERO, R. et al. Alfabetização de Jovens e Adultos: ainda um desafio para um velho problema. In: FRAGA, D. da S. **Para uma política educacional de alfabetização**. São Paulo: Papyrus, 1991.

BARBERO, M. J. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

BEISIEGEL, C. de R. **Estado e educação popular**: um estudo sobre educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

BERNARDES, M. E. M. **As ações na atividade educativa**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, SP, 2000.

BOMBASSARO, L. C. **As fronteiras da epistemologia**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1982.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos**: uma experiência de pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, C. R. A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. In: MACHADO, M. M. (org.). Formação de Educadores de Jovens e Adultos. II Seminário Nacional. **Anais...** Brasília: SECAD/MEC/UNESCO, 2008. p. 17-56.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394**, de 1996.

BRASIL. MEC/UNESCO. PAIVA, J.; MACHADO, M.; IRELAND, T. (org.). **Educação de jovens e adultos**: uma memória contemporânea. 1996-2004. UNESCO/MEC, 2004.

CAMPOS, M. M. Educação e política de combate a pobreza. **Rev. Bras. Educ.**, p. 183-191, 2003.

CARLOS, E. J. O enunciado da educação de adultos no Brasil: da proclamação da República à década de 1940. **Anais da 29ª ANPED**. Caxambu: Caxambu, 2006.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

CEDRO, W. L. **O espaço de aprendizagem e a atividade de ensino**: o clube de matemática. 2004. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, SP, 2004.

COLL, C.; PALÁCIOS; MARCHESI, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**: Psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2009.

CRAIDY, C. M. **Meninos de rua e analfabetismo**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CURY, C. R. J. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11/2000. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dcn.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2009.

DAVIDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Havana: Pueblo y Educación, 1978. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>.

_____. Analisis de los principios didacticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro proximo. In: SHUARE, M. **La psicologia evolutiva y pedagogia en la URSS**. Antologia. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

_____. **La Enseñanza Escolar y Desarrollo Psíquico**: investigación psicologica, teoria y experimental. Moscou: Progreso, 1998.

DEL PINO, M. A. B.; PORTO, G. C. Exclusão escolar: a história continua no século XXI. **Rev. Educação Unisinos**, v. 12, n. 2, maio/ago. 2008.

DI PIERRO, M. C. Notas Sobre a Redefinição da Identidade e das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial – out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: fev de 2009.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DUNNE, R. A teoria da atividade. In: **Caderno de Estudos**. Referências para Escola Cidadã, Porto Alegre, p. 64-74, 1999.

DURANT, W. **A história da filosofia**. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (Coleção Os Pensadores)

FÁVERO, O. **Uma pedagogia da participação popular**: análise da prática educativa do MEB (1961/1966). Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

FEUERSTEIN, R. La experiencia de aprendizaje mediado y el funcionamiento cognitivo. **Revista de Innovación e Investigación Educativa**, 1988.

_____. Teoria de La Modificabilidad Cognitiva Estructural. In: **Es Modificable La Inteligencia?** Madri: Editora Bruno, 1997.

FIORI, E. M. **Metafísica e história**. Porto Alegre: LPM, 1987. v. I.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

_____. Então é importante pensar? "Est-il donc important de penser?" Entrevista com Didier Eribon. **Libération**, nº 15, 30-31 maio de 1981, p. 21. Traduzido a partir de FOUCAULT, M. **Dits et écrits**. Paris: Gallimard, 1994. v. IV, p. 178-182, por Wanderson Flor do Nascimento.

FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. São Paulo: Autores Associados: 2000.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8. ed. Paulo: Paz e Terra, 1987.

- _____. **Pedagogia da esperança**. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho D'água, 1993.
- _____. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (O Mundo Hoje, v. 24).
- _____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2000a.
- _____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000b.
- _____. Etnociência e Senso Comum: há uma episteme no saber dos indígenas? In: FREIRE, A. M. (org.). **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004. (Série Paulo Freire).
- _____; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro; Paz e Terra: 1986.
- _____; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- FREITAS, A. L. S. Saber de experiência feito. In: STRECK, D.R.; ZITKOSKI, R. E. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- GADOTTI, M. (org.). **Paulo Freire: uma biografia**. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.
- GARAUDY, R. **Para conhecer o pensamento de Hegel**. Porto Alegre: LPM, 1983.
- GEHLEN, S. T. et al. Freire e Vygotsky no Contexto da Educação em Ciências: aproximações e distanciamentos. **Revista Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 0, n. 2, 2008. Disponível em: <www.portalfae.ufmg>. Acesso em: ago. 2010.
- 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. Cap. I e II.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

_____. O cotidiano e a história. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

IRELAND, T. D. A construção de um processo de formação para educadores alfabetizadores: reflexões em torno de uma experiência no nordeste brasileiro. **La Piragua, Revista Latinoamericana de Educação e Política**, CEAAL, n. 17, 2000.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

KOPNIN, P. V. **A Dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo Ática, 1997.

LEÃO, G. M. P. Políticas de Juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LESSA, S. **Ontologia e objetivação em Lukács**. Disponível em: <<http://www.rv.praxis.npg.org.com.br/revista/ontologia>>. Acesso em: 10 nov. 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Didática e epistemologia: pra além do embate entre a didática as didáticas específicas**. In: VEIGA, I. P. A.; DÁVILA, C. (orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.

LOSSO, A. R. S. **A Mediação na formação dos profissionais da educação: reflexões de uma professora-tutora**. 2004. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: UDESC, 2004.

_____. **A mediação na formação dos profissionais da educação: reflexões de uma professora-tutora**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

LOUREIRO, T. C. **A Formação do educador na prática pedagógica com adultos**. Dissertação de Mestrado em Educação, PUCCAMP. Campinas: PUCCAMP, 1996.

LUDKE, H.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a categoria da particularidade. 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, 1979a.

LUKÁCS, G. *Ontologia do ser social*: a falsa e verdadeira ontologia de Hegel. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979b.

MACHADO, M. M. A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por “solidariedade”. Reunião Anual da ANPED, 21, 1998, Caxambu. **Anais da 21ª Anped**. Caxambu, 1998.

_____. **A prática e a formação de professores na EJA**: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. 23ª reunião ANPED, 2000.

MARQUES, L. P.; MARQUES, C. A. **Dialogando com Freire e Vygotsky sobre educação**. In: 29ª Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Caxambu/MG, 2006.

MARQUES, M. O. **Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1995.

MARTINS, J. de S. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

MARX, Karl. **Manuscritos de Paris** (1884). Barcelona: Grijalbo, 1978.

_____. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: DIFEL, 1985.

_____. **O capital**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988. v. I.

_____; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis,/RJ: Vozes, 2005.

MÉSZÁROS, I. A crise estrutural do capital. **Revista do Instituto de Estudos Socialistas**, São Paulo, outubro 2000.

_____. **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, 1994a, p. 9-29.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1994b.

MOLL, L. C. *Vygotsky e a Educação*. Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOURA, T. M. M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: Edufal, 1999.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A.; NUNES, C. A Educação como trincheira da emancipação política e cultural. I Seminário Estadual **Movimentos Sociais, Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Emancipação**: Matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos no Brasil e no Amazonas. UFAM. Manaus, AM, 2006(a) (mimeo).

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

_____. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. XXII Reunião Anual da ANPED. São Paulo, 1999.

_____. Jovens e Adultos como Sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (org.). **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

PAIVA, J. (org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PAIVA, V. P. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PALÁCIOS, J. O Desenvolvimento Após a Adolescência. In: COLL, C., PALÁCIOS, J. e MARCHESI, A. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 1.

PALUDO, C. **Educação popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PASSOS, L. A. Tema gerador. In: STRECK, D. R. et al. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PERRENOUD, P. **Agir na urgência**: decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PINTO, Á. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

POCHMANN, A.; AMORIM, R. **Atlas da exclusão social no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PONTES, R. N. **Mediação e serviço social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RATNER, C. **A psicologia sócio-histórica de Vygotsky**. Aplicações contemporâneas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 13. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

RIBEIRO, M. Exclusão: problematizando o conceito. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, jan./jun. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.ph>>. Acesso em: set de 2009.

RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

RIVIERE, A. **La psicologia de Vygotski**. Madrid: Visor Livros, 1985.

ROMÃO, J. E. (org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOMÉ, J. T. O professorado em época de neoliberalismo: dimensões sociopolíticas de seu trabalho. In: LINHARES, C. (org.). **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 17-55.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto Alegre: Afrontamento, 1995.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Em torno de um novo paradigma sócio epistemológico. Manuel Tavares conversa com Boaventura de Souza Santos. **Revista Lusófona de Educação**. Disponível em: <www.boaventuradesousasantos.pt>. Acesso em: dez. 2007.

SERRÃO, M. I. B. **Estudantes de pedagogia e a “atividade de aprendizagem” do ensino em formação**. 2004. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, SP, 2004.

SMOLKA, A. L. B. Múltiplas vozes em sala de aula: aspecto da construção coletiva do conhecimento na escola. **Revista de Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, n. 18, p. 15-28, jul./dez. 1991.

SOARES, L. et al. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Didática e prática de ensino. XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (UFMG). **Anais...** de 20 a 23 de abril de 2010. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, L. **O que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SPÓSITO, M. P. (coord.). **Juventude e escolarização**. (1980-1998). Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2002. (Estado do Conhecimento, 7).

STEIN, E. Dialética e hermenêutica: uma controvérsia sobre método em filosofia. In: HABERMAS, J. **Dialética e hermenêutica**. Porto Alegre: L&PM, p. 98-136.

STOER, S. R. et al. O lugar da cidadania. In: **Os lugares da exclusão social**: um dispositivo de diferenciação pedagógica. São Paulo: Cortez, 2004.

STRECK, D. **Qual o conhecimento que importa? Reflexões sobre o currículo**. Texto inédito de palestra proferida no encontro de Pesquisa do PPG Educação da PUCSP, em novembro de 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, S. C. A. **A profissionalidade ampliada na atividade educativa**. 2002. (Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. SP, 2003.

TORRES, R. M. (org.). **Educação popular**: um diálogo com Paulo Freire. Rio de Janeiro: Loyola, 2002.

VEIGA, I. P. A. **Repensando a didática**. Campinas/SP: Papyrus, 1996.

_____. As dimensões do processo didático na ação docente. In: ROMANOWSKY, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA (orgs). **XII ENDIPE – Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. v. I, p. 13-30.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987/1988.

_____. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. **O desenvolvimento psicológico na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

_____; LURIA, A. R.; LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

WACHOWICZ, L. A. **Pedagogia mediadora**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

WELLS, G. Da adivinhação à previsão: discurso progressivo no ensino e na aprendizagem em ciências. In: COLL, C.; EDWARDS, D. **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 107-142.

ZITKOSKI, J. J. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, D. R. et al. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Sites consultados:

forumeja.org.br/gt18/

www.anped.org.br

www.capes.gov.br

www.ceaal.org

www.oei.esorg3.htm

www.unesco.org

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadro síntese das entrevistas semiestruturadas dos(as) professores(as)

	PE1	PE2	PE3	PE4	PE5
	43	44	50	48	36
NOME					
IDADE	Florianópolis	Santa Cecília Oeste /SC	Rio Janeiro	Rio de Janeiro	Porto Alegre
NATURALIDADE	Casado	Casado	Casado	Casado	Casado
ESTADO CIVIL	02	02	02	Não tem	02
Nº FILHOS	Passa Vinte Palhoça/SC	Passa Vinte Palhoça/SC	Centro /São José	Loteamento Pagani B. Passa Vinte Palhoça/SC	B. São Sebastião Palhoça/SC
ENDEREÇO					
01	Está na 5ª fase de licenciatura em matemática	Estudos sociais com habilitação em geografia e história	Licenciatura história	Pedagogia hab. em Supervisão e Disc. do Magistério. Espec. em Pedagogia Empresarial, Admin. Escolar e Docência do Ensino Superior	Contabilidade (ULBRA/RS 1998) e Matemática (UNIVALI/SC 2007)
02	Lecionou L. portuguesa no ensino regular em escola estadual e Tb na EJA nessa mesma escola em que está atuando na EJA	Professor de história e geografia	Professor de história de 5ª a 8ª série do ensino regular	Ensino Profissional; Terceirão; Educação Infantil; Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série; alfabetização de adultos em canteiro de obras; assessoria de recursos humanos em joalheira e pedagoga	1º Prof. matemática; 2º Escritório de contabilidade; 3º atual prof. de matemática
03	Ciências biológicas (5ª a 7ª série) e química e física (8ª série)	Professor de geografia na EJA e no ensino regular	Professor de história da EJA do quadro efetivo no ensino regular	Programas e Projetos Educacionais da SMED/ Palhoça/SC Coordenadora Geral do Plano Municipal de Educação de Palhoça/SC e na EJA; Professora de Língua Portuguesa (não é habilitada)	Prof. matemática
04	Prof. de ciências	Prof. de geografia com atividades nos projetos de trabalho	Prof. de história com atividades nos projetos de trabalho	Prof. de Língua Portuguesa (não habilitada)	Prof. de matemática

05	<p>QUANDO E COMO COMEÇOU A TRABALHAR COM EJA</p>	<p>Em 2005, Com a disciplina de matemática nessa mesma escola</p>	<p>Em 2005, através de convite do coordenador na época</p>	<p>Em 2004 na rede municipal de ensino de Palhoça</p>	<p>Em 1996, no SESI do Rio de Janeiro, na supervisão, seleção, capacitação e acompanhamento da alfabetização de adultos em canteiros de obras. Utilizava Pedagogia de Paulo Freire</p>	<p>Em 2002 no município de São Jose/SC Colégio Marista. E como professor de matemática, não habilitado, no ensino fundamental, em uma escola municipal Nossa Senhora de Fátima (Gruta), em Palhoça/SC. Fiquei um ano. Em 2008 nesse núcleo da EJA no Bairro passa Vinte em Palhoça SC, onde permaneço até hoje (três anos)</p>
06	<p>POR QUE COMEÇOU A TRABALHAR COM A EJA</p>	<p>Interesse pelas necessidades da comunidade</p>	<p>Primeiro, por experiência, segundo pela própria profissão</p>	<p>Vontade de trabalhar com pessoas de mais idades</p>	<p>Eu estava desesperada por estar fora de sala de aula. Não havia mais vagas para o primeiro nível, então, surgiu a oportunidade para trabalhar na EJA com Língua Portuguesa</p>	<p>Oportunidade de trabalho</p>
07	<p>O QUE VOCÊ ENTENDE POR EJA</p>	<p>É uma oportunidade de estudo para quem não teve</p>	<p>Uma educação voltada para um público diferente, que tem necessidades diferentes, porque estão fora do seu tempo certo</p>	<p>Modalidade de ensino que vem completar a formação de indivíduos que não conseguiram no Ensino Fundamental</p>	<p>A EJA não deveria existir e que as pessoas deveriam ter educação no momento certo. Pois, os alunos estão lá resgatando sonhos não vividos no momento certo. Se a educação fosse séria, isso não precisaria. Não é só pelos meus pares, mas houve um processo histórico que cultivou a criação da EJA</p>	<p>Oportunidade para aqueles que não puderam frequentar a escola no período adequado ou não aproveitaram a oportunidade</p>

08	QUAL É A SUA VISÃO DE EJA	Idem 7	Uma educação que acredita no ser humano	É um campo onde o professor tem várias possibilidades para criar	Tudo aquilo que meus pares estão abrindo mão de fazer. A gente, professor de EJA, faz, corre atrás para conseguir ter um pouco mais de sensibilidade, se não, eu destruo esse aluno	A EJA deveria ser ais do que isso (oportunidade...). Mesmo assim, eu não consigo oferecer tudo o que eles poderiam aprender
09	VOCÊ TRABALHA COMO EJA FUNDAMENTADA EM ALGUM POSICIONAMENTO TEÓRICO ESPECÍFICO? QUAL? POR QUÊ?	É como o ensino normal	Histórico-crítica. Percebo que já trabalhava nessa linha, intuitivamente, mas agora, o faço com consciência. Não busco um modelo, mais uma forma de conduzir para formação humana, reconstruir, resgatar algo que está perdido entre o ser humano. Formar para isso	Em Paulo Freire. O aluno desenvolve sua capacidade de criação	Não, até porque eu nem conhecia a proposta curricular da EJA em Palhoça. Eu trabalho com o meu coração, com sensibilidade e experiência	Não
10	QUAIS SÃO AS CARACTERÍSTICAS DOS SABERES QUE OS EDUCANDOS DA EJA LANÇAM MÃO?	De muitos...	A escrita, o diálogo, a experiência do conhecimento sobre a ciência		Principalmente de experiência de vida. Também alguma coisa de conteúdos do passado, da vida acadêmica, mesmo que curta	Depende. Cada aluno traz um pouco, ou da escola, ou do trabalho, mas depende muito do trabalho
11	QUAIS SÃO OS SABERES CONSTRUÍDOS AO LONGO DO PROCESSO FORMATIVO NO CAMPO DA EJA?	É um progresso sistemático no decorrer do próprio semestre. Sobre tudo com os alunos que chegam para a 5ª série. Vão debatendo, escrevendo, perdendo a vergonha de comunicar	Além da criatividade, ele também se torna mais perceptivo, um novo olhar	O professor deve ouvir e observar o potencial dos alunos, suas experiências de vida. Por exemplo, no trabalho que desenvolvemos com projetos, o aluno se supera. A exemplo de um aluno da 7ª série, que teve a oportunidade de fazer algo, de mostrar sua capacidade, fato que o levou a continuar os estudos	Primeiro, o aluno se descobrir capaz, que também pode, que o que ele diz é considerado. Assim eles começam a ter prazer em ler, em estar ali. Segundo, a construção de conhecimentos	Algumas coisas conseguem associar para vida. Mas a maior parte, o aluno aprende a fazer as contas, mas não conseguem associar. Mas, por outro lado, eu também não estou ajudando muito a que eles façam essa associação. Exemplo: A equação de 2º grau ($2x + 8 = 20$). Eles resolvem tranquilos,

<p>mas se eu disser, por exemplo: 02 (pneus) + 08 (parafusos) = R\$ 20,00, eles acham o preço do pneu, porém, jamais vão associar com a equação. (Perguntei como ele analisa essa questão no ensino fundamental, ele respondeu: No E.F. a necessidade de associação é menos, acho que é porque no E.F. eu emprego um ritmo do dia todo dando aula sem associar e sigo na EJA à noite. É, o livro didático é assim, ele pouco exemplifica com o cotidiano. (Perguntei se o professor consegue associar todas as equações (nº e letras), operações(nºs), as expressões numéricas, e ele respondeu.) Para mim é difícil, nem sempre eu consigo associar por falta de planejamento. Precisa disso</p>						
---	--	--	--	--	--	--

12	QUAL É A REALIDADE SOCIOECONÔMICA DE SEUS ALUNOS?	Pobres	A maioria são pessoas de médio e baixo poder aquisitivo em situação de subemprego	Classe de pessoas com subempregos	Alguns, poucos, de classe baixa. A grande maioria está melhor que a gente – professores. Muitos são empresários	(Demorou a responder, disse que estava com dúvidas, mas depois disse:) A maioria trabalha e é de classe média baixa
13	COMO VOCÊ DESCREVE O EDUCANDO QUE FREQUENTA AS AULAS DA EJA?	Eles são iguais aos demais do ensino regular, porém em função de serem alunos trabalhadores apresentam maior potencial	Pessoas que buscam de uma forma ou de outra, primeiro, o certificado, mas ao mesmo tempo, tem o desejo de aprender. E, tanto os mais velhos como os mais novos, chegam fragilizados pelo sentimento de incapacidade	Pessoas com potencial para aprender	Muito mais interessados e participativos que os alunos do ensino regular, seja da rede pública ou privada. Eles têm uma ansiedade característica de adolescentes e muito presente nesses adultos da EJA. É porque eles querem aprender. Estão entendendo seu espaço no mundo, tem necessidade de se posicional, querem ser sujeitos	Alguém que está em busca de um conhecimento a mais. Outros em busca de diploma
14	EM SUA OPINIÃO QUAL DEVE SER A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DA EJA?	Deve ter formação específica	Primeiramente a formação da sua área e, depois, a formação específica em EJA	Nível superior com especialização em EJA	Primeiro, o magistério de primeira a quarta série, pois as didáticas eram mais completas. A pedagogia não tem as mesmas características do magistério. E para além da graduação, uma especialização em EJA, capacitação, formação continuada. Acho que falta uma “coisa humana” ligada às relações interpessoais	(Tive de explicar a pergunta, pois não entendeu o que eu quis dizer com formação e depois, então, respondeu:) Sinto falta de um curso que me ajude a relacionar conteúdo com a vida deles. Fiz um curso de especialização com uso de materiais concretos numa tentativa de ajudar. Deveria ter na graduação, ou o professor tem que ficar criando para

15	<p>QUAIS ATIVIDADES VOCÊ DESENVOLVE COM A EJA HOJE?</p>	<p>Aulas expositivas; conversas de incentivo; escrevo a matéria no quadro; muitos alunos têm dificuldades na escrita; não trabalho com pesquisa porque as aulas são muito curtas</p>	<p>Produção textual, trabalhos; pesquisas, debates por tema; projeto de oficina cultural. O projeto este ano teve como tema o trabalho. A 6ª série estava irredutível para trabalhar com o projeto. Achavam que era perde tempo, que nada iria acrescentar na vida deles. E eu só consegui convencê-los quando argui sobre o tempo que moravam naquele bairro, como era e como é na atualidade aquele local. Tentei convencê-los a lançar um olhar sobre nossa volta, um passeio sobre o espaço geográfico. Foi aí que a turma conseguiu ver a contribuição da disciplina de geografia. Além da possibilidade de trabalhar com a ideia de crescimento econômico do município. Perguntei se ele usa o horário da aula de sua disciplina e integra o projeto, ou se há uma outra carga horária específica. Ele disse que no início havia um horário específico só para projetos do núcleo, mas no final, faltou tempo e foi incluído no horário das aulas</p>	<p>Projetos voltados ao trabalho e cultura</p>	<p>Docência da língua portuguesa. É difícil ter falta nas minhas aulas, talvez dinâmica que eu imprimo em sala de aula. É um namoro, sedução</p>	<p>fazer essas associações, se não tem curso (Precisei explicar a pergunta, o que eu queria dizer com atividades e ele então respondeu.) Aula expositiva. O debate é pouco, só tiro dúvidas. Quando eu passo resolução de problemas, acontece mais o debate. Apresento situações problema para eles resolverem. Porém, faço pouco porque isso demanda tempo e recurso, mas tempo para pesquisa, planejamento. Então eu só faço quando consigo trazer pronto, em folha impressa de casa. Há um tempo, mesmo que eu tivesse tempo e recurso eu não faria porque eu não estava nem aí, era preguiça mesmo. Mas hoje, acho que a EJA mexeu comigo, porque eles cobram bastante, debatem entre eles as respostas dos problemas. Eles cobram bastante a</p>
----	--	--	---	--	--	---

16	HÁ TRABALHOS COM ALGUM TIPO DE PROJETO? QUAIS? VOCÊ ACREDITA NOS PROJETOS? NO QUE	<p>Não [...] Sim, os alunos se mobilizam. A aprendizagem se aproxima das áreas do conhecimento</p>	<p>Sim. Projetos: Noite Cultural; recreio monitorado e projeto do jornal. Os projetos ajudam a despertar o espírito cooperativo, a</p>			<p>“conta” e quando passo só conta em si, eles só se preocupam com o resultado. Mas eles vão além, ficam entre eles se perguntando, comparando quem fez, quem não fez, o resultado. Isso me faz ver que eles estão interessados. Aí, eu me animo. Quando eu passo um probleminha, isso gera, entre eles, uma reação diferente, de quando eu só passo contas. Com os problemas, querem saber quem sabe, quem não sabe, alguns querem mostrar como entraram o resultado, outros apontar quem errou, ou acertou e discutir, argumentar como chegaram em tal resultado. Isso me motiva. Isso não é comum no ensino regular</p>	<p>O que vejo é os projetos de alguns professores esse ano. No final, achei o resultado bom.</p>
					<p>Acho que existe. Talvez não com a intensidade como a do projeto do professor de história onde ele aborda o tempo/espaco/mundo</p>		

<p>ELES CONTRIBUEM E SE CONTRIBUEM PARA O APRENDIZADO DOS ALUNOS?</p>		<p>autoestima para realizar o trabalho e sentir-se capaz</p>	<p>trabalho. Teve o projeto do professor de geografia, mas o de história foi muito mais elaborado. O do professor de geografia foi prática, apenas mostrou as formas... Mexeu com a capacidade intelectual dos alunos É difícil falar, mas eu acredito em projetos. Porém, tem que ser sério. (Perguntei o que é um projeto sério para ela. Respondeu:) Ser muito bem estudado, a forma como vai ser desenvolvido, qual o objetivo, onde se quer chegar. O de educação física eu não considere projeto: jogar xadrez e ver revistas sobre a mesa. Sem objetivos claros. Da professora de espanhol e do professor de matemática eu não vi acontecer. Os alunos questionavam os projetos. Acabavam desistindo porque se desestimulavam</p>	<p>Embora no começo, os alunos rejeitassem e eu também não aceitava muito. Mas, depois eu percebia os alunos que participam comentando positivamente. E eram os mesmos que antes, sempre reclamavam. Isso me levou a começar a acreditar nos projetos. Eles contribuem mais, para a interação entre alunos. Eles ficam mais unidos e isso reflete do aprendizado da matemática. Pois, dentro da sala de aula passam a cobrar mais um do outro o silêncio. E aquele aluno que não perguntava, porque tinha vergonha, começou a perguntar. Aquele que nada falava, começa a falar. Exemplo: Tenho um aluno da 7ª série, um jovem de 17 anos que no semestre anterior (6ª série) eu nunca tinha</p>
--	--	--	--	--

						<p>ouvido a voz dele. Passei ouvir, depois que ele participou da organização do(s) projeto(s) no núcleo. Ele passou a se manifestar, a fazer perguntas com relação à matéria para mim e para os colegas também. Coisa que, antes ele não sabia. Não entendo, não fazia</p>
17	COMO SE ORGANIZAM OS PROJETOS?	<p>Em oficinas. Geografia ficou com o projeto cultural. História com o projeto sobre o trabalho e a professora de Espanhol com o Projeto do jornal. Somente educação física que foi por área: O projeto do recreio monitorado</p>	<p>Em oficinas. Geografia ficou com o projeto cultural. História com o projeto sobre o trabalho e a professora de Espanhol com o Projeto do jornal. Somente educação física que foi por área: O projeto do recreio monitorado</p>	<p>Não sei. Não participei porque não fui convidada. No início foi o professor de história que deu sugestões. Mas fizeram a reunião em meu dia de folga. Eu só me senti envolvida no momento em que fui solicitada para contribuir com um filme de história</p>	<p>A ideia inicial era um projeto coletivo. Mas por conta de muitas ideias ficaram difícil de juntar todas e cada professor fez o seu projeto</p>	
18	QUAL É A ESTRUTURA DOS PROJETOS? SÃO INTERDISCIPLINARES? COMO SE DÁ A INTERDISCIPLINARIDADE?	<p>Envolvem as disciplinas num tema</p>	<p>Não são interdisciplinares do ponto de vista da cooperação entre as disciplinas. São interdisciplinares na sua própria área. Isto quando conseguem e somente a turma da 6ª série é que conseguiu</p>	<p>Não sei, só o professor de história trabalhou comigo. Na interdisciplinaridade há troca com os conteúdos</p>	<p>Os projetos acontecem dentro das próprias disciplinas, mas, também se utilizam outras</p>	
19	QUAIS MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZAM NA EJA? LIVROS? CADERNOS PEDAGÓGICOS?	<p>Os Cadernos Pedagógicos da proposta curricular da EJA/SMED não uso porque tem para todos. Mas seria</p>	<p>Construção de textos, textos, revistas, cadernos pedagógicos da EJA</p>	<p>Textos, CDs, filmes. Não uso os cadernos pedagógicos da EJA porque precisamos estudá-lo e eu não tive tempo</p>	<p>Uso livro didático do ensino regular</p>	

20	<p>HOUVE ALGUM TIPO DE TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO PARA EJA, OU PARA A UTILIZAÇÃO DE ALGUM MATERIAL DIDÁTICO?</p>	<p>possível de usar se tivesse para todos</p> <p>Sim, mas, não participei</p>	<p>Sim, em 2007 curso de formação para construção da proposta curricular e utilização dos cadernos pedagógicos de EJA da UNITRABALHO</p>	<p>Sim, em 2007</p>	<p>Não</p>	<p>Não, eu entrei na EJA em 2008 e de lá para cá, não houve nenhum</p>
21	<p>COMO É ORGANIZADO O TRABALHO NA EJA? TEM PESSOAS RESPONSÁVEIS PELO TRABALHO DOS PROFESSORES? TEM AVALIAÇÃO? TEM LIVRO PONTO?</p>	<p>Tem um coordenador, uma secretária e mais uma pessoa que também ajuda. Mas não há avaliação. Sim, tem livro ponto</p>	<p>Há um responsável que é o coordenador (citou o nome). Não há avaliação. Há livro ponto</p>	<p>Há um coordenador. Não há. Não. Sim</p>	<p>Não concordo com a forma de coordenação. Não tem avaliação. Tem livro ponto</p>	<p>Tem um coordenador. O conteúdo deve ser entregue a ele, mas não há nenhum retorno. Não há avaliação</p>
22	<p>QUANTO AO CONTEÚDO, COMO SÃO? SÃO CONTEÚDOS ESPECÍFICOS PARA EJA OU SÃO OS MESMOS DO ENSINO REGULAR?</p>	<p>Basicamente do ensino regular resumidos</p>	<p>São específicos de EJA</p>	<p>Uso os Parâmetros Curriculares de história para EJA, os cadernos pedagógicos da EJA e outros textos</p>	<p>São específicos. Textos relacionados ao cotidiano, a vida, aos sentimentos, emoções que movem as coisas, a importância do trabalho, a família. A gramática é desenvolvida no texto. Mas se o aluno solicita gramática pura, uma prova, eu faço. Até para eles perceberem a diferença. Então eles solicitam retornar para os textos, pois passam a entender que ali, está a gramática</p>	<p>Trabalho com o mesmo conteúdo do ensino regular, porém, são selecionados, pois não dá tempo para trabalhar tudo. Pois, são seis meses de aula considerando, apenas três aulas de quarenta minutos por semana. (Perguntei como seria essa seleção e ele respondeu:) Pego o livro didático do ensino regular, correspondente à série que a turma está e passo o que é mais importante para eles. (Perguntei a ele o</p>

						<p>considera importante nessa seleção e ele respondeu.) O conteúdo que é pré-requisito para a série seguinte, já que eu seleciono a partir do livro didático daquela série. Por exemplo, a equação de 2º grau na 5ª série eu não trabalho porque sei que ele só vai precisar na 7ª série, então, só ensino na 6ª série</p>
23	<p>COMO É CONVIVÊNCIA EM SALA DE AULA? VOCÊ FAZ FREQUÊNCIA? SE NÃO, COMO LIDA COM ISSO?</p>	<p>É boa. Sim</p>	<p>É boa. Eu faço a frequência</p>	<p>Eu cobro bastante dos alunos. Por isso há rejeição por parte de alguns em razão das expectativas que estes têm</p>	<p>Faço frequência raramente, só quando tenho tempo e é somente quando tem aula fixa. Tenho o controle dos que faltam. É fácil porque minha sala de aula está sempre completa, há pouca falta</p>	<p>Depende da turma, alguns mais quietos, outros mais agitados, outros participam mais, outros menos. (Perguntei como se dá essa participação e ele respondeu:) Através das atividades de resolução de problemas por escrito, exercícios</p>
24	<p>COMO VOCÊ VÊ A RELAÇÃO DOS ALUNOS ENTRE SI?</p>	<p>Bom relacionamento</p>	<p>A noite cultural (projeto) aproxima as pessoas. Melhora as relações; desenvolve cooperação. Faz com que interajam, se exponham participem, por exemplo: na montagem de vídeos, etc.</p>	<p>Os alunos não estão acostumados a construir...</p>	<p>Boa</p>	<p>Cada turma muda</p>

25	OS ALUNOS APRESENTAM DIFICULDADES EM ALGUM CONTEÚDO?	Muita dificuldade em química e física as turmas de 8ª série	Em geografia, as coordenadas em função da razão, é muito racional	Não, mas em construir e compreender textos	Sempre, em alguns. Os alunos muito jovens entram com a ideia de que vão levar no “oba, oba”, mas, acabam se equilibrando no esquema dos mais velhos: interessados	De um modo geral, a divisão. Todos têm dificuldades. Eu costumo dizer que são egoístas (riu) porque não sabem dividir
26	APRESENTAM OUTRAS DIFICULDADES?	Na escrita, mas são poucos	Interpretar e escrever	Várias	De relacionamento. Alguns pelo histórico de vida. Começam a se aceitar. Muitos são revoltados, autoestima baixa. As começam a perceber que são aceitos como são e passam a aceitar as outras pessoas	Interpretar enunciados
27	QUAIS AS DIFICULDADES COMUNS DOS ALUNOS?	Na escrita	Refletir juntos, o pensar sobre...	Língua portuguesa. Primeiro o diálogo, a oralidade e segundo a escrita	De articulação das palavras, expressão, articulação. Isso é no início, depois, vencem	Idem a 26
28	QUAL É O SIGNIFICADO SOCIAL DA MATÉRIA QUE VOCÊ ENSINA?	É a consciência, por serem coisas do dia a dia	É tudo, pois está ligado à área humana e a física. Aborda o papel das pessoas na transformação histórica do espaço geográfico. Quando o aluno consegue refletir sobre o espaço geográfico ele interage	Acho assim: é muito importante você estudar a história porque você dá uma visão de evolução e desenvolvimento da sociedade e por isso é uma matéria importantíssima	A língua é a maior forma de expressão de uma nação. Ela dá suporte para todas as outras disciplinas	(Teve dificuldade de responder, ficou pensando, não entendeu. Então, eu precisei interpretar a pergunta para ele da seguinte forma: Para que você ensina matemática?) Resposta: Para ajudar o aluno a revolver situações do dia a dia
29	O QUE VOCÊ FAZ PARA QUE OS ALUNOS TIREM PROVEITO DISSO?	Explico sobre a importância, alerto eles, encaminho para pesquisa. (Pergunto: Como você os encaminha para a pesquisa?)	Procuo fazer uma “ponte” da geografia com as questões políticas, econômicas, levá-los a interpretar tudo o que está à sua volta	Na EJA, é eu trabalhar o materialismo histórico. Você dá uma noção de como a sociedade, na qual ele se insere, funciona e como esse aluno pode tirar proveito disso	Faço eles falarem, se expressarem, escreverem. Oriento que eles podem ter voz e que essa “voz” só pode ser deles assim	Associando o conteúdo com o dia a dia. Ai eu volto àquela questão. Mas na maioria das vezes, eu não faço

30	<p>QUAL É O PONTO DE PARTIDA PARA A ORIENTAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA SUA DISCIPLINA? (SUBJETIVIDADE, LINGUAGEM E PRÁTICA SOCIAL DOS ALUNOS)?</p>	<p>Faço tudo oralmente</p> <p>Coloco o tema e começo a escrever no quadro, depois faço a explanação. Exemplo do tema atmosfera. Sempre que o conteúdo permite, inicio pela prática social, assim tenho mais a atenção deles</p>	<p>Primeiro, o conteúdo específico da disciplina com produções de textos e seus desdobramento. Costumo escrever o conteúdo no quadro, depois estabeleço diálogo com perguntas e respostas sobre o assunto, ou parto da leitura de um texto e depois problematizo com os alunos. Outras vezes, vou lendo e por pontos específicos importantes vou estabelecendo diálogo levando-os a formar opinião, refletir sobre pontos relevantes. Há também outras formas que utilizo, como, por exemplo, ao falar sobre o modelo econômico, primeiro passo no quadro a matéria, depois eu explico fazendo <i>link</i> com a realidade deles. Não existe outra forma, sempre que aproximo a explicação com a realidade deles eles entendem. Em seguida faço uma mesa redonda e lanço perguntas, partindo da explicação. Por último, solicito uma produção de texto individual sobre o que entenderam</p>	<p>São os textos dos cadernos pedagógicos. Eu parto para alguns questionamentos históricos que vai me levar a outros questionamentos e fatos históricos. Com o tempo de aula eu vou descobrindo suas linguagens, práticas social, subjetividades. Até porque, na sua maioria, ficam travados. E os textos ajudam a quebrar essa barreira, isto porque, os textos estão mais próximos do tempo deles. Não a realidade, mas ao tempo deles</p>	<p>Primeiro, saber o que conhecem e o que fazem na vida. Segundo, faço analogias, pergunto se sabem ler e, por exemplo, mostro textos sem nada escrito, só com uma figura e faço-os falarem sobre a figura e digo a eles que isso é leitura</p>	<p>É mostrar, no exemplo de fórmula a resolução dela, mostrar para que ela serve, mas geralmente eu não faço isso. Dou alguns exemplos e exercícios para fazerem</p>
31	<p>O QUE SIGNIFICA PARA VOCÊ UM ALUNO COM UMA APRENDIZAGEM DE QUALIDADE?</p>	<p>Vem às aulas, quando não vem, se justifica; demonstra interesse fazendo</p>	<p>É o que aluno que sabe refletir, questionar, tem espírito crítico, sobretudo o que é passado a ele</p>	<p>Ah... isso aí é o objetivo, néh!. É o nosso objetivo o aluno ter uma aprendizagem de</p>	<p>Todo aquele que participa, dá retorno do que foi trabalhado, questiona, se expressa de todas as formas,</p>	<p>Aquele que ou terminou os exercícios ou aprendeu rápido a</p>

		<p>perguntas sobre o assunto, buscam compreender tudo</p>		<p>qualidade. (Perguntei o que é uma aprendizagem de qualidade e ele então respondeu:) É o aluno conseguir desenvolver um raciocínio em cima do que está se propondo. É ele conseguir se desenvolver</p>	<p>concordando ou discordando, expressa com persuasão, com convencimento, através do diálogo, da escrita</p>	<p>matéria. Mostra e comenta que resolveu</p>
<p>32 COMO QUE VOCÊ PERCEBE QUE O SEU ALUNO APRENDEU?</p>	<p>Sim, percebo pela animação, ele discute o assunto, manifesta oralmente o interesse expressando seu entendimento</p>	<p>Quando ele interage, faz perguntas, acrescenta outras questões, responde com clareza, faz pergunta de um conteúdo para outro</p>	<p>Pelo desenvolvimento dele em sala de aula, ele se abre. Pelos resultados dos trabalhos, da exposição oral, do diálogo que eu trabalho muito. É aí que você vai percebendo, pela discussão dele. (Eu perguntei: mas e o aluno que é calado, tímido, que não manifesta pelo diálogo?) Ele respondeu: Acho que o aluno calado me incomoda, mas do que o falante</p>	<p>(Sorriso) Ah... quando ele me faz sorrir, perceber as coisas que ele desenvolveu. Perceber pela expressão, sobretudo oral e nas emoções. Por exemplo: a cacofonia. Quando eu levo textos musicais, eles rapidamente entendem e percebem que cometem mais cacofonia. Até mais, do que girias. Ele questiona, participa. (Perguntei o que significa essa participação, ela respondeu:) principalmente o diálogo, a oralidade e depois a escrita. Porque a oralidade é questão central para se chegar à escrita. (Perguntei: mas o aluno tímido, aquele que não se manifesta oralmente, como você percebe seu aprendizado, então? Ela respondeu:) Não concordo com a timidez, vou além, porque creio que toda a timidez é uma forma de baixa autoestima. Na prática, consigo trazê-lo para o</p>	<p>(Eu precisei explicar essa pergunta de várias formas. Ele respondeu então:) A partir do momento em que ele mostra que resolveu o problema</p>	

					<p>diálogo. Observo que ele é tímido no grande grupo, mas, entre seus pares, há indicador de potencial. Observo nas andanças na sala de aula, o que este tímido gosta e trago para o grande grupo</p>	
33	<p>OS ALUNOS DESENVOLVEM RACIOCÍNIO PRÓPRIO?</p>	<p>Sim, são muito bons</p>	<p>Sim, emitem opinião</p>	<p>Acho que sim, néh? Mas o professor vai mediando isso. Na realidade, é o professor que dirige um pouco... (riu e fez sua afirmação) É, acho que o professor dirige bastante. Na realidade, o professor tem essa função de mediar um conteúdo para você chegar num objetivo</p>	<p>Sim, claro, meu Deus! Se não, eu estava lidando com animal! E nosso papel é estimular isso, cada vez mais</p>	<p>Quando eu passo situações problemas, aí sim acontece a associação dos conteúdos com a prática social. Se for só logaritmo (resolução de fórmulas), ocorre mais repetição do processo/exercícios, não há associação com a prática do cotidiano</p>
34	<p>OS ALUNOS SABEM LIDAR COM OS CONCEITOS?</p>	<p>Na minha área ele tem mais dificuldades, mas nas outras eles lidam bem com os conceitos, se expressam bem</p>	<p>A maioria sim</p>	<p>(Como assim? Explique, Conceitos novos?) (Fiz a pergunta novamente, expliquei e ele respondeu:). É difícil, eu acho assim, que o professor tem que ter habilidade do aluno lidar com o novo. Mas percebo que o aluno com mais experiência de vida, percebe com mais facilidade a abordagem. Até porque ele vivencia e assim consegue perceber a relação do homem com a natureza. Perceber que está</p>	<p>De imediato não, alguns. Mas, se eu construo com eles esse conceito, vão longe</p>	<p>Tem bastante dificuldade. Na EJA, os alunos têm mais dificuldade que no ensino regular. Na EJA eu detalho mais os sinais. Por exemplo: o sinal de mais ao lado da palavra adição para eles não se confundirem. Só na EJA faço isso. No Ensino Fundamental regular, não faço, não detalho assim</p>

35	<p>OS ALUNOS FAZEM RELAÇÃO COM UM CONCEITO E OUTRO?</p>	<p>Sim, o que facilita a compreensão na relação com o cotidiano. Exemplo: Troca de massa de ar</p>	<p>Na EJA a necessidade de relacionar um conceito e outro, é mais premente</p>	<p>transformando as coisas</p> <p>Sim, tem alunos que são geniais. Têm alunos que, por exemplo, expressam: “Ah, eu não tinha pensado dessa forma!”</p>	<p>Fazem! Oh!! Quando eles constroem esse conceito, é rapidinho. Ele não enxerga que não, ou que não soube formar o conceito</p>	<p>Quando está mais tranquilo e sala de aula eu consigo pensar, lembrar, planejar ali mesmo, uma associação, por exemplo, da equação com a vida cotidiana deles. Na EJA, enquanto eles não entendem, não param de perguntar e as várias tentativas do professor explicar, acaba levando ao exemplo do cotidiano. Já, se eu for comparar com o ensino regular, eles não costumam perguntar quando não entendem então, eu toco a matéria</p>
36	<p>OS SABEM ALUNOS APLICAR O CONHECIMENTO EM SITUAÇÕES NOVAS OU DIFERENTES NA SALA DE AULA OU FORA DELA?</p>	<p>Se o professor der oportunidade, eles aplicam. Exemplo: O projeto da Noite da Cultura</p>	<p>Sim, com a facilidade de interagir com os colegas e tentar explicar para o outro</p>	<p>Não lembro, mas na noite cultural onde apresentamos o projeto do trabalho sobre o modo de produção, ali eles percebem várias coisas. Eu trabalhei com projetos sobre os movimentos culturais. Um exemplo são os festivais. Os artistas colocando os anseios nas letras, cantores que vem trazer alegria para os lares através da poesia. O</p>	<p>Sim. Exemplo: Uma aluna que eu não trabalhei a gramática pela gramática e sim, no texto. Ela comentou na sala que fez um concurso e lembrou-se de tudo. Que na hora da prova, fechava os olhos e lembrava-se das aulas de português. Exemplificou: lembrei de que o adjetivo não é só qualidade. Se não, eu tinha me ferrado na prova. Exemplo: Eu sou gorda.</p>	

37	<p>OS ALUNOS SABEM EXPLICAR UMA IDEIA COM SUAS PRÓPRIAS PALAVRAS</p>	<p>Sim, a maioria</p>	<p>Alguns sim</p>	<p>poema do Ferreira Goulart que fala das ligas Camponesas. João Boa Morte, figura um retirante que entra para as ligas camponesas. A ideia é mostrar esses movimentos da sociedade através desse movimento cultural</p> <p>Eles tentam, néh? E tudo coisa nova, é um laboratório para eles. Percebemos o avanço no aprendizado. Eu tenho documentado alunos que eram considerados problema e se tornaram excelentes alunos. Eles percebem que são capazes de saber, de desenvolver, que não é só ficar copiando as coisas. Que ele é capaz. Acho que na EJA o grande “lance” é esse</p>	<p>Gorda e um adjetivo sim, mas não é uma qualidade, pode ser um defeito</p> <p>Sabem, alguns tem mais dificuldade, na maioria das vezes sim</p>	
38	<p>OS ALUNOS SABEM LIDAR DE FORMA INDEPENDENTE COM OS CONHECIMENTOS?</p>	<p>Na maioria sim. Acho-os inteligentes, porém com falta de vontade</p>	<p>Sim. Por exemplo, quando eles veem uma reportagem e relacionam o conteúdo, fazem associações</p>	<p>Acho que sabem sim, cada um de sua maneira eles lidam com o conhecimento deles</p>	<p>Sim, nas entrevistas de emprego, cartas para namorados, concurso, comunicação com alguém mais próximo</p>	
39	<p>VOCÊ VARIA O MÉTODO DE ENSINO? SIM OU NÃO? SE SIM, COM QUE FREQUÊNCIA? COMO? QUANTAS VEZES EM UMA AULA? EXEMPLIFIQUE E QUAIS SÃO ESSES MÉTODOS?</p>	<p>Sim, conforme a turma; faço adaptações. Mas não consigo variar mais porque não há recursos didáticos o suficiente</p>	<p>Sim, sempre. O uso de textos é recorrente. Faço leituras com eles, problematizo. Um exemplo ocorreu com a 6ª série que não entenderam modelo econômico. Primeiro costumeu passei o conteúdo no quadro e não entenderam,</p>	<p>Sim, sempre de um semestre para o outro. Na sala de aula preocupo-me se entenderam, vario a forma como procuro realizar os trabalhos. Na realidade, em aula, não achei a forma nova de</p>	<p>Minha aula é tão diversificada e termos de ações que eu não mudo muito o modo de fazer, pois trago músicas, textos, filmes. E quando os alunos solicitam uma conversa informal eu também faço. Momento em</p>	

40	<p>VOCÊ PLANEJA SUAS AULAS? DE QUE MANEIRA?</p>	<p><i>(Na disciplina de matemática não, porque está tudo na cabeça) já ciências eu preciso ler com frequência</i></p>	<p>então eu fiz um debate a partir da realidade deles</p> <p>Procuro fazer o planejamento, semanalmente. Porém, nem sempre consigo, ou como gostaria. Se eu tivesse mais tempo faria um planejamento a partir dos cadernos pedagógicos da EJA. Inclusive poderíamos usar atividades com áudio visual, filmes, etc.</p>	<p>avaliar o conhecimento, se é que ela existe</p> <p>Olha, eu procuro planejar todas, mas é claro que, às vezes, a gente acaba improvisando em função de algum fato, ou as vezes percebo que não deu certo, faço de outra forma</p>	<p>que percebo o que aprenderam ou ainda falta. É um momento de avaliação</p> <p>Sim, fim de semana, toda hora. Se eu vejo um programa de TV, leio um livro, já servem de subsídios para as aulas</p>	<p>Não planejo minhas aulas por falta de tempo</p>
41	<p>QUE TIPO DE ATIVIDADES VOCÊ COSTUMA ORGANIZAR PARA OS ALUNOS? ELAS SÃO PARA DESENVOLVEREM EM SALA OU EM CASA? SE EM CASA, DE QUE FORMA?</p>	<p>O tempo é problema, mas gosto de conversar com eles sobre a vida. Estou sempre incentivando para os estudos, dou conselhos. Eu passo a matéria no quadro, eles copiam e discutimos. Se eu sentir a necessidade de fazer outras atividades eu faço. Os alunos costumam dizer que vão desistir porque não conseguem aprender, então, eu tento explicar a matéria de outras formas para manter esse aluno. Mas o tempo do curso é curto e falta material também</p>	<p>Produção de textos oral e escrito, interpretação ao que foi discutido. As atividades são na maioria, em sala de aula</p>	<p>Produção de textos, discussão dos textos, trabalhos em grupos, leitura individual. Acho muito importante, primeiro o desenvolvimento das produções de textos e leituras individuais e depois coletivas. As atividades são feitas sempre em sala de aula. Até porque tenho alunos que trabalham, e também preocupo-me de alguém em casa fazer por eles. Resumindo: primeiro: leitura individual; segundo: leitura comentada a partir do professor; terceiro: produção individual de texto; quarto: formo grupos para produzirem um único trabalho/texto.</p>	<p>Em aula, sempre. A não ser um teatro que precisa ensaiar e casa. As atividades são: construção de textos, leitura, construção de rap, propagandas, músicas, paródias, anúncios, Código de Defesa do Consumidor, análise das embalagens, receitas, manual de instrução e criamos outros</p>	

	<p>AS ATIVIDADES QUE VOCÊ ORGANIZA PARA OS ALUNOS, LEVA EM CONTA O QUÊ? (UMA ATIVIDADE MENTAL?) (LEVA O ALUNO A ADQUIRIR MÉTODO DE PENSAMENTO?) (HABILIDADE E CAPACIDADE MENTAL PARA PODEREM LIDAR DE FORMA INDEPENDENTE E CRIATIVA COM O CONHECIMENTO QUE VAI ASSIMILANDO?)</p>	<p>O tempo; as dificuldades que alguns têm; a preocupação em atingir os alunos que têm mais dificuldades</p>	<p>As atividades levam em conta primeiro o tempo, segundo o raciocínio lógico e, terceiro, o autoconhecimento</p>	<p>(Após descrever as etapas, o professor ri e diz:) Engraçado que, mesmo no grupo, cada aluno escreve um pedaço com sua letra do que entendeu e, muitas vezes não tem coesão</p> <p>O que eu acho mais legal e que procuro fazer é que eles se relacionem em grupo para desenvolver raciocínio que é o objetivo dos cadernos pedagógicos. O que inclui o trabalho coletivo, a quebra de barreiras das dificuldades e lidar com a socialização do conhecimento. E isso é o resultado dos trabalhos com projetos na EJA. Acho que o caminho do desenvolvimento do raciocínio do aluno de EJA é o trabalho coletivo. Porque, na realidade, a proposta, não só dos cadernos pedagógicos da EJA, como também nos parâmetros curriculares nacionais da EJA, explicita a necessidade do trabalho coletivo para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa</p>	<p>Tudo isso e principalmente, o poder de decisão, o livre arbítrio, tomar as decisões. Senão, serão “paus mandados”</p>	
42						
43	<p>VOCÊ PROPÕE PROBLEMAS, DESAFIOS, PERGUNTAS? RELACIONA-OS COM O</p>	<p>Sim. Problemático, mas eu não tenho formação em química e física,</p>	<p>Sim, parto sempre da pergunta. Quando pergunto já estou desafiando. Exemplo: Quando indago</p>	<p>Para eles diretamente e entre eles e deles para os outros. Exemplo: a história de filhos, vivências que</p>	<p>Usei um texto sobre o mito de Sísifo (ensaio filosófico escrito por Albert Camus, em 1942), e uma aluna disse: “o</p>	

	<p>QUÊ? (COM OS CONTEÚDOS SIGNIFICATIVOS, INSTIGANTES E ACESSÍVEIS A PARTIR DO QUÊ? DA SUBJETIVIDADE, LINGUAGEM E PRÁTICA SOCIAL DOS ALUNOS?)? EXEMPLIFIQUE</p>	<p>mais a experiência ajuda muito. Os alunos costumam trazer curiosidades de outras áreas, desafios. Não sou conhecedor de ciências, não é minha especialidade, a formação na área é importante e isso dificulta</p>	<p>sobre o tempo de moradia deles, o espaço físico, sobre nosso período</p>	<p>tem e que não tem, porque não tem, as responsabilidades, cada um se posicionando. Relato com o cotidiano: o trabalho, os amores, as chefias, os filhos, os costumes. Eles me questionam sobre o meu caso, eu não ter filhos, me coloco na berlinda</p>	<p>trabalho da dona de casa é o trabalho de Sísifo”. Houve identificação da aluna, relacionou com a vida das mulheres. Outro exemplo foi o texto Parabolicamará (letra da música de Gilberto Gil – uma maneira de cantar a vastidão do mundo), onde os alunos relacionaram ao “seu mundo pequeno”, mas que eles têm hoje, acesso a o planeta inteiro pela net</p>	
44	<p>HÁ MOMENTO DAS SUAS AULAS DE: INTERLOCUÇÃO, LEVANTAMENTO DE QUESTÕES? DÚVIDAS? CONFRONTO DE IDEIAS? COM QUE FREQUÊNCIA?</p>	<p>Sim, bastante, principalmente, física (8ª série). Coisas do dia a dia</p>	<p>Sim, os alunos se colocam, se posicionam, concordam, discordam, vão construindo ideias. Não ocorre sempre, pois há fatores externos que atrapalham, sobretudo, o tempo que é limitado. Fazemos um “aquecimento”, mas na próxima aula o aluno já falta, que é bastante comum na EJA. (Perguntei é comum os alunos faltarem aula?) Porque a maioria trabalha. Além dos tempos das aulas ter reduzido, o aluno que trabalha, chaga meia hora depois do início que é as 19 h. Há também alguns que não trabalham, mas se aproveitam dos demais que se atrasam “vão na onda”. Desses, é preciso regras mais duras, exigir mais. Deve haver controle, vigilância...</p>	<p>Bastante porque quando você parte para o diálogo dá oportunidade para o confronto de ideias, esse tipo de coisas. Na troca, na conversa você consegue abrir mais. É claro que tem alunos que ficam no anonimato, só escrevem, mas eu prefiro o aluno que se abre para o diálogo</p>	<p>Constantemente. Não consigo entender uma aula em que eu esteja sozinha falando e eles diante de mim como se estivessem ligados a uma TV</p>	

45	<p>COMO É QUE VOCÊ VERIFICA O PROGRESSO INTELECTUAL DO ALUNO E O DESENVOLVIMENTO DE SUAS CAPACIDADES MENTAIS? (COMO VOCÊ PERCEBE QUANDO OS ALUNOS ASSIMILAM CONSCIENTEMENTE E ATIVAMENTE A MATÉRIA, MOBILIZAM SUAS CAPACIDADES MENTAIS E HABILIDADES?)</p>	<p>Os alunos interessados, eles conseguem conversar sobre o assunto porque são coisas do dia a dia. E a falta de interesse maior sempre foi na 8ª série. (Pergunto a causa). Responde que acha que é porque o aluno não é reprovado nessa etapa da EJA</p>		<p>Pelos diálogos, em sala de aula, que você vai vendo que eles ligam as coisas, os fatos das aulas anteriores. Você percebe que o aluno se ligou, que não foi à sua aula. Já o aluno calado é problemático. Eu fui, por muito tempo, professor do Ensino Fundamental e a prática de produção textual não acontecia, eu também não trabalhava. Eu fui desenvolver isso na EJA e vejo o quanto é fundamental para o desenvolvimento do aluno</p>	<p>Na fala, na maneira de falar, de questionar, que passam a ser mais inteligentes, mas bem elaboradas. A forma como se posicionam como evoluem do primeiro texto ao último texto escrito</p>	
46	<p>CONTEÚDO ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO MENTAL SE RELACIONAM?</p>	<p>Sim, creio que sim</p>		<p>Claro, é uma forma de você desenvolver o intelecto</p>	<p>Sim, às vezes para pior porque o cara que vem cheio de conteúdos e pega uns “malas” e se emburrecem. Não sabem ou não tem sensibilidade, porque transmitir conhecimento é uma arte</p>	
47	<p>O QUE OS ALUNOS APRENDEM? COMO OS ALUNOS APRENDEM? EM QUE GRAU SÃO CAPAZES DE PENSAR E AGIR COM O QUE APRENDEM? (ESSA É A REFERÊNCIA PRINCIPAL DE QUALIDADE DA ESCOLA, LIBÂNEO, p. 31)</p>	<p>No geral, eles conseguem aprender que aprender é importante para a vida, conseguem perceber que é importante para ensinar os filhos. Porque em relação aos conteúdos é mais difícil dizer, porque é pouco</p>		<p>Essa nova abordagem do conteúdo tem um significado. É fundamental que o professor dê um significado</p>	<p>Tudo o que quiserem. Cada um de um jeito. Desenvolvem um jeito próprio. É infinito, imensurável</p>	

48	QUAL É O PAPEL DO ENSINO?	No geral, você vai fazer com que o aluno iniciante comece a ter conhecimento sobre a vida e as necessidades da vida		É fundamental para a sociedade, pois dá condições para a pessoa desenvolver suas capacidades. Mas deve ser significativo	É estimular a viver, trocar, crescer, saber, estimular, mas, sobretudo, estimular a viver intensamente	
49	QUAIS OS MEIOS VOCÊ UTILIZA PARA REALIZAR O PROCESSO DE ENSINO?	Escrevo a matéria no quadro, dou conselhos. Gostaria e trabalhar com textos, leituras	Motivação verbal e ao mesmo tempo, dando condições para os alunos desenvolver... Procuo fazer com que fique claro o que estou explicando	Use textos, revistas, fotos. Fotografo coisas (coisas novas) nas minhas viagens e mostro para eles	Uso tantos. Primeiro, extrair deles o que eles têm. Fazer emergir o que está dentro deles e utilizar todos os materiais, experiências de vida deles	
50	QUAL É A SUA CONCEPÇÃO DE HOMEM, DE SOCIEDADE?	Um ser que não pode viver sozinho, isolado. Precisa se socializar	É o conjunto de indivíduos, pessoas que pensam...	O homem vive em sociedade, então ele tem que trabalhar a questão da coletividade. Essa é uma abordagem fundamental para se construir uma sociedade mais justa. Se não, vamos acabar com o planeta. Quanto mais individualismo, mais consumismo	Um ser inacabado em angústia constante de busca que pode levar a lugares bons ou ruins. É um ser social. Sem as relações sociais não é possível viver humanamente. Ou ele busca crescer, conhecer socialmente, ou ele morre	
51	O QUE ORIENTA A SELEÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS E DOS MÉTODOS E ATIVIDADES PROPOSTAS PARA OS ALUNOS?	Ciência não é minha especialidade, então trabalho com os assuntos solicitados pela equipe. Os trabalhos que são importantes eu analiso e considero	A turma, a forma com que os alunos agem e reagem. Em algumas turmas eu consigo avançar, outras não		A observação da vida, do dia a dia, uma música de ouço, filmes, textos. Sempre os relacionando aos conteúdos, métodos e atividades. Levo para sala de aula, os erros de língua portuguesa que observo no dia a dia. A cacofonia, por exemplo, que é um erro sério. Levo na brincadeira para eles entenderem que é uma coisa séria. Por exemplo, pode definir uma entrevista de	

52	<p>BASEADO NA SUA EXPERIÊNCIA, VOCÊ ACHA QUE OS ALUNOS DA EJA APRENDEM DE FORMA DIFERENTE QUE OS DO ENSINO REGULAR?</p>	<p>Sim, muito diferente. No ensino regular há maior cobrança de conteúdos, mais provas. Já na EJA, somos mais flexíveis por se tratarem de pessoas com idade mais avançada, alunos trabalhadores que chegam cansados</p>	<p>Sim, eu acho, eu acredito que sim</p>	<p>Sim, em função da experiência de vida do povo, suas vivências</p>	<p>Muito! Quisera eu que o ensino regular fosse uma EJA, ou melhor, que os professores do ensino regular vissem uma experiência em EJA. Os alunos da EJA tem mais interesse, são ouvidos pelos professores. O que eles dizem é respeitado</p>	emprego
53	<p>BASEADO NA SUA EXPERIÊNCIA, COMO VOCÊ ACHA QUE OS ALUNOS APRENDEM?</p>	<p>Adaptam-se conforme a forma do professor ensinar</p>	<p>Fazendo a relação com as práticas sociais, de forma lúdica, por meio de filmes, músicas, etc. Isto dá mais sentido, mais significado</p>	<p>Cada um tem uma forma, através da oralidade e da escrita</p>	<p>Por meio de analogias do cotidiano deles com o conteúdo. São interligações para fazê-lo perceber que já sabem</p>	
54	<p>BASEADO NA SUA EXPERIÊNCIA, COMO OS ALUNOS COMEÇAM A APRENDER O CONTEÚDO QUE VOCÊ ENSINA? E, DEPOIS, QUAL É A FASE SEGUINTE?</p>	<p>O interesse dele vai aumentando</p>	<p>Quando se tornam mais falantes, mais participativos, emitem opiniões, questionam, fazem <i>links</i>, pontes, associações com os fatos, trazem contribuições</p>	<p>Primeiro através da oralidade e, depois, a escrita que vai confirmar o que aprendeu</p>	<p>Quando a gente consegue mostrar que essa relação. É como andar de bicicleta</p>	
55	<p>COMO É QUE VOCÊ “COBRA” (AVALIA) OS RESULTADOS DO PROCESSO DE ENSINO?</p>	<p>Totalmente o contrário do ensino regular. O trabalho é em equipe e na avaliação individual o aluno formula as perguntas e responde. Prova individual sem consulta não faço, não funciona. Eu considero o interesse</p>	<p>Acho que tenho que avaliar tentar medir até que ponto o que expõem na oralidade podem materializar na escrita, ou na produção de algo como, painéis, avaliações com questionários, desenvolvimento do raciocínio sobre o que oralizaram</p>	<p>Através dos trabalhos. A prova que faço é só para ajudar o aluno que não conseguiu acompanhar, no dia a dia, o trabalho para ajudá-lo</p>	<p>A avaliação é frequente. Todos os dias uso como instrumentos os textos para síntese, análise em grupos e individual. Análise das embalagens, interpretação de músicas, poesias. Quando eles me solicitam faço uma prova, mas eles não gostam quando é de decorar. Avalio participação pela manifestação oral ou escrita</p>	

		do aluno na aula, sua frequência nas aulas. Vejo as dificuldades, ajudo				e o interesse. Alguns se destacam mais	
56	<p>QUAIS OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO VOCÊ UTILIZA? FAZ PROVAS? TRABALHOS? OUTROS? COMO SÃO ORGANIZADOS? E COMO SÃO APLICADOS?</p> <p>QUANDO DETECTA A DIFICULDADE DO ALUNO NA AVALIAÇÃO, QUAL É O SEU PROCEDIMENTO, ATITUDE? QUE MÉTODO UTILIZA PARA SANAR AS DIFICULDADES DO ALUNO? FAZ AVALIAÇÃO PARALELA? COMO? UTILIZA OUTRO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO, OU O MESMO É REPETIDO? COMO PROCEDE?</p>	Idem 55	<p>A expressão oral é avaliada. Diariamente explico as questões. Trabalhos individuais, em grupo, pesquisas em livros, sites, provas com e sem consulta</p>	Idem 55	Idem 55. Avalio em todas as aulas com atividades desenvolvidas		
57		Dificuldades são poucas, pois estou sempre presente indicando como lidar com as questões, mediando o tempo todo	<p>Rever de alguma forma. Tem que ficar claro. Abordagem diferente. Rever mudando a forma ou pode ser a mesma forma</p>	<p>Quando vou percebendo, procuro me dirigir mais, aquele aluno para fazer com que ele se abra e pergunte. Geralmente, na EJA, os alunos se acham burros, temem “pagar mico”.</p>	<p>Trago o assunto novamente para a turma, onde os alunos que entenderam inclusive contribuem</p>		
58	<p>VOCÊ SE JULGA UM PROFESSOR ATUALIZADO?</p>	De EJA não, mas em conteúdos, tenho bastante experiência, ainda que eu não seja formado na área	Não, poderia ler mais	<p>Acho que eu poderia ser mais, se eu me dedicasse cem por cento. Mas, apesar de tudo, me acho acima da média porque tem muitos professores que não se dedicam. E não são poucos</p>	Sim		
59	<p>QUAIS SÃO SEUS MÉTODOS DE ENSINO?</p>	Conforme a turma, meu trabalho é mais	O método não pode ser estanque. Ano que vem	<p>Leitura, produção de texto individual e coletiva.</p>	<p>Textualidade. Construção, interpretação, análise</p>		

			rápido ou mais devagar	quero ter uma experiência com a construção de maquetes	Gosto muito de usar literatura com a história. Pena que não consigo fazer com os demais professores	individual e coletiva, discussão dirigida, informal	
60	COMO VOCÊ INTERPRETA O CONCEITO DE MEDIAÇÃO NO CAMPO DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO?	Na EJA, o professor tem que saber que não é mais o dono da verdade de tudo, porque hoje, o conhecimento está fora (TV, computador). A informatização trouxe muitas informações para os alunos e o professor também aprende muito com eles	Mediar é se colocar numa atitude de quem tenta desenvolver ou possibilitar a capacidade do aluno pensar de fora autônoma para que daí, ele consiga dialogar com você, com o conteúdo, com o mundo	A mediação do professor hoje é fundamental no processo. Se ele não for habilidoso ficará no tradicional	Eu vou mediar no sentido do aluno ver os caminhos. Dou a ele subsídios, mais discussões. Porém, eu não posso interferir na visão dele. Ele pode não concordar, ter posições diferentes, apontar diferentes caminhos, conceitos, trazer subsídios		
61	A SUA FORMA DE ENSINAR VARIA DURANTE A AULA? EM QUAIS SITUAÇÕES?	Sim, bastante	Sim, oh, se varia (sorri). Sempre tem uma intencionalidade. Posso variar mais tenho um foco. Varia quando o que eu tentei fazer não atingiu os alunos, esse o principal motivo	Sim quando eu percebo que não está ocorrendo o planejado	Varia sempre. A situação depende da necessidade do aluno, depende do cotidiano		
62	O QUE VOCÊ PODERIA DIZER SOBRE MEDIAÇÃO?	Idem 60	Idem 60	Idem 60	Mediar é facilitar a descoberta dos conteúdos ou da relação desses conteúdos com a vida do aluno		
63	O QUE É MEDIAR	É a troca de informações entre ambas as partes onde a responsabilidade do professor é maior. Transformar a	Idem 60	A mediação é o cenário. É você criar um cenário no qual a pessoa consiga usar o seu intelecto. É o espaço para usar seu intelecto através dos instrumentos	Idem 62, mas (A professora lembrou-se do filme: A Onda [<i>The Wave</i>] tem início com o professor de história Burt Ross explicando aos seus alunos a atmosfera da		

		informação em conhecimento		como a leitura de textos, a oralidade	<p>Alemanha, em 1930, a ascensão e o genocídio nazista. Os questionamentos dos alunos levam o professor a realizar uma arriscada experiência pedagógica que consiste em reproduzir na sala de aula alguns clichês do nazismo: usariam o <i> slogan </i> “Poder, Disciplina e Superioridade”, um símbolo gráfico para representar “A onda”, etc.</p> <p>O desfecho do filme é dado pelo professor ao desmascarar a ideologia totalitária que sustenta o movimento d’ <i>A onda</i>, denuncia aos estudantes o sumiço dos sujeitos críticos diante de poder carismático de um líder e do fanatismo por uma causa)</p>	
64	<p>O QUE É MEDIAÇÃO COGNITIVA? OU O QUE SÃO PROCESSOS MEDIADORES QUE IMPLICAM AJUDA COGNITIVA AO ALUNO?</p>	<p>Não sei, Tenho muita dificuldade porque minha formação não é em ciências</p>	<p>Quando eu trabalho a questão do raciocínio lógico ou quando eu faço eles pensarem, ou quando eu problematizo algo, eles estão desenvolvendo o lado cognitivo</p>	<p>Acho que na EJA ele se dá no coletivo. Unir as pessoas em torno de um determinado tema e cada um participar com o seu conhecimento. Esse processo de interação é fundamental</p>	<p>A partir dos subsídios que trago: conteúdos, diálogos, músicas, emoções, vivências. Sempre há preocupação com a voz do outro</p>	

APÊNDICE B – Degração das entrevistas com os(as) alunos(as) (amostra)

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Nº 002	
Entrevistado	AE2
Entrevistador	Adriana Sanceverino Losso
Local	Núcleo de EJA Escola Estadual Governador Ivo Silveira
Data	16/08/2010
Nº de páginas	35 páginas
Duração	01 hora 19 minutos e 58 segundos
Tipo	Semiestruturada

Min.	Transcrição
[000:00]	<i>Entrevista Nº 002, realizada com o entrevistado AE2, tendo como entrevistador Adriana Sanceverino Losso, realizado no dia [16 de agosto de 2010].</i>
[0:01:00]	Adriana – Vamos lá, o teu nome? Entrevistado – AE2.
[0:01:30]	Adriana – AE2, eu sou a Adriana (não dá para entender), e eu estou na minha pesquisa de doutorado e agora é um período de entrevistas, talvez eu volte para sala, mas a princípio eu estou fazendo algumas entrevistas. Eu vou pegar alguns dados pessoais teus, mas nada de dados pessoais vai ser usado, vai ser o aluno A, B o professor A, B, C, D, [...] isso aqui é só para manter um registro meu, que não vai na tese o nome das pessoas, vai o resultado que eu vou pegar da maioria, o resultado mais amplo, mais geral, uma identificação mais nesse sentido, é mais para entender como é que acontece o processo de ensino aprendizagem na EJA. A tua idade? Entrevistado – 31 anos. Adriana – Natural de? Entrevistado – Criciúma.
[0:02:00]	Adriana – Estado civil? Entrevistado – Casado. Adriana – Número de filhos? Entrevistado – Dois. Adriana – Onde que mora, bairro?

Entrevistado – [não dá para entender]

Adriana – Qual a série da EJA que tu estás?

Entrevistado – 7ª série.

Adriana – Até que ano tu estudaste antes da EJA?

[0:02:30] Entrevistado – Até a 7ª série.

Adriana – Então tu ficaste no ensino regular até a 7ª série, mas daí tu não passaste ou desististe e daí tu vieste para a 7ª agora ou tu sempre estudaste na EJA?

Entrevistado – Não, eu comecei a estudar no ensino normal que é na parte, que é durante o dia.

Adriana – Tu estudavas durante o dia em escola o quê? Pública, privada, estadual, municipal?

Entrevistado – Escola pública.

[0:03:00] Adriana – Municipal ou estadual?

Entrevistado – É municipal.

Adriana – Aqui em Santa Catarina mesmo?

Entrevistado – Lógico.

Adriana – Criciúma?

Entrevistado – Criciúma.

Adriana – Tah, aí, tu paraste nessa época, tu paraste na 7ª?

Entrevista – Hãn?

Adriana – Tah, e tu retornaste foi esse ano?

Entrevistado – Não esse ano faz [...], eu comecei na 5ª série de novo, porque...

Adriana – Ah, tu começaste na 5ª na EJA?

[0:03:30] Entrevistado – Porque a escola que eu estudava é do tipo de escola que é de roça, entendeu...

Adriana – Escola isolada?

Entrevistado – É bem pequeninha, daí não [...], eu nem fui mais atrás porque eu já passei uma vez lá e nem existe mais.

Adriana – O documento, tu não conseguiste pegar?

Entrevistado – Eu nem fui mais atrás porque eu passei e a escola não existe mais lá.

Adriana – Certo. [...] Então tu começaste na EJA na 5ª série?

Entrevistado – Na 5ª série.

Adriana – Aqui mesmo?

Entrevistado – Aqui mesmo.

Adriana – Em que ano? Se tu estás na 7ª, foi no ano passado?

Entrevistado – É.

Adriana – Foi 2008?

Entrevistado – Isso.

Adriana – É então agora tu estás na 7ª, tu trabalhas?

[0:04:00] Entrevistado – Hãn?

Adriana – Tem carteira assinada ou é profissional liberal?

Entrevistado – Sou empresário, é construtor civil.

[0:04:30] Adriana – Então é empresário, tens uma empresa na área de construção civil. Qual o campo que tu atuas, é dentro da construção civil? Tu administras a empresa, é isso?

Entrevistado – Isso, eu administro, na parte da mão de obra estrutural.

Adriana – Ai, nesse campo profissional as atividades que tu desenvolveste, é essa parte da administração da mão de obra?

Entrevistado – É executar a obra, é execução da obra.

[0:05:00] Adriana – Ah tah, na verdade, tu tens funcionários e coordenas o trabalho, né?

Entrevistado – Hãn?

Adriana – Antes disso tu trabalhavas com outra coisa?

Entrevistado – Construção civil fora do país.

Adriana – Sempre com construção civil?

Entrevistado – Hãn?

Adriana – Onde?

Entrevistado – Na Itália.

[0:05:30] Adriana – Temos uma peculiaridade aqui, é alguém que é empresário na EJA e que já esteve em uma experiência fora do país.

[0:06:00] Adriana – [...] Tu começaste a estudar na EJA por que tu paraste algum tempo de estudar, é isso?

Entrevistado – Isso.

Adriana – Escola rural, mas, assim, essa tua parada de estudo foi por algum motivo especial doença, trabalho, viagem, casamento?

[0:06:30] Entrevistado – Não, eu parei mesmo porque naquele tempo, tipo assim, gurizão não tem cabeça, tipo assim a minha mãe, meu pai não incentivava muito a ir pra escola, daí agente tinha mais, a gente tomava mais iniciativa própria e acabei saindo, saindo para trabalhar.

Adriana – Mais ou menos em que ano tu paraste? Considerando que tu começaste o ano passado com 31?

Entrevistado – 14 anos.

Adriana – Uns 14 anos, né?

Entrevistado – É.

[0:07:00] Adriana – Tu [...] só retornaste a estudar com 31 anos, ficou esse período só trabalhando, enfim, curtindo a vida também.

Entrevistado – É.

Adriana – Por que começou a estudar na EJA?

Entrevistado – Por que eu vi que eu tava incompleto, me faltava alguma coisa.

[0:07:30] Adriana – Para completar o período. O que tu entendes por EJA, assim, por Educação de Jovens e Adultos, o que representa pra ti a EJA?

[0:08:00] Entrevistado – EJA pra mim representa, sei lá, uma ajuda do bairro pra, sei lá, pra quem, não teve condições de estudar no passado entendeu, e hoje abre essa oportunidade pra quem já tem mais, tem uma idade já avançada, entendeu, mais ou menos por aí.

Adriana – A tua visão de EJA é nesse sentido de oportunidade de estudo? É isso?

Entrevistado – Isso.

Adriana – Tu vê a EJA, mas, no sentido de pessoas mais velhas, oportunidades, ainda que tenha muita gente jovem?

[0:08:30] Entrevistado – Por que sei lá, as menores idades, sei lá, é viável estudar durante o dia, o ensino é mais, querendo ou não querendo o ensino da EJA é um pouco fraco entendeu, comparando a um ensino...

Adriana – Então, se eu te perguntar a tua visão de EJA, tu dirias que consideras o ensino um pouco fraco, é isso?

Entrevistado – Isso.

[0:09:00] Adriana – Por que é que tu achas que é fraco? Tem alguma coisa assim que tu achas que leva a ser isso?

Entrevistado – Eu vou ser sincero, entendeu, é porque não existe cobrança séria, entendeu, não existe. Vamos supor não conseguiu passar, não conseguiu, passa igual, é mais ou menos por aí que tá funcionando isso aqui, entendeu, tipo assim, não tem condições de passar, mas passou.

[0:09:30] Adriana – E tu achas que essa cobrança deveria vir de algum lugar específico, no caso do professor, do coordenador, da secretaria, do governo ou do Estado?

Entrevistado – Eu acho que isso já vem do coordenador, o professor ele segue o que dizem pra ele, eu acho.

Adriana – A importância de uma cobrança?

[0:10:00] Entrevistado – É.

Adriana – Como é que tu descreves então um professor que dá aulinhas? O que representa para ti um professor que dá aulinhas, tem alguma especificidade por ser professor da EJA, tem um diferencial, como que tu vê esse professor?

[0:10:30] Entrevistado – Como professor, vejo ele um professor entendeu, professor normal, como todas as escolas, como “ensinante” ele, sei lá, não sei, pelo que eu lembro entendeu de quando eu estudava era mais difícil tinha que tá mais em cima pra pude ser aprovado no final do ano, hoje o camarada fica uma semana sem vir, ela não tira nota: Ah, vamos passar para ajudar. Não é assim, eu acho que não tem que ser assim, não sei.

Adriana – Tu achas que mesmo sendo EJA deveria ter a mesma postura de...?

Entrevistado – Não digo a mesma, entendeu, mas um pouco melhor podia ser, entendeu?

[0:11:00] Adriana – Uma cobrança maior no sentido de resultado?

Entrevistado – Claro, resultado. Como tem várias meninas ali que dizem, fala assim “Ah, o importante é vir todos os dias, não importa a minha nota, eles passam igual”, a daí viram tipo assim fica uma bagunça, eles vêm quando quer, faz o que quer, mas isso já sai do coordenador até onde eu sei.

[0:11:30] Adriana – Acho que deveria ter de quem está coordenando o trabalho ter um processo de avaliação, uma exigência maior para que as próprias aulas fossem mais, é isso?

Entrevistado – Isso.

[0:12:00] Adriana – Em sua opinião, qual deve ser a formação de um professor de EJA, ele tem que ter uma formação diferente, especializada, para lidar com esse aluno nesse tipo de aula, ou não?

Entrevistado – É porque, tipo assim, dentro de uma sala de aula existe pessoas que já tão há vinte anos sem estudar, pessoas que já estão só há um ano sem estudar, existe vários níveis, mas acredito que eles já sabem essas pessoas, então eles já vão no ponto certo eu acredito que pra mim eles são ótimos nesse ponto ai.

[0:12:30] Adriana – E de qualquer modo, na tua opinião, se tu pensares nesse nível de idade, de tempo fora de escola, esse professor tem que estar preparado para atender esse tipo de aluno?

Entrevistado – Esse tipo de aluno. Por que alguém existe certo tipo de pessoas que pega melhor as coisas, e alguém que tem mais dificuldade, porque ficou vinte anos sem ver, sem passar pelo estudo, como to passando agora, existe mais dificuldades.

[0:13:00] Adriana – Em função das dificuldades, acha que esse professor teria que ter, vamos dizer, uma formação didática mais especializada para esse tipo, para conseguir lidar com esses processos?

Entrevistado – Isso.

Adriana – Quais atividades [...], nessa tua experiência de sala de aula em EJA, que são desenvolvidas em sala de aula, que atividades, o que vocês fazem na sala de aula, que atividade, o quê que acontece?

Entrevistado – Acontece de tudo neh, tipo assim, acontece, não sei.

[0:13:30] Adriana – Como é que acontece a aula então, que atividades são feitas em sala de aula?

Entrevistado – Todas as atividades, todas as matérias, neh, executadas.

Adriana – E de que forma é executada uma matéria?

[0:14:00] Entrevistado – É passado, pelo que eu vejo, todos os professores têm um livro e eles passam no quadro e a gente copia o que eles passaram. Eles explicam, isso é uma matéria, passam vários dias, dois, três, quatros, cinco dias, em cima do que ele passou vai vir o dia, o dia de uma provinha pra ver se realmente agente tava entendendo o que eles estavam explicando.

Adriana – Então, a partir do livro ele passa no quadro a matéria e

- [0:14:30] vocês copiam e há algum momento em que ele faz uma exposição oral dessa matéria que ele escreveu no quadro?
Entrevistado – Não entendi.
Adriana – Assim, porque tu dizes ele passa a matéria no quadro, ele escreve, vocês copiam essa matéria, o que mais há? Ele explica para vocês o que ele está escrevendo?
- [0:15:00] Entrevistado – Lógico, explica.
Adriana – É uma explanação oral?
Entrevistado – Isso.
Adriana – Nessa explicação oral, quando ele faz a explicação, esse tempo, por que é pouco tempo quarenta minutos?
Entrevistado – Por que daí às vezes tem dia que eles só passam, entendeu, no próximo dia eles passam menos por que eles têm que explicar o que passaram no dia anterior.
- [0:15:30] Adriana – Como é que acontece essa explicação, vocês ficam ouvindo, anotando ou o professor fala um pouco explica e faz, cria algum movimento e instiga o aluno a perguntar, como é que acontece?
Entrevistado – Tem o tempo que ele explica, depois ele pergunta se a gente entendeu, qual é a dúvida. Às vezes a gente faz pergunta, porque devido ao tempo que a gente tah sem vê as coisas, certo tipos de palavras que a gente não entende ele explica, reexplica [...] devido às dificuldades.
- [0:16:00] Adriana – Então, quanto tu falas que surgem palavras que vocês não entendem é um ou outro aluno que pergunta e diz que não entendeu aquela palavra e o professor explica, ou o professor se dá conta de que é uma palavra difícil, complicada e ele já imediatamente levanta...
- [0:16:30] Entrevistado – Nós que perguntamos.
Adriana – Vocês que identificam...
Entrevistado – Nós que identificamos a palavra que a gente não entendeu, isso acontece comigo.
- [0:17:00] Adriana – Significa que no teu caso tu perguntas, mas o aluno que tem dificuldade de perguntar...
Entrevistado – Têm alguns que são bem tímidos, preferem não entender, mas não perguntam.
Adriana – Mas o que é que tu notas em relação a determinados professores? Nós não estamos lidando com professor A, B, C, D

[0:17:30]

nem com a disciplina, mas numa maneira geral, ou um ou outro caso, tu percebes formas de o professor atingir o aluno no sentido assim: tu fazes a pergunta, mas tem aquele que não faz, ocorre de o professor se dar conta ser aquela pessoa que se dá conta o tempo todo, da importância de lidar com determinadas palavras e já lançar a pergunta para vocês, ocorre isso na maioria, não ocorre?

Entrevistado – Eu acredito que ocorre esse tipo de coisa.

[0:18:00]

Adriana – Quais materiais didáticos são utilizados na sala? Todos os professores usam livros? Poucos usam livros? Tem livros? Não tem livros? Que tipo de livros é? É caderno?

Entrevistado – Alguns preparam a apostila em casa entendeu e passam para o aluno, mas sessenta por cento usam o livro.

Adriana – E é um livro específico de Educação de Adultos ou tu não sabes?

Entrevistado – Não sei.

Adriana – E é só o professor que tem?

Entrevistado – Só o professor que tem.

[0:18:30]

Adriana – Em algum momento é disponibilizado para vocês algum livro?

Entrevistado – Sim, quando nós tem que fazer algum trabalho, ele dá um livro pra gente ler o texto e fazer atividade conforme o que ele pede naquele texto.

Adriana – De uma maneira geral, com todos os professores?

Entrevistado – Com todos os professores, não, menos o... de matemática não existe isso, de espanhol também não.

Adriana – As outras áreas sim, português, geografia?

[0:19:00]

Entrevistado – Português também nunca vi esse tipo de coisa, ciência, história e geografia fazem sempre assim.

Adriana – Português usa mais é texto, né?

Entrevistado – Português ele traz mais já pronto de casa a apostila e agente só...

Adriana – [...] traz os textos.

Entrevistado – Isso.

Adriana – E as outras áreas trazem os livros e vocês fazem as leituras ou as atividades, é isso?

Entrevistado – Isso.

- [0:19:30] Adriana – No caso desses que trazem os livros, são leituras de algum texto, ou só leitura, ou só atividade difícil, ou os dois, como é que esses livros que esses professores utilizam?
- Entrevistado – Eu acho que é os dois.
- Adriana – Os dois, às vezes, têm atividades e exercício, às vezes só leitura de alguma coisa...
- Entrevistado – É, às vezes é só leitura, às vezes é só resumo de um texto, coisinha assim.
- Adriana – Além disso, mais alguma coisa, revista é...
- [0:20:00] Entrevistado – Sim trabalho de revista pra fazer, isso aí surgiu em espanhol, surgiu já em geografia, fazer trabalho, trazer de casa, procurar, pesquisar em revistas.
- Adriana – Como é que é organizado o trabalho da EJA aqui? Tem pessoas responsáveis pelo trabalho dos professores? Fazem avaliação desse trabalho dos professores?
- Entrevistado – Isso aí eu não sei, dentro da sala ou fora?
- Adriana – Aqui dentro do espaço, tu falaste que tem um coordenador, neh?
- [0:20:31] Entrevistado – Até onde eu sei, ele é bem responsável, bem...
- Adriana – Mas tu não sabes se há uma avaliação, se é feita alguma avaliação do que os professores fazem, trabalham na sala de aula, isso tu não sabes?
- Entrevistado – Não.
- Adriana – Quanto ao conteúdo, à matéria de cada área, como é que é tu percebes uma matéria, já que tu tens uma experiência, ainda que faça algum tempo em outra escola regular? Esses conteúdos que são passados para vocês são específicos, eles são específicos da EJA, da educação de adultos ou é como se fosse conteúdo normal de escola regular?
- [0:21:00] Entrevistado – Eu acho que específico pra nós mesmo, porque é um negócio bem, é negócio bem empurrado, bem ajudado, é específico pra nós mesmo, que fiquemos muito tempo sem estudar.
- Adriana – E tu vês, tu sentes que é específico por quê? O que tu percebes? Por que é bem...?
- [0:21:30] Entrevistado – É bem... eles vêm de encontro a gente mesmo entendeu, tipo assim, se tu não consegue eles vem de encontro a ti, a te ajudar.

Adriana – Mais detalhado, é isso?

Entrevistado – Bem detalhado, bem explicado, te ajudam entendeu, às vezes até.

[0:22:00] Adriana – Mas quando tu falas que ele é detalhado, especificado e quando o aluno tem dificuldade e esse conteúdo vem de encontro, tu estás falando num aspecto positivo ou tem algum aspecto negativo? [...] Assim, esse detalhado não detalhado no sentido de ajudar?

Entrevistado – Pra mim é positivo, porque tipo assim quando a gente não alcança a altura da matéria, entendeu, eles ajudam bastante, entendeu? Eles ajudam bastante mesmo pra a gente pegar bem, a gente aprender.

[0:22:30] Adriana – Em relação a isso que tu falaste agora, com aquilo que tu colocavas lá no início dessa tua visão de EJA, que tu consideras que o ensino é um pouco fraco e que deveria ser uma cobrança maior, como é que tu poderias...?

Entrevistado – Não é no mesmo sentido, é no sentido, tipo assim, ele vai ensinar uma vez, duas, até terceira, quando ele vê que o camarada não quer nada mesmo, mesmo assim ele consegue ser aprovado.

[0:23:00] Adriana – Então na realidade a tua questão é o professor ensina bem, o conteúdo é um conteúdo que contribui com esse aluno (não dá para entender), mas o que tu achas problemático não é em relação a ti que, de repente, se dedica e tal, mas em relação aos outros que nada estudam e passam?

Entrevistado – Conseguem ser aprovado.

Adriana – É isso ou tu também achas, por exemplo, vamos dizer, que tu sejas um sujeito dedicado, um sujeito que tah ali para estudar, tu achas que o conteúdo que é dado é suficiente pra ti ou tu achas que deveria ter mais conteúdos ainda?

Entrevistado – Eu acho que seria um pouco mais, mais cobrado, um pouco mais forte seria melhor.

Adriana – Mais coisas...?

[0:23:30] Entrevistado – Mais coisas.

Adriana – Ainda que façam trabalhos de ajuda, de ensinar bem, de esclarecer, deveria ter um pouco mais?

Entrevistado – É que não tem como ele, vamos supor que existe tem duas, três pessoas, quatro, cinco, até dez pessoas que pegam

bem a matéria, que entendem bem, mas esses quatro, seis, ele não pode correr e fica alguns pra trás, ele tem que ir conforme [...], entendeu, vamos pegando todo mundo.

Adriana – Em função da dificuldade da maioria, alguns perdem com isso?

[0:24:00] Entrevistado – Alguns perdem, por que daí levam tudo na brincadeira porque é fácil, mas o meu vizinho tá tendo dificuldade de aprender o que eu tô achando que é fácil. No meu ponto de vista o ensino EJA é obrigado a ser assim, o meu sentido, a minha visão é nisso aqui, que quem não quer nada, entendeu, tá passando igual. Teve um caso ali não cito nome entendeu, mas o cara pensou que tinha rodado por que ele faltou quinze dias direto não fazia nada, daí ele disse “eu até voltei porque me passaram, senão eu nem voltava mais, mas eu contava que nem tinha sido aprovado, mas fui aprovado”.

[0:24:30]

Adriana – E aí isso desqualifica, neh?

Entrevistado – Isso aí desvaloriza entendeu, quem tá ali se esforçando.

[0:25:00] Adriana – Como é que é a convivência em sala de aula, o professor faz frequência, não faz; se ele não faz, como é que ele lida com isso, [...] todos eles fazem a chamada?

Entrevistado – Sim, todos eles fazem a chamada, é feito no início.

Adriana – E a convivência em sala, assim, essa relação com as pessoas em sala de aula, jovens, mais velhos, não sei, como é que é a turma?

[0:25:30] Entrevistado – Existe certos tipos de professores que os alunos respeitam, eles entram na sala de aula eles respeitam, escutam, mas alguns eles não respeitam, fazem o que querem, porque o professor tá faltando autoridade entendeu?

Adriana – Tá, então, os que não respeitam é porque o professor deixa rolar solto?

Entrevistado – Deixa rolar, não tem autoridade.

Adriana – Então a autoridade é importante nesse sentido?

Entrevistado – Pra mim é muito importante, porque nós temos três professores, aí que eles entram em sala de aula e todo mundo fica certinho.

Adriana – Por que ele se impõe, ele chega e fala literalmente eu quero assim, assim e assim e se não for assim não serve?

[0:26:00]

Entrevistado – Quando ele vê que tem um grupinho de três a quatro pessoas que eles ficam conversando, tu senta lá, tu senta aqui, “ah, não quero”, então vai pra rua, na minha sala de aula tem que ter ordem, eu entrei aqui, eu mando.

Adriana – E funciona isso?

Entrevistado – Funciona, imagina.

Adriana – O aluno não peita e diz: “Então tah, to indo embora”, ou “te pego lá fora”.

Entrevistado – Até pode ser que eles peitam a primeira vez, mas daí eles manda embora, mas a segunda vez não peita mais, sim porque ele vai ver que ele levou a pior. Isso aí nós temos três ou quatro entendeu, que faz o aluno respeitar e existe mais uns três ou quatro que deixam rolar.

[0:26:30]

Adriana – E isso prejudica a turma de um modo geral?

Entrevistado – Isso.

Adriana – Autoridade no sentido de dizer mesmo o que quer e o que não quer na sala e...

Entrevistado – ...e por ordem, e eu to aqui pra ensinar...eu mando.

Adriana – Eu mando.

Entrevistado – Eu mando, tu vai me ouvir e tu fica quietinho. Se tu não me ouvir...

[0:27:00]

Adriana – A rua.

Entrevistado – Fica fora.

Adriana – Funciona a ideia de pôr pra fora?

Entrevistado – Funciona. Nós temos três ou quatro professores que fazem assim, funciona, e quando eles entram é bem quietinho, todo mundo presta atenção.

[0:27:30]

Adriana – Como é que é a convivência em sala de aula, a gente já discutiu nesse sentido da importância da autoridade e da imposição, da determinação de como quer que funcione e de peitar essa coisa de que fica aquele que tah a fim de ficar né? Em relação a essa aceitação dos alunos e dos professores, acontece normal dentro da sala, mesmo aquele professor que peita que se impõe ele consegue ter um relacionamento bom com a turma?

[0:28:00]

Entrevistado – Consegue, eles acabam dando respeito, são obrigados, aliás, funciona melhor, bem melhor do que aquele que é amigo, que deixa...

Adriana – Então o professor que se impõe tem mais respeito que os outros?

[0:28:30] Entrevistado – Mais respeito, e eu acho que a gente tá aprendendo melhor, não adianta eu ser teu amigo tu faz o quer, nós somos amigo e daí o resto que tá do teu lado.

Adriana – E os demais, o grupo todo ganha com isso ou perde? Como você vê a relação dos alunos e dos professores entre si, tu vê como uma necessidade de manter uma disciplina uma autoridade na sala para que seja possível o processo de ensino aprendizagem acontecer, é isso?

[0:29:00] Entrevistado – Eu acho que se não tem essa autoridade ninguém presta atenção, fazem o que querem não existe ordem entendeu, em primeiro lugar antes de começar qualquer tipo de coisa ordem.

Adriana – E tu achas que a 7ª série a maioria é jovem é...?

[0:29:38] Entrevistado – A maioria é jovem.

Adriana – E esse jovem?

Entrevistado – 15 a 17 anos, a maioria.

Adriana – É bem difícil, muito mais barulho, muito mais...

Entrevistado – Sim.

Adriana – Certo, tu apresentas dificuldade em algum conteúdo específico?

[0:30:00] Entrevistado – Eu tenho muita dificuldade em português, devido ao meu tempo fora do país, eu fiquei quase 15 anos fora do país, acabei, estudei lá fora do país, aprendi a língua entendeu, acabei esquecendo tudo o português, querendo ou não querendo...

Adriana – Sabe bem o italiano, então?

Entrevistado – Sei.

Adriana – Que legal, e fala bem?

Entrevistado – Falo.

Adriana – Que legal...

Entrevistado – Tipo assim, eu aprendi o básico, escrever tudo, mas tipo assim, eu não cheguei a aprender bem como teria que ser entendeu, e daí devido à outra língua, a gente acaba, já que eu não aprendi muito, a gente acaba esquecendo quase 50% do que aprendeu ainda.

Adriana – Mas a outra língua tu aprendeste bem a escrita também?

[0:30:30]

Entrevistado – Escrever.

Adriana – Foi pra escola lá ou não, tu aprendeste na lida do dia a dia?

Entrevistado – Não, eu fui pra escola, tipo assim, eu fui pra escola de italiano, não fui pra uma escola...

Adriana – Regular.

Entrevistado – Isso.

Adriana – Tu foste para uma escola de línguas?

Entrevistado – Uma escola de língua, para aprender a ler e escrever, verbo...

Adriana – Que legal, mas, na verdade, quando a gente sabe outra língua ajuda bastante numa outra, porque tu desenvolves melhor os processos cognitivos, tu amplias mais os teus conceitos, facilita...

[0:31:00]

Entrevistado – Facilita o espanhol pra mim, tipo assim, não a escrita também, pra entender, o espanhol, tipo assim, eu entendo tudo, mas, tipo assim, não desenvolvo bem a escrita, entendeu? Agora, no português dificulta muito entendeu, muito é muito diferente.

Adriana – Então a facilidade do espanhol é em função do próprio italiano?

Entrevistado – Do próprio italiano, porque muitas palavras se dizem com o mesmo som, lógico a escrita é diferente.

[0:31:30]

Adriana – Quinze anos, então teus filhos têm nacionalidade italiana?

Entrevistado – Isso.

Adriana – Que bacana. Tu estás de volta há quantos anos?

Entrevistado – Um ano.

Adriana – Só estás há um ano aqui e não vai querer voltar?

Entrevistado – Não sei, depende de que, como, depende se o país sair fora da crise.

Adriana – País de primeiro mundo, a construção civil lá...

Entrevistado – Tah fraco.

Adriana – Lá é melhor no país, na Europa.

Entrevistado – É mais tah bem fraco.

Adriana – [...] também de um modo geral, é que, na verdade, a

- [0:32:00] crise é global, né?
- Entrevistado – Mas o Brasil tah bem, tah bem, ele é um canteiro de obras o Brasil hoje, qualquer canto que tu vai tu vê construção entendeu, uma vez a Europa era assim.
- Adriana – Certo, agora não.
- Entrevistado – Tah faltando muita mão de obra nos prédios de construção.
- Entrevistado – Aqui no Brasil. Tah faltando muita mão de obra.
- [0:32:30] Adriana – E vocês acham que isso se dá em função de que? Considerando o desemprego, o alto índice de desemprego no país?
- Entrevistado – Eu acho que tem alto índice de desemprego pela falta de classificação, pessoa desclassificada não tem interesse de aprender, não tem interesse de fazer um curso técnico, alguma coisa.
- Adriana – Mesmo na construção civil, em que a mão de obra é desenvolvida no dia a dia na prática dele?
- [0:33:00] Entrevistado – Mesmo na construção civil, a falta é grande de profissionais, grande mesmo.
- Adriana – Além do português, que outra dificuldade tu apresentas?
- Entrevistado – Acho que pra mim o mais difícil é o português.
- Adriana – É, mas, por exemplo, eu participei de algumas aulas de língua portuguesa, e já que tu tiveste uma experiência lá de formação na questão da língua. Como [...] é uma visão né de alguém que esteve fora do país, como é que tu vê as aulas de português, assim, tu achas que o problema é seu mesmo nessa relação de tah com quinze anos ou a forma como essa aula é desenvolvida, tu achas que ela é diferente da de lá, não é? Como é que é?
- [0:33:30]
- [0:34:00] Entrevistado – Eu não cheguei a frequentar aulas normais, regulares, fiz cursos entendeu, fiz um curso depois fiz outro.
- Adriana – De qualquer modo, era um trabalho diferenciado, como é que tu vê assim, tu sentes dificuldade na forma como ela tenta passa ou...
- [0:34:30] Entrevistado – Eu vejo que ela passa da maneira certa, eu mesmo que tenho a dificuldade, não dificuldade, devido ao longo tempo fora do Brasil, e ao longo tempo fora da língua portuguesa, eu encontro dificuldade entendeu em formar as palavras quando são, quando existe tipo assim S ou C, ou G ou J, ou Z ou S.

Adriana – Tu consegues interpretar bem, tu consegues ler um texto, por exemplo?

Entrevistado – Consigo ler um texto.

Adriana – Consegue interpretá-lo?

Entrevistado – Consigo, mas eu não sei escrever corretamente, muito erro em português na escrita, muito erro mesmo.

[0:35:00] Adriana – Mas daí tem outra história. Na verdade, duplamente no teu processo, a falta de exercício, a saída da escola e depois mais a questão da língua...

Entrevistado – Isso, e dificuldade às vezes em entender algumas palavras em português.

Adriana – Até de entender uma palavra...

Entrevistado – Isso, entender.

[0:35:30] Adriana – Uma palavra até simples no dia a dia e pra ti jah tah até meio complicado entender como a gente em inglês ou espanhol, algo assim, tipo o que é *welcome* em inglês pra ti e o que é, por exemplo, sei lá, borracha, por causa do italiano isso [...] Então tu não apresentas outras dificuldades, tu estás estudando, já me respondestes, foi para terminar os estudos né? Para complementar, uma necessidade de complementação relacionada ao teu trabalho ou a outra coisa?

Entrevistado – Ao meu trabalho.

[0:36:00] Adriana – Complementação em relação ao trabalho. Já que tu és dono do teu negócio, o que tu sentes, mesmo sendo dono, dessa exigência do estudo na relação do teu trabalho?

Entrevistado – A matemática.

Adriana – Tu buscas aqui um pouco a matemática, a disciplina que mais te interessa em função da tua área mesmo de construção civil que exige...

[0:36:30] Entrevistado – A matemática é muito cálculo, soma, metros cúbicos, metros quadrados, metros lineares, requer um estudo maior, entendeu?

Adriana – E o que tu vieste buscar aqui, tu encontraste nesse sentido?

Entrevistado – Não.

Adriana – Não, porque é o básico, né?

Entrevistado – O que eu to aprendendo na matemática, eu acho que

não vai bater com meu dia a dia.

Adriana – Não te acrescentas?

Entrevistado – Coisa assim (toca um telefone que atrapalha), o que eu já sei.

[0:37:00] Adriana – Tu tentas, na verdade, assim, é... tu achas viável, possível tu tentares pedir para o professor que isso que tu veio buscar seja desenvolvido?

[0:37:30] Entrevistado – Eu comentei com ele, tipo assim, o que eu vim buscar, não tem nada ver comigo isso aí, mas eu to aqui pra, não posso, eu tenho que fazer o que ele pede, né? Até conversei com o professor de ciências, que ele é professor de matemática pra pegar aula particular para aprender outro tipo de coisas que eu quero aprender. Porque eu tenho intenção, entendeu, vontade, entendeu, e eu acho que o que manda, a última coisa que morre é a fé, quero ser ainda um engenheiro, pretendo estudar para isso.

Adriana – Talvez o que tu tenhas é que terminar o básico, teu Ensino Médio e depois fazer matemática na Universidade.

Entrevistado – É isso que eu quero fazer, porque eu não vou conseguir alcançar...

[0:38:00] Adriana – Só na matemática, na especialidade é que tu vais realmente encontrar o que tu precisas ou a própria engenharia.

Adriana – Quais são maiores obstáculos, se é que existem que se apresentam pra você continuar teus estudos na EJA, existem obstáculos? Não existem? Vais continuar na EJA? Tu vais até a 8ª e vais querer fazer um Ensino Médio comum? Ou vais continuar no supletivo e depois vais fazer a tua faculdade?

Entrevistado – Eu pretendo fazer o primeiro e depois pegar uma escola particular.

Adriana – Tu dizes o primeiro o...

[0:38:30] Entrevistado – Terminar a 8ª.

Adriana – Terminar a 8ª, até a 8ª e o segundo grau em escola particular. Que daí é mais fácil tu pegares uma escola particular. E tu pensas isso em função de que tu queres um ensino mais, que te exija mais...?

[0:39:00] Entrevistado – Mais forçado na matemática...

Adriana – Tu queres um ensino mais, que exija mais...? Que exija mais e que tu ofereças mais coisas?

Entrevistado – Que me ofereça mais coisas.

Adriana – Que te ofereça mais conhecimentos, principalmente a matemática?

Entrevistado – É.

Adriana – Certo, como a tua família vê a tua volta para a escola?

Entrevistado – Legal.

Adriana – Apreciam, apoiam, admiram?

Entrevistado – Hãn?

[0:39:30] Adriana – Tu achas que na EJA se aprende de forma diferente que no ensino regular? De certa forma tu já me respondeste, mas vou tentar formular de novo a questão. Tu achas que aqui, que na EJA se aprende de forma diferente que no ensino regular?

Entrevistado – Acho que se aprende de forma diferente, sim.

Adriana – Sim, podes explicar rapidamente o que seria esse diferente?

Entrevistado – A cobrança acho que...

[0:40:00] Adriana – Nesse sentido de que..., quando tu falas em cobrança, [...] é a cobrança no sentido de exigência, tenta explicar um pouco para mim essa exigência, essa cobrança no sentido de que o professor tem que exigir mais do aluno ou tah só ligada à frequência, ou tah ligada ao conteúdo, é isso que eu queria entender, a matéria?

Entrevistado – A cobrança mais na matéria.

[0:40:30] Adriana – Matéria, ou seja, mas quando tu falas em cobrança, tu te referes que o aluno tem que ser cobrado para ele poder estudar ou tu estás dizendo não, também o professor precisa oferecer mais, eu queria entender isso...

[0:41:00] Entrevistado – Ele tem que ganhar a sua aprovação, não ser dada a aprovação pra ele porque ele compareceu na escola, entendeu? Não porque ele veio pra escola, tah vindo todo dia, ele não tem uma falta, mas ele não tem nota, ele não tem condições de fazer a 5^a, 6^a ou a 8^a, ele tah na 7^a e não vai ter condições de enfrentar uma 8^a, mas ele vai ser aprovado porque ele frequentou.

[0:41:30] Adriana – Então uma aprovação sem conteúdo, vamos dizer assim, neh? Mas isso em relação àquele aluno que não é alguém que realmente dá o retorno, fora isso tu achas que deveria ter, quando tu dizes assim: “Vou buscar um 2º grau”, tu não vais buscar o 2º grau só porque tu achas, veja se eu entendi a tua questão. Porque tu achas que lá vai ter cobrança, tu vais buscar um 2º grau fora

porque tu achas que vão te oferecer mais aprendizado, mais conhecimento?

Entrevistado – Também.

Adriana – Significa que além da cobrança desse aluno é preciso que se ofereça mais conteúdo, é isso?

[0:42:00]

Entrevistado – É isso também.

Adriana – O que eles dão eles explicam bem? Foi isso que tu me disseste? Explicam muito bem, mas deveriam trazer mais coisas ainda?

Entrevistado – Deveriam trazer mais coisas.

[0:42:30]

Adriana – Como que tu achas que os alunos da EJA aprendem? São alunos que aprendem por um caminho diferente, por um viés diferente, de forma diferente ou não? É igual a uma rede regular como é escola, são alunos que têm alguma especificidade, peculiaridade, em função de algo ou não é tudo igual, tu vê algum diferencial ou não?

[0:43:00]

Entrevistado – Não, acho que é igual, entendeu, um ensino igual.

Adriana – Não eu me refiro ao aluno, como que é o processo dele aprender, ele tem uma forma de quando o professor ensina algo, esses alunos de um modo geral da tua parte ou do que tu vê dentro da sala de aula, eles têm formas diferentes de tentar entender o conteúdo?

Entrevistado – Sim, tem formas diferentes de tentar entender o conteúdo.

[0:43:30]

Adriana – Sim, o que seriam essas formas diferentes? Um exemplo...

Entrevistado – Eu acho que, é como eu já falei e repito de novo, devido ao tempo que ele ficou fora.

Adriana – Tah, a questão de estar afastado há muito tempo, ele exige, tu falaste que exige que o professor fique um pouco mais de tempo explicando, é isso?

Entrevistado – Tentando fazer o aluno entender a matéria.

Adriana – E isso eles fazer bem?

[0:44:00]

Entrevistado – Fazem.

Adriana – O professor, tu achas que os professores de modo geral, ou só um ou outro, propõem desafios, problemas, fazem perguntas dentro da sala de aula, desafiam vocês nas questões, né? Algumas questões da sociedade do próprio conteúdo deles, eles relacionam

- [0:44:30] esses conteúdos com a vida de vocês? Como é que acontece esse processo quando ele tá ensinando, quando ele traz a matéria dele, como é que ele trabalha, transita com esse conhecimento, se ele problematiza, se ele desafia vocês, como que acontece isso, se acontece ou se não acontece?
- Entrevistado – Não, eu não vejo nenhum desafio.
- Adriana – Não observas isso?
- Entrevistado – Não, pra mim é normal.
- Adriana – É aquela coisa que tu falaste de passar no quadro, explicar o conteúdo, tira uma dúvida ou outra, mas não há..., não problematiza?
- Entrevistado – Não.
- [0:45:00] Adriana – Durante as aulas o professor levanta dúvidas, em tese eu estou quase fazendo a mesma pergunta, levanta dúvidas, faz perguntas, confronta ideias com vocês?
- Entrevistado – Sim.
- Adriana – De uma maneira geral, ou é um ou outro?
- Entrevistado – Ele tá explicando a matéria e depois dá uma paradinha e lança uma pergunta pra mim ou pra ti, táis entendendo? Me explica alguma coisa sobre isso que eu to explicando aqui, me fala alguma coisa.
- [0:45:30] Adriana – Então, de certa forma, ele desafia um pouco vocês?
- Entrevistado – Não sei se isso é desafio.
- Adriana – Só tenta ver se vocês entenderam as coisas?
- Entrevistado – Sim, ele pergunta, isso acontece muito em história, ele explica depois pergunta, deixa a gente dar a nossa ideia, explicar o que nós estamos entendendo do que ele tá falando.
- Adriana – A frequência maior é em história?
- Entrevistado – Sim.
- Adriana – Em outras acontece isso também?
- [0:46:00] Entrevistado – Não.
- Adriana – Mas em história, por exemplo, de uma maneira geral, sempre estou perguntando de uma maneira geral, tu podes me dizer se é mais com uma ou outra disciplina, nos conteúdos que os professores trabalham, eles fazem alguma ponte com a vida de vocês, a profissão, a vida lá fora?

- [0:46:30] Entrevistado – Faz.
Adriana – Sim?
Entrevistado – Sim.
- [0:47:00] Adriana – Então, a partir da própria linguagem de vocês, que significado têm as matérias para ti? Ou tem matéria que não tem nenhum sentido ou significado, ou se todas têm, [...], tu me falaste da matemática num sentido dela, isso tu já revelaste que a matemática tem um sentido importante pra ti em função da tua área profissional, correto? É por isso que ela tem sentido para ti?
Entrevistado – E o português também tem muita importância na minha vida, na minha escrita, no meu falar, usar as palavras certa, ponto, vírgula tem muita importância.
Adriana – O sentido do português para ti tem um significado na importância da tua comunicação?
Entrevistado – Na minha comunicação.
- [0:47:30] Adriana – Mais alguma outra área?
Entrevistado – Pra mim a geografia, a história e ciências também têm uma grande importância.
Adriana – E as ciências específicas física, química, ou ciências biológicas têm alguma dessas áreas que não te dizem nada ou todas têm?
- [0:48:00] Entrevistado – Pra mim é o mesmo nível as três ali.
Adriana – Certo, o mesmo nível, teria alguma que não te acrescenta em nada, que tu vêes que não acrescenta em nada?
Entrevistado – É tipo assim, existe certos tipo de matéria que agente só executa porque é uma coisa, ordem da escola, outro tipo de língua, tipo assim.
Adriana – Tah, por exemplo, o espanhol é uma língua que tu consideras que seria importante aqui na escola, para essa região ou mais para ti não é ou para ti é, ou tu achas que deveria ser outra língua, qual a tua opinião nesse sentido?
- [0:48:30] Entrevistado – Eu preferia o inglês, neh?
Adriana – Tu achas que o inglês seria mais importante ou tu preferias mais?
Entrevistado – Eu preferia o inglês.
Adriana – Por exemplo, educação física?

Entrevistado – Educação física é normal né, sei lá.

Adriana – Não te acrescenta?

Entrevistado – Não é bem uma educação física, no meu tempo a gente não executava Educação Física da maneira que é feita hoje.

[0:49:00]

Adriana – Tu achas que essa maneira de hoje não te...

Entrevistado – Não, porque sei lá educação física tem que ter um pouco de exercício, explicar, entendeu, e ali jogar e deu não explica nada.

[0:49:30]

Adriana – Então, tu consideras importante os exercícios, aqueles exercícios e as funções dele pra que servem, tah, e a coisa solta é algo que não, tah ok, perfeito. E os projetos, existem projetos na escola, o quê tu entendes por projeto, ou já te passaram alguma informação nesse sentido?

[0:50:00]

Entrevistado – Existem projetos, mas eu não acho, não acho nada interessante nesses projetos aí. Pra mim, é perder tempo, entendeu, porque, sei lá, diz eles que faz parte, que se aprende, mas eu não vejo isso aí, não vejo mesmo.

Adriana – Como é que eles acontecem na escola?

[0:50:30]

Entrevistado – É fazer, não sei, é como o que tah acontecendo agora, tipo assim, esses projetos que a gente tah fazendo aí, apresentar uma peça, entendeu? Mostrar cartazes dizer o que significa, mas, sei lá, eu acho que nós tamo aqui pra estudar, pra aprender.

Adriana – É peça, cartaz, o projeto que tu estás te referindo, nenhum deles tem relação com a matéria?

Entrevistado – Não vejo relação com a matéria.

Adriana – Não vêes relação com a matéria? Tu participas?

[0:51:00]

Entrevistado – Vou dizer que participo porque devido a notas, que quem não participa é zero e quem participa é dez, então to participando por participar.

Adriana – Mas isso não contribui?

Entrevistado – Não.

Adriana – Então, no teu entendimento eles não contribuem pra aprendizagem de matéria nenhuma?

Entrevistado – Não.

[0:51:30]

Adriana – E o que tu aprendes então, no teu entendimento, não existe nenhum aprendizado do ponto de vista da matéria?

Entrevistado – Não, não tem nada a ver com a matéria.

Adriana – Mesmo que seja um outro aprendizado?

Entrevistado – Pra mim, não tem nada a ver com a matéria.

Adriana – Tah, não existe aprendizado em relação à matéria, mas existe um aprendizado em relação a outra coisa? Porque assim a gente tem na escola [...] o principal...

[0:52:00] Entrevistado – Pra mim, segundo o que eles dizem, é que seria pra ver o tipo de desenvolvimento que a pessoa tem, entendeu? Vamos supor alguém tem a vocação de ser cantor, desenvolve uma música e canta, outros fazem uma peça um teatro.

Adriana – Mas, por exemplo, uma música que é feita ela não é trabalhada, por exemplo, numa aula de língua portuguesa.

Entrevistado – Até hoje ninguém fez a música, nós pegamos feitas e só cantamos, só cantamos a música.

Adriana – Por isso que eu pergunto nessa relação se ela existe ou não. Todos os alunos e professores participam do projeto?

Entrevistado – Quase todos.

[0:52:30] Adriana – Tu estás falando quase tanto para professor, quanto para aluno?

Entrevistado – Todos os professores que apresentam o projeto eles participam, alguns não apresentam.

Adriana – Então, na verdade, o projeto não é um trabalho conjunto literalmente, alguns só participam, é uma escolha de alguns?

[0:53:00] Entrevistado – Dentro de uma sala de aula, vinte pessoas fazem grupinho de cinco. Eu vou apresentar isso, vai fazer teatro, e o meu grupo vai cantar, outro grupo vai desfilhar com cartaz.

[0:53:30] Adriana – Mas, por exemplo, no caso, dentro da sala de aula todos os professores de alguma forma estão engajados nos projetos, participam pelas suas áreas?

Entrevistado – Não, não todos.

[0:54:00] Adriana – Quando é que tu percebes, quando tu aprendeste um conteúdo, o que tu sentes naquele momento da sala de aula, o professor tah lá explicando, ou como é que tu percebes isso até em relação ao professor, por exemplo, que atitude ele tem que tu se dá conta de que aquela atitude te fez entender, aquela forma dele ensinar?

Entrevistado – Na matemática, na matemática existe certos tipos

de forma que ele ensina que eu não entendo, daí quando ele veja que o pessoal não pega aquela forma que ele tenta fazer, entendeu pessoal, ele muda, às vezes funciona modos de ensinar.

[0:54:30] Adriana – Então, a mudança é na forma de ensinar ou seja, a didática, a estratégia que ele trabalha quando ele muda tu percebes tanto para ti quanto para os demais?

Entrevistado – Às vezes, é mais prático.

Adriana – Ocorre aprendizado nesse momento, aí tu te dás conta, agora sim, que entendeu?

Entrevistado – Nessa maneira eu entendi.

Adriana – Os professores avaliam vocês? Tem algum tipo de avaliação?

Entrevistado – Tem avaliação sim.

[0:55:00] Adriana – Que tipo de avaliação?

Entrevistado – Eles assim, provas, provinhas.

Adriana – O que tem de conteúdo nessas provas? Texto? Pergunta e respostas? Ou só texto?

Entrevistado – Perguntas e respostas, texto, tudo, contas.

[0:55:30] Adriana – Existe devolução, retorno dessa prova, discussão se o aluno tirou nota baixa se não teve, rever esse conteúdo que a nota de uma maneira geral foi baixa ou não fez a prova toca o barco, vamos para outra?

[0:56:00] Entrevistado – Existe, existe sim, existe, já teve casos de entregar a prova, entendeu, pra fazer em casa. Lógico, depois eu vou trazer e tiro dez, daí, não entregar na hora, entendeu, seria o certo começemos a prova ninguém terminou eu vou recolher vou guardar e na próxima aula eu entrego para vocês de novo, não que tu vai fazer em casa, vou tirar dez, lógico, se eu fazer em casa.

Adriana – É certo, tirando esse fato, por exemplo, vocês fizeram uma prova, todo mundo fez, entregou a prova, o professor corrigiu e aí ele se deu conta que a maioria tirou nota baixa ou um ou outro caso mais sério, o professor retorna à discussão daquele conteúdo, o fracasso da maioria?

Entrevistado – Retorna explicar o fracasso da maioria.

[0:56:30] Adriana – E aí tenta rever o conteúdo?

Entrevistado – Aí ele refaz uma nova provinha.

Adriana – Ele refaz uma prova imediatamente ou primeiro ele

explica de novo a matéria?

Entrevistado – Primeiro ele explica de novo, primeiro ele explica bem.

Adriana – Refaz depois que explica de novo. Além da prova tem alguma outra forma de avaliar, que tu vês que é avaliação, que dá para ver se o aluno aprendeu? Além da prova, tu percebes outras coisas? A prova tem essa característica de a prova vamos fazer e entregar? Tem uma outra coisa que serve como avaliação?

[0:57:00]

Entrevistado – Trabalho, tipo assim, trabalho.

Adriana – Esse trabalho é o quê, trabalho para casa?

Entrevistado – Trabalho de pesquisa.

Adriana – Trabalho de pesquisa, vai lá na sala, entrega?

Entrevistado – De pesquisa, tipo assim, pesquisa algum fato, algum negócio que tá ocorrendo no nosso Estado.

Adriana – Geralmente é em casa ou na escola, individual, coletivo?

Entrevistado – Individual, de dupla.

Adriana – O professor diversifica a forma?

Entrevistado – Isso não só prova, existem vários tipos de trabalhos.

Adriana – Mas sempre há prova, pelo menos uma prova?

[0:57:55]

Entrevistado – Sempre há provas.

Adriana – E junto há trabalhos?

[0:58:00]

Entrevistado – Junto há trabalhos.

Adriana – Mais trabalho do que provas, ou é equilibrado?

Entrevistado – É equilibrado, acho que meio a meio.

Adriana – Você costuma aplicar os conhecimentos que aprende na EJA em sua vida profissional ou pessoal? O que tu aprendes aqui, as coisas todas que aprendes ou só parte delas, ou nenhuma das coisas que tu aprendes aqui tu consegues aplicar?

[0:58:30]

Entrevistado – Pra mim, eu to conseguindo aplicar só o português.

Adriana – Só o português, apesar da dificuldade que tu tens?

Entrevistado – Tipo assim, eu tinha bem mais dificuldade no erro, na escrita, já diminui mais um pouco devido ao ensino da EJA.

Adriana – Você ou seus colegas conseguem explicar uma ideia com suas próprias palavras?

Entrevistado – Conseguimos.

Adriana – Tu vês que tem pessoas na sala que não conseguem? Ou acha que todo mundo consegue?

[0:59:00]

Entrevistado – Vejo, tem pessoas que não conseguem.

Adriana – Muitas, a maioria, uma minoria?

Entrevistado – Minoria.

[0:59:30]

Adriana – Quando tu percebes que começa a aprender o conteúdo que o professor ensina e aí, por exemplo, um dos momentos é esse que a coisa patina e de repente ele traz uma forma que vocês conseguem? O que acontece depois disso? O professor vem com uma sequência de conteúdos ou da tua parte isso muda alguma coisa?

[01:00:00]

Entrevistado – Da minha parte, quando eu consigo entender em formas diferentes, eu tento passar pro meu colega, entendeu, ajuda o meu colega a fazer ele entender, assim como eu tive dificuldade de entender na primeira, mas entendi na segunda, eu tento ajudar ele.

Adriana – Isso te leva a outros conhecimentos, dentro, por exemplo, da matemática, te leva a entender outras coisas?

Entrevistado – Sim, lógico, uma coisa puxa a outra na matemática.

Adriana – Para ti, qual é a melhor forma, ou a melhor maneira de um professor ensinar?

[01:00:30]

Entrevistado – Em primeiro lugar ser educado, a maneira que ele pergunta, a maneira que ele explica e a maneira de lidar com o aluno.

Adriana – Tah ok, mas assim essa maneira de lidar, tu dizes está ligada a quê? Tom de voz, expressão corporal?

Entrevistado – Tom de voz.

[01:01:00]

Adriana – Mas alguma coisa nesse sentido do ensinar, por exemplo, formas, existem determinadas formas, maneiras, estratégias que o professor usa para fazer, para levar esse conhecimento, para ensinar, que tu dizes assim não, essa realmente é melhor maneira, ou essas, essa e essa é a melhor. Ou tem alguma coisa que mais te chama atenção na forma do professor ensinar que tu percebe que a turma entende, que tu entende, ou quando ele só ensina de uma forma, quando ele varia a forma ou existe uma forma específica que é algo que te chama atenção?

[01:01:30]

Entrevistado – Por exemplo, história, eu acho muito interessante da maneira que ele ensina. Que ele faz a pessoa entra no assunto,

viver o assunto atual assim, eu acho muito interessante o nosso professor de história, que ele faz a gente mergulhar no assunto dele, faz pergunta, lança e repergunta, ensina ele, diz que viu em tal lugar e pergunta se nós já vimos, entendeu, muito, muito bom esse tipo de ensino.

[01:02:00] Adriana – A mediação que ele faz, como ele transita com o conhecimento?

Entrevistado – Faz agente mergulhar no assunto dele.

Adriana – A ideia de mergulhar no assunto. Isso tem a ver com ele levar vocês, fazer alguma associação com, se aproximar da linguagem de vocês, ou da realidade de vocês ou da forma como vocês vivenciam o dia a dia e trazer para o conteúdo dele ou não?

Entrevistado – O dia a dia, ele faz agente trazer muito nosso dia a dia.

Adriana – Associar com o conteúdo?

Entrevistado – Isso, comparar muito aos passados, aos antigos.

[01:02:30] Adriana – Tu achas que isso é porque é a disciplina de história que tem essa facilitação ou é uma característica do professor?

Entrevistado – Eu acho que é dele, eu acho que é dele essa característica.

Adriana – E tu percebes que isso é algo que não é só tu que sente, de uma maneira geral, a turma sente dessa forma?

[01:03:00] Entrevistado – De uma maneira geral, porque no momento em que ele está explicando, passando a matéria, ele faz a gente entender com a maneira que ele explica, sei lá, ele faz a gente entrar no assunto.

Adriana – E isso tu achas que é o que é a forma como ele dialoga ou expõe a matéria, e isso de uma forma dialógica, da oralidade ou ele usa algum outro instrumento, ferramenta, ou equipamento, um computador, um papel, um livro?

[01:03:30] Entrevistado – Não, não é a forma dele mesmo, a forma dele expressar as palavras dele.

[01:04:00] Adriana – A forma de expressar, de se comunicar, está ligada à comunicação. Quando ele usa o material, não importa se ele usa livro, se ele usa uma folha, se ele usa um computador, é nenhum instrumento que ele usa altera, qualifica ou desqualifica essa forma, é uma forma que ela é boa, não importa o que ele usa?

Entrevistado – Tipo assim, não importa se ele usa o quadro pra

escrever ou revista, isso aí é dele mesmo, é um dom que ele tem de ensino.

Adriana – O instrumento...

Entrevistado – Tah nele mesmo.

[01:04:30]

Adriana – O que você poderia dizer pra mim sobre ensinar, o que seria ensinar para ti?

Entrevistado – Ensinar seria fazer entender.

Adriana – Fazer entender. Algo mais? Fazer entender. Quando tu falas em fazer tu está te relacionando a alguém, te faz entender?

Entrevistado – Alguém me explicar algo que eu não sei ainda.

Adriana – O que poderias me dizer sobre aprender?

Entrevistado – Aprender o conhecimento, eu acho.

[01:05:00]

Adriana – Conhecer, então, o conhecimento.

Entrevistado – É o mesmo que ler, quanto mais lê, mais aprende.

Adriana – O professor percebe quando tu aprendes?

Entrevistado – Percebe.

Adriana – Como?

[01:05:30]

Entrevistado – Tu expõe, eu fico quando eu não consigo entender eu fico triste, e quando eu entendo eu exponho, tipo assim, eu demonstro alegria, dá pra perceber, entendeu, quando eu entendi quando ou não entendi não precisa nem perguntar.

Adriana – Tu percebes que isso ocorre com os outros colegas também?

Entrevistado – Não, tem alguns que, alguns não demonstram, entendeu, dizem que entende, mas quando vai fazer não é verdade.

Adriana – Tem aquele que entende e não manifesta nada?

[01:06:00]

Entrevistado – Tem e existe aquele que entende, mas tah sempre tímido tah sempre na dele, não diz nada, mas quando vai fazer...

Adriana – Consegue trazer resultado. Tu acha que para o professor perceber isso é necessariamente o aluno tem que ter esse comportamento como o teu, de manifestar?

[01:06:42]

Entrevistado – Eu acho que ele teria que se manifestar, expor a ideia dele também, entendeu, perguntar se não entendeu e se entendeu também dizer eu entendi, e se não entendeu perguntar, expor.

Adriana – Aí dificulta para o professor até avaliar esse aluno que

não tem essa manifestação?

Entrevistado – Lógico, ele não vai conseguir avaliar se ele não percebe, se ele não percebe a dificuldade.

[01:07:00] Adriana – Os trabalhos são feitos na sala também ou mais em casa?

Entrevistado – São feitos na sala também.

Adriana – No caso tem mais alguma coisa, ou as atividades são além de trabalho, mais exposição oral do professor, ou outra?

Entrevistado – Não entendi.

[01:07:30] Adriana – Atividade, assim, [...] vocês chegam à sala de aula ela se constitui nesse movimento de ensinar e de aprender ela se constitui em atividades. Atividades pode ser o professor dando aula, vocês copiando, ou ele chega e manda vocês se reunirem em grupo para fazer algum exercício, é nesse sentido que eu pergunto. Que tipo de atividades? São sempre as mesmas? Se acontecem atividades diferentes, tem professor que tem sempre só aquela maneira de dar aula?

[01:08:00] Entrevistado – Existe professor que tem só uma maneira de dar aula.

Adriana – E no caso o professor que tem só uma maneira de dar aula, tu achas que isso é positivo ou negativo?

Entrevistado – Pra mim é negativo.

Adriana – Diversificar, tu achas que é importante? Por quê?

[01:08:30] Entrevistado – Eu acho que, em sala de aula existe vários tipos de cabeça, de entendimento daí tem que mudar, tem que conhecer o aluno.

Adriana – Se ele diversifica, ele consegue atingir a todos?

Entrevistado – Consegue atingir a todos.

[01:09:00] Adriana – O que é então para ti uma boa aula? O que acontece numa boa aula? Em tese, tu podes repetir alguma resposta se tu achar que tu já contemplaste isso. O que é para ti uma boa aula, o que acontece numa boa aula?

Entrevistado – Pra mim, uma boa aula é quando existe, quando realmente a gente consegue aprender e quando existi respeito e ordem. Pra mim isso ali é uma boa aula, quando nós conseguimos realmente entender o que eles tão explicando, todos de uma maneira geral.

[01:09:30]

Adriana – E tu poderias dizer que esse realmente entender tah

ligado um pouco ao que tu falaste aqui desse mergulhar no assunto, dessa alegria que tu tem? Então uma aula ruim, o que acontece numa aula ruim? Poderia ser o contrário disso, desrespeito, desordem, não aprendido, ou queria acrescentar mais alguma coisa?

[01:10:00]

Entrevistado – Não, é isso aí mesmo.

Adriana – Tem alguma coisa, por exemplo, que poderia ser uma aula ruim, além disso, aqui no sentido, talvez, um professor que entre na sala escreve a matéria no quadro e não explique nada, pode ser uma aula boa? Às vezes, pode?

[01:10:30]

Entrevistado – Não, isso aí é uma aula ruim, ele é obrigado, tudo que ele escreve ele é obrigado a dizer uma coisa, explicar uma coisa.

Adriana – Então, o que é pra ti um professor, um bom professor?

Entrevistado – Pra mim um bom professor é um professor inteligente em todas as maneiras, não só o conhecimento. A inteligência também que saiba reconhecer o aluno.

Adriana – Então, o professor ruim o que é?

Entrevistado – É um professor que não tem diálogo, não tem respeito.

[01:11:00]

Adriana – É que uma pergunta que parece óbvia, às vezes me ajuda sabe; não tem diálogo, é isso?

Entrevistado – Isso é.

Adriana – Ele não dialoga na sala. Então o diálogo é importantíssimo. Quando tu falas de um bom professor, que tu dizes que é inteligente e tu dizes que não é só o conhecimento, tu te referes a alguma coisa em específico?

[01:11:30]

Entrevistado – Porque o conhecimento, tipo assim, se eu sou um professor de matemática, de português ou de qualquer outra, lógico eu vou entender da minha matéria eu vou saber explicar, mas não basta só aquilo ali, tem que ter alguma coisa a mais.

Adriana – Ele ir além do conhecimento específico dele, é isso? Ter uma visão mais ampla.

Entrevistado – Mais ampla.

Adriana – O que tu mais gosta de fazer em sala de aula?

Entrevistado – Eu gosto mais de ouvir.

Adriana – Ouvir o professor?

Entrevistado – Ouvir o professor, ouvir ele explicando, não gosto muito de copiar, eu gosto de ouvir.

Adriana – Gosta de trabalho em grupo?

[01:12:00]

Entrevistado – Gosto de trabalho em grupo, sim.

Adriana – Como se dá a interação entre os alunos, tu já respondeu ela ocorre tranquilamente quando há ordem né?

Entrevistado – Isso quando há ordem.

Adriana – E participação, como é que ocorre a participação?

Entrevistado – Como está a participação, ou como...

[01:12:30]

Adriana – Como é que acontece, o que é a participação? Como é que ela acontece, e se ela, quando a gente fala em interação, como é que os alunos interagem na sala em termos de conhecimentos?

[01:13:00]

Assim, o professor está lá explicando, há, existe alguma interação sobre esses conhecimentos, essa matéria que o professor está falando entre os alunos?

Entrevistado – Não entendo muito esse português.

[01:13:30]

Adriana – Essa conversa sobre determinada matéria, quando o professor está explicando, ele cria algum momento naquela aula para que vocês consigam discutir entre vocês sobre aquele assunto, aquele conteúdo, aquela matéria, matemática, fórmulas, português, entendeu?

Entrevistado – Às vezes ele faz desafios, desafios pra ver se nós entendemos, desafios até em duplas.

Adriana – Como seriam esses desafios?

Entrevistado – Tipo assim, ele faz ali dez tipos de palavras dentro do assunto, tu vais falar sobre educação, tu vais falar sobre, pra ver se realmente agente aprendeu.

[01:14:00]

Adriana – Quais as matérias fazem isso?

Entrevistado – Quase todos, menos português e matemática.

Adriana – Engraçado, eu achei que era justo o português. Então as outras áreas pegam, por exemplo, na geografia pega lá um conteúdo, um conceito que ele está discutindo, por exemplo, espaço, aí ele pega, cria grupos e cada um vai escrever o que entendeu?

Entrevistado – Vai dar uma ideia sobre o espaço, tira fora o que ele explicou, vira o caderno, escreve o que tu entendeu até hoje.

Adriana – Aí traz no grupo para discutir um pouquinho e vai

- relatar depois?
- [01:14:30] Entrevistado – Vai expor o que ele entendeu, botar no papel, qual é o resultado do tempo que ele perdeu com nós.
- Adriana – E aí tu achas que é interessante essa forma, achas que é bom?
- Entrevistado – Muito interessante.
- Adriana – Esses desafios são dos conceitos em sala?
- Entrevistado – Isso.
- [01:15:00] Adriana – Legal, então essa é outra forma de dar aula, tu achas que isso ajuda bastante?
- Entrevistado – Imagina.
- Adriana – Tu poderias dizer que se eu te perguntar [não dá pra entender] e esse momento onde ele lança um desafio, vocês discutem entre vocês e falam sobre o que entenderam, tu achas que os dois têm o mesmo valor?
- [01:15:30] Entrevistado – Não, um, vamos supor, existe certos tipos de parte chamadas na matéria, e ele escreveu duas folhas, pode ser que no começo eu entendi melhor, mas lá no final o meu companheiro entendeu melhor, nós vamos ter nossas duas, e conseguimos alcançar o ideal.
- [01:16:14] Adriana – A minha pergunta é assim: em termos [não dá para entender] se eu fizesse uma pergunta assim comparando o que é melhor para ti aprender e entender, o professor explicando a matéria direitinho para ti, ou esse momento do grupo, ou os dois, ou um complementa o outro?
- [01:16:30] Entrevistado – É ouvir e esse momento do grupo.
- Adriana – Acha que os dois são importantes. E a tua participação durante a aula, como é que ocorre? Como é que tu vês que tu participas da discussão, daquele conteúdo, daquela matéria?
- Entrevistado – Eu tento, eu entro no assunto.
- Adriana – Entras falando, perguntando só ou tu também contribui com aquilo que tu sabes?
- [01:17:00] Entrevistado – Perguntando e expondo minha opinião.
- Adriana – E quando tu expões a opinião, ela é acatada, ela serve para problematizar, ser desafiado?
- Entrevistado – Os dois. Sim, também.
- Adriana – Como ocorre a participação dos teus colegas? Também

[01:17:30] como a tua ou a maioria não tem esse comportamento, ou parte do grupo tem esse comportamento que tu tens?

Entrevistado – Nem todos têm esse comportamento.

Adriana – Uma maioria ou minoria?

Entrevistado – Uma minoria.

Adriana – Na tua opinião, a forma de o professor ensinar determina o teu aprendizado ou não? Ou só depende de ti?

[01:18:30] Entrevistado – Não, depende dos dois, depende da forma que ele ensina e depende...

Adriana – Iguamente ou mais do método do professor?

Entrevistado – Depende mais do método do professor.

Adriana – Qual a importância da leitura e da escrita na tua vida, tu também já colocaste no sentido da língua portuguesa é isso?

[01:19:00] Entrevistado – É isso.

Adriana – Ou tem mais alguma coisa que tu poderias dizer da importância da leitura e da escrita na tua vida? Da escrita e da leitura que importância ela tem pra tua vida profissional ou pessoal?

Entrevistado – Comunicação, o diálogo, existe uma forma melhor de colocar as palavras.

[01:19:30] Adriana – Que tipo de leitura ou escrita ou conteúdo que tu consideras mais importante? Tem a leitura e tem a escrita, mas que tipo tu consideras mais importante?

Entrevistado – Pra mim é uma história.

[01:19:55] Adriana – Uma história?

Entrevistado – Uma história a gente consegue, quer ver o fim, entra no assunto, tipo assim, é mais interessante.

Adriana – O que tu necessitas aprender para sua prática social? Queres de novo retomar a questão da matemática e do português ou tem algo mais que tu gostarias de dizer mais pra tua vida?

Entrevistado – Educação nas palavras, preciso mais educar as minhas palavras.

Adriana – Ou seja, a forma de te comunicar, é essa a tua preocupação com a língua portuguesa, mas também com as outras áreas?

Entrevistado – Isso.

Adriana – E a tua expectativa em relação à EJA é isso?

Entrevistado – É.

Adriana – Fecho, muito obrigada.

Entrevistado – De nada.

APÊNDICE C – Questionário aplicado ao coordenador do núcleo da EJA pesquisado

Dados da Escola de um modo geral:

1. Escola Estadual: E.B. PROFESSOR VICENTE SILVEIRA

2. Localização: PASSA VINTE, PALHOÇA, SC.

3. Número de habitantes do bairro e do município de Palhoça: Aproximadamente 135.000.

4. Caracterização do bairro

R.: O bairro Passa Vinte é uma comunidade voltada ao comércio local. Possui infraestrutura que atende às necessidades básicas dos moradores. Comunidade heterogênea no que diz respeito às classes sociais econômicas. O bairro tem uma característica marcante no que diz respeito a seus moradores; possuem cultura conservadora aos seus membros familiares, e possuem um crescimento ordenado, com estrutura de faculdade, ginásio de esportes, três escolas, centros de educação infantil, posto de saúde, cemitério municipal, campo de futebol, postos de gasolina.

5. Índices aproximados que caracterizam outras coisas do bairro ou da escola, como:

a) Faixa etária dos alunos: 16 a 50 anos

b) Tipos de violências (se há): assaltos, grupo de gangues, tráfico de drogas.

6. O que caracteriza a EJA (que está dentro desse conjunto maior que é a escola), como:

a) Faixa etária dos alunos: 16 a 50 anos de idade.

b) Características das pessoas (idade, se empregado, desempregado, tipos de empregos ou subempregos, aposentados ou outro(s), afastados muito tempo da escola, ou histórico de reprovações, maioria/minoria negros, brancos, homens ou mulheres) que constituem o quadro geral da EJA: trabalhadores comércio, empregadas domésticas, empregos em geral informais, classe baixa. Mulheres mais velhas predominam entre os adultos, muitas vezes domésticas ou em busca de emprego. Homens mais velhos devido à necessidade imposta pelo empregador. Adolescente e jovens, defasagem idade-série, ainda com acompanhamento dos pais.

c) Características das pessoas (idem exemplos acima) que constituem o quadro da EJA por nível/turma: Níveis I e II – Senhoras geralmente mais velhas, faixa 40-60 anos, separadas, ou que necessitam de emprego, para iniciar ou melhorar sua vida profissional.

6. O núcleo da EJA compõe-se de:

a) Quantos alunos: cerca de 130 alunos de Ensino Fundamental e cerca de 100 de Ensino Médio.

b) Quantos professores: são 8 professores EJA e 4 professores CEJA.

c) Quantos coordenadores: 1 coordenador e 1 secretária.

d) Outras funções, quais e quantas pessoas: voluntária, auxilia no portão da escola.

e) Quem paga esses profissionais? Estado ou município? Município.

f) São ACTs (quantos) ou efetivos (quantos): temos 1 professor efetivo à disposição e 7 ACTs

g) Número total de alunos da EJA: 130.

g) Como é a divisão, é por série? Por idade? Nível de escolaridade? Por série.

i) Qual é a média de idade desses alunos por série? R.: Níveis I e II geralmente são alunos acima de 40 anos, ou alunos de 16 a 30 anos, que possuem algum tipo de dificuldade de aprendizagem, não sanada do Ensino Fundamental regular.

j) Número de alunos por turma/série:

Níveis I e II – 12 alunos;

5ª série – 19 alunos;

6ª série – 28 alunos;

7ª série – 30 alunos;

8ª série – 41 alunos.

k) Tipo de profissão desses alunos, ou se desempregados, uma média por série e no total do núcleo:

Níveis I e II – 12 alunos; na maioria senhoras desempregadas, domésticas ou comerciantes;

5ª série – 19 alunos; na maioria empregados comércio e desempregados e jovens ainda em trabalho informal;

6ª série – 28 alunos; alunos do comércio, domésticas, trabalhadores industriais;

7ª série – 30 alunos; alunos que trabalham em empresas privadas dos diferentes setores;

8ª série – 41 alunos; alunos heterogêneos em todos os sentidos, muito pouco desempregados, comerciantes, a situação econômica melhor que os demais.

l) A maioria homens ou mulheres? Negros, brancos, asiáticos, etc.? Maioria branca, poucos negros.

m) A idade deles, qual a média das idades em cada série?

Nível I e II – 35 a 60 anos;

5ª série – 16 a 40 anos;

6ª série – 16 a 45 anos;

7ª série – 17 a 35 anos;

8ª série – 17 a 55 anos.

n) Horário de trabalho do núcleo/aulas:

1ª – 19:00 às 19:35;

2ª – 19:35 às 20:10;

3ª – 20:10 às 20:45;

Recreio: 20:45 às 21:00;

4ª – 21:00 às 21:35;

5ª – 21:35 às 22:10.

p) Matriz curricular (disciplinas, seriação, etc.)

5ª a 8ª séries:

Língua Portuguesa: 3 aulas semanais;

Matemática: 3 aulas semanais;

Geografia: 2 aulas semanais;

História: 2 aulas semanais;

Ciências: 2 aulas semanais;

Ed. Física: 2 aulas semanais;

Espanhol: 2 aulas semanais.

q) Se o trabalho está sendo desenvolvido pela proposta curricular de 2007, se não, se com os materiais da Unitrabalho abordados na proposta, se não, se de outras formas, quais, cite-as...

Com relação ao material do Sistema Unitrabalho, nosso núcleo só dispõe dos Cadernos dos Alunos, dificultando a interpretação e o planejamento com o uso dos cadernos. No momento, os cadernos não são usados frequentemente. Porém, ao analisarmos, observamos que eles trazem um material rico, e o próprio caderno do Professor dispõe de Planejamento para diversas disciplinas em cada texto, propõe alternativas de atividades e metodologias específicas para cada texto. Apostamos nos Cadernos Pedagógicos e também na proposta da EJA, porém existem alguns fatores facilitadores que devemos observar para que possamos garantir o sucesso do trabalho.

Alguns pontos que sugerimos para melhoria de nosso núcleo:

- ✓ Socialização dos trabalhos desenvolvidos nos núcleos para que possamos ampliar nossa visão com ideias inovadoras que possam contribuir com nosso núcleo.
- ✓ Cadernos Pedagógicos para todos os professores, para que possamos aumentar o uso dos cadernos com os alunos e facilitar o elo entre as disciplinas curriculares, dentro da proposta curricular;
- ✓ Efetuarmos uma seleção de textos e “novos textos”, para que possamos a cada semestre direcionar os textos às nossas realidades mais específicas;
- ✓ Encontros bimestrais com as disciplinas específicas de todos os núcleos, de forma que possa haver uma socialização individual de cada professor com os colegas de área, bem como a sugestão de novas ideias;
- ✓ Aderir à ideia de oficinas de trabalho para que possamos efetuar a ligação entre a teoria e prática no que diz respeito ao preparo do aluno no mercado de trabalho, bem como à qualificação (certificada) de mão de obra especializada.

r) Formação dos professores, se estão atuando na área da formação, se têm pós-graduação, (qual)/especialização em que área:

Língua Portuguesa: Lic. Pedagogia com pós área Educação;

Matemática: Lic. Matemática;

Geografia: Lic. Geografia com pós (especialização) EJA;

História: Lic. História com pós (especialização) EJA;

Ciências: Cursando Licenciatura Matemática;

Ed. Física: Curso Técnico em Ed. Física;

Espanhol: Lic. Letras Espanhol.

s) Formação dos demais profissionais envolvidos com a EJA e, se há outros, qual atuação e formação:

Coordenação: Estudante de Lic. Matemática:

Secretária EJA: Pedagogia – Ed. Infantil.

APÊNDICE D – Degração das observações em sala de aula (amostra)

Nº 011	
Entrevistado	Observação em sala de aula – História e Geografia
Entrevistador	Adriana Sanceverino Losso
Local	Núcleo Municipal de EJA – Escola Estadual Governador Vicente Silveira – Bairro Passa Vinte – Palhoça/SC
Data	05/08/2009
Nº de páginas	8 páginas
Duração	59 minutos e 46 segundos
Tipo	Observação

Professor – Então o passado, então a partir daí a gente pode deduzir a humanidade, então como a gente tá falando do passado, se é o passado dos homens quem faz a história? Os homens. Então, na realidade, nós podemos interferir nisso, nós podemos fazer história, nós fazemos história, então é bem importante saber disso, nos somos parte, e ter essa noção é muito importante, de realmente quando se estuda história, as pessoas olham de maneira estranha para gente e não é. Se você pegar, por exemplo, fotos da sua família, fotos antigas, e olhar a arquitetura deles e das pessoas idosas, você está estudando o passado da sua comunidade, você está se relacionando com isso, com a memória, com a identidade. Então a história não é só aquela coisa de Roma, de Grécia, Mesopotâmia, não a história, conhecer a sua história, a história da sua família. Por exemplo, você nasceu pobre, você é obrigado a ser pobre para sempre? Não! Você pode mudar, sou pobre, mas posso mudar isso, minha família e meus pais eram analfabetos e eu vou ter que ser analfabeto? Não! Você pode mudar isso, a partir desse conhecimento, essa realidade, o teu presente, ser diferente.

Aluno – Não pode mudar o passado [não entendi].

Professor – Então vamos lá, mais algumas coisas.

Uma aluna conversa e o professor pergunta: FALA.

E a aluna diz: Não, ela me perguntou se é para copiar... e eu disse que sim...

Professor – É pra copiar. É pra vocês registrarem isso e pra vocês partilharem também. Objetivo da história: é responder [acho que o professor tá escrevendo no quadro e lendo] aí eu vou colocar uns exemplos aqui, responder perguntas como: O que aconteceu no passado?

O professor pergunta se dá para entender a letra dele, e os alunos dizem que mais ou menos.

Professor – Responder a perguntas como: [vocês podem perguntar à vontade]

Aluno – Abaixo é pra responder as perguntas?

Professor – Não são questões NE! O objetivo da história é responder perguntas como: O que aconteceu no passado?

Aluna – No passado, é passado, neh professor?

Professor – Ahã, do passado? Explicar os motivos que levaram [o isso aqui é muito importante, gente] a vida de homens e mulheres [às vezes, a gente fala de história dos homens, mas é história dos homens e mulheres, mas aqui eu estou colocando homens e mulheres][não entendi] [ele está lendo o que está escrevendo, às vezes muito baixo]. Então, na realidade, a história, essa disciplina, ela procura deixar isso bem claro, essas mudanças, como se construiu essas mudanças, como aconteceu essas mudanças, e até entender como e o porquê nós estamos nessa situação hoje, por que a gente vive hoje neste sistema no qual você tem que vender sua força de trabalho para se manter. Isso tem explicação, isso não aconteceu de uma hora para outra ou inventada, isso foi uma construção.

Aluna – Foi evoluindo, neh?

Professor – Foi evoluindo.

[Professor pergunta se já pode apagar o quadro. Alunos explicam onde pode e onde não pode apagar]

Aluna pergunta – O professor explica por que [não entendo] levaram a vida de...

Professor – Homens e mulheres a mudarem tantas vezes ao longo do século.

[Mais alunos perguntam da escrita, e ele explica a letra e os detalhes]

Professor – Então, um dos motivos de se estudar o passado é para compreender o presente. Você, por exemplo, pode através da sua história, da história da sua família, trabalhar em alguma coisa mais próxima, até para ti compreender o porquê você vive na Palhoça, dentro da tua situação, como você pode mudar, por que sua família vive essa trajetória, você pode estudar todas essas formas. Até para você poder mudar, o que é difícil mudar [barulho] é muito importante isso, gente, essa memória. Inclusive para o município, porque você parte do individual para o coletivo, você parte de um todo. Isso é muito importante, de vocês terem essa noção. Nós fazemos parte da história. Fala da Adriana lá do trabalho dela, vai fazer parte, vai estar registrado, né Adriana?

Aluna – Vai estar registrado na História.

Professor – Esse trabalho dela vai fazer parte de um trabalho que na realidade a intenção é estudar uma situação para que a partir dali você tem um parâmetro para poder melhorar, ou mudar, esse é o objetivo...

Adriana – Ou servir como exemplo.

Professor – Ou servir como exemplo...

Adriana – E vai virar um livro...

[Professor confirma.]

Professor – Outra coisa muito importante, nós somos seres sociais.

[Alguém entra na sala e dá um recado]

[Alunos continuam perguntando sobre o que está escrito no quadro]

Professor – Nós somos seres sociais, quer dizer, que nenhum de nós vive sozinho. Isso quer dizer outra coisa muito importante gente, nós vivemos em sociedade, certo? Então nós sempre dependemos de outras pessoas, por exemplo, do motorista de ônibus, das pessoas que trabalham na prefeitura, do professor, do médico. Então, como nós vivemos em sociedade nós dependemos das outras pessoas, então isso aqui, na realidade, é uma comunidade, isso também é importante.

[Alguns alunos perguntam o que está escrito. Professor apaga o quadro]

Professor – Outro dado importante olha só, na nossa vida existem coisas que não dependem da gente, que são da natureza e coisas, que podemos escolher, por exemplo, nós podemos voar? Só se comprar uma passagem de avião, aí a gente voa, mas é uma escolha, mas a natureza impõe uma coisa para a gente que é não podermos voar, então tem coisas que não têm jeito, que a natureza impõe para a gente. Agora tem coisas que o homem consegue mudar através do trabalho, que é o único ser que planeja isso, o único ser na terra que planeja o trabalho é o ser humano. Ele faz todo o planejamento e constrói em cima do seu planejamento, por exemplo, hoje nós podemos voar por homem inventou o avião, ele planejou isso, e foi um Brasil, quem sabe?

Aluna – Mas, na verdade...

Aluno – Santos Dumont.

Professor – Santos Dumont, mas existe um... há controvérsia que um americano, dizem que foi os irmãos Wright, mas não foi, isso é discutido os irmãos Wright não decolaram sozinhos eles tiveram que usar um sistema de empurrar o avião, e o Santos Dumont, ele decolou com o equipamento dele, voou e aterrissou, e os irmãos Wright não fizeram isso, então existe essa diferença. Na realidade, o Santos Dumont foi o cara que fez o primeiro voo literalmente, decolar, voar e aterrissar. [barulho] O porquê que eu vou falar disso agora gente, essa questão da natureza, é que [não entendi] tudo que o homem transformam [...] a culinária, os temperos, eles usa para dar o saber na comida que ele faz, a música é cultura, as cadeiras mesas, tudo isso que o homem transforma na natureza é cultura. Então, por exemplo, se você for em São Paulo e você [...] você estando lá, você tem outro olhar do mundo, você vão pensar: “Poxa, como eles são diferentes!” – sim porque eles brigaram [...] mas aí você vem aqui para Florianópolis, mas o manezinho ele fala desse jeito, a culinária dele é diferente porque eles olharam de outra forma, então cada povo, cada sociedade, o olhar o mundo de uma forma, por isso que tem essas diferenças, que não quer dizer que são ruins, que são boas, porque se você perceber, por exemplo, aqui dentro, somos todos diferentes, mas que é legal, porque essas diferenças podem se completar, se a gente souber se relacionar. [...] Acrescentar, porque, por exemplo, existem dois mundos: o mundo interior e o mundo exterior, então você olha, você degusta, e põem para fora o teu mundo, da forma que você vê. Você expressa isso, é muito interessante isso, então se você souber se relacionar com as pessoas, você consegue trocar e acrescentar coisas, no seu imaginário. Tah dando para entender, gente? Ou tah complicado isso?

[Alunos falam, mas eu não consigo identificar nada]

Professor – Inclusive na primeira aula [...] então na realidade a gente até comentou, por exemplo, eu sou do Rio, [...] então se a gente começar a perceber o povo, por exemplo, de Maceió, ela é bem diferente daqui, mas não é por isso que ela não consegue se relacionar. Ela pode acrescentar muita coisa para a gente quanto para ela, com certeza, inclusive, o sotaque seria uma diferença que você consegue perceber, coisas que são interessantes, que vão enriquecendo o povo brasileiro.

Aluno – [...] Cheguei na casa dos pais da mãe da minha filha, [...] uma velhinha de 70 anos [...] vela acesa por qualquer coisa [...] O que é o mar? EU não conheço mar.

Professor – Lembra o que a gente conversou na primeira aula, que eu comentei de poder trabalhar a música do Gilberto Gil, de tempo, e essa questão do mundo ser pequeno, essa é uma boa história para acrescentar quando a gente for trabalhar aquela música, como o mundo para o tamanho, para o parente desse colega aqui, como esse mundo para ela ainda é muito grande, mas o mundo dela é pequeno, lembra daquelas questões que eu falei, então o comprimento, é interessante isso, se um dia ela colocar a televisão na casa dela, ela vai achar uma coisa maravilhosa, o mundo dela vai se ampliar ela vai ter contato de uma coisa que ele nunca viu, então o mundo dela é pequeno, o mundo dela, mas o mundo é enorme.

Professor – Então é essa história que a gente pode trabalhar isso, porque, por exemplo, hoje o mundo se tornou menor, porque, por causa da tecnologia você vai de um lugar para outro muito mais rápido, ou até mais, antigamente em um determinado período você nem ia. Mas ao mesmo tempo ampliou esse mundo, o mundo interior, que é um mundo dessa senhora, que tem o mundo pequeno, porque tem pouco contato.

Aluno – Sim, ela vive sem luz, sem água [fica difícil de entender].

[Discussão entre os alunos sobre o que reclamam ou não]

Professor – Gente, olha só, na realidade, quando falamos nisso, essa música, todos nós provavelmente vamos ter histórias parecidas com a dele, de situação que hoje você vê da tecnologia, hoje você dormindo, por exemplo, das olimpíadas de Pequim, de como as pessoas são parecidas hoje, da roupa, da globalização. Você tem lá um chinesinho, que você imagina lá em outra coisa, não tá lá imitando o Ronaldinho, como apareceu lá na praça, fazendo embaixadinha igual o Ronaldinho, porque, por causa de toda essa tecnologia, então o mundo ficou pequeno, ficou menor e maior, porque você tem o acesso, e ficou menos, porque você não tinha e ao mesmo tempo ampliou porque você tem muita informação, é uma coisa estranha até, porque ele é grande e pequeno ao mesmo tempo? Porque você tem acesso, isso a gente pode perceber hoje, é muito interessante. E se você olhar na história, se você olhar Roma, Grécia Antiga, você vai perceber que era complicado. Por exemplo, o Império Romano ele foi caindo porque ele não teve acesso nas suas periferias do Império, porque ele era tão grande que ele não conseguia ter acesso a todo o seu povo, por isso que ele caiu. E hoje não, você entra do Google Earth e você viaja por todo o mundo, China, França, através do computador, você vê coisa.

Aluna – Mas não vê como se fosse ao vivo.

Professor – Sim, o ideal é ao vivo, mas você tem acesso. Por exemplo, você através de um livro de uma literatura você pode vivenciar, e tem gente que vai no lugar e não vivencia, nem percebe certas coisas, porque ele não tem aquele olhar, e você, através de uma leitura, você consegue viajar muito mais que uma pessoa que literalmente tá viajando, basta você imaginar. Não percebe, só vai, ele não quer, às vezes ele tá com outro olhar, deslumbrando. Tá dando para entender?

Aluna – Tah.

Professor – Esses são tópicos que eu estou comentando até pra gente ter uma noção melhor, da história, porque que todos esses assuntos estão relacionados com a disciplina, a cultura, a questão do tempo, o tempo e espaço, isso tudo tá relacionado. Por exemplo, a tecnologia hoje, ela faz, por exemplo, que aconteça alguma coisa hoje na Austrália e o mundo inteiro percebe e por causa disso tem uma repercussão muito maior no resultado do que aconteceu na Austrália, por exemplo, a crise que houve nos Estados Unidos...

Aluna – Professor... [pergunta sobre o que está escrito no quadro]

[Professor escrevendo no quadro]

Professor – Só os seres humanos produzem cultura [reclama do quadro].

[Telefone toca na hora que aluna faz a pergunta]

Professor – Isso é um detalhe gente, na realidade, quando eu vim do Rio de Janeiro eu tinha hábito de tomar banho frio, catarinense toma banho quente, e aqui, como você, a maior parte do tempo toma banho quente, você acaba acostumando e só toma banho quente, isso é uma observação, é um diferencial. Vamos, por exemplo, pegar uma carta de Pero Vaz de Caminha, [...] nós vamos trabalhar também, que eu comentei, lembra, nessa questão, quando o Europeu chega no Brasil, quem chegou no Brasil foi o europeu, eles percebem os índios que

produzem cultura, eles vão perceber que os índios estão nus, mas porque eles estão adaptados ao frio, e aqui é quente, o clima tropical, eles tomam bastante banho. Na verdade, quando o europeu chega aqui ele vai se assustar com isso, porque eles tomam tanto banho, coisa que eles não faziam, até porque não tinha a facilidade do banho quente. Então gente é isso, na próxima aula nos vamos trabalhar aquela música do Gilberto Gil.

[Eles conversam entre si]

Professor – Na realidade, gente eu vou pedir para esse professor, que ele é um grande músico, ajudar na questão da música. Na verdade, a gente pode fazer uma dobradinha, do Gilberto Gil [...].

[Conversas paralelas]

Professor – Na realidade, a gente pode fazer todo o trabalho em cima dessa música com o auxílio do professor, [...] que fala sobre o tempo, tem o passado e tem o futuro...

[Conversas...]

Professor – Tah bom, gente, muito obrigado. Aquela loira ali não falou quase nada...

Adriana – Dá uma agonia, mas eu não posso.

[Algum aluno falando]

Inicia a aula de geografia:

Professor de geografia – Faz parte de um processo que estamos tentando implantar aqui em Palhoça da Educação de Jovens e Adultos, acho que muitos avanços que tivemos aqui em Palhoça, [...] essa pessoa tão querida, então ela está tendo uma participação determinante mesmo. Ah, gente, eu fico muito contente.

Adriana – Obrigada, agora é vocês que vão contribuir comigo.

Professor – Quem não estava aqui semana passada?

Aluno – Patrik?

Professor – Ah, seja muito bem-vindo, Patrik. Pessoal, vamos dar início às novas atividades. Hoje vai ser mais uma apresentação. O professor Vagner estava falando [...] usando a questão da música... na realidade, eu vou aproveitar essa parte para a nossa parte introdutora para a aula de hoje. Hoje é dia 5...

[Acho que o professor está se ajeitando em algum lugar]

Professor – [...] todos nós estamos em um determinado espaço, certo? Daiane, que horas você tem agora?

Daiane – Agora é 20:29.

Professor – Aonde nós estamos agora, nesse exato momento?

[...]

[Ele escreve sala de aula. A aluna pergunta se tem que escrever...]

Professor – Pode escrever, mais do que escrever tem que tentar entender, pode escrever se você tiver vontade se não só prestar atenção. Muito bem, sala de aula, especificamente aonde? Onde se encontra nossa sala de aula?

Aluno – Em Palhoça.

[Professor escreve]

Professor – Mas vamos pensar o que mais.

Aluno – Bairro [...].

Professor – Vamos afunilar um pouco mais ainda.

[...]

[Aluno fala o nome da escola e o professor anota no quadro eu acredito]

Professor – Olha só, gente, isso tudo aqui chama-se localização, faz parte de um, olha só, nós não temos como fugir da questão do espaço e do tempo. Na questão da geografia, espaço e tempo ele é determinante para que agente possa analisar e perceber a geografia, possa entender, possa compreender e possa fazer uma leitura, sempre vamos estar seguido de um espaço e de um determinado tempo em nossa vida, sempre esse tempo, seja ele passado ou presente, para que a gente possa entender os desdobramentos do espaço geográfico é importante

que a gente possa ter bem presente a questão do espaço. Vamos tentar reconstruir uma coisa aqui. Há quatro anos atrás, como é o teu nome?

Aluna – Pode me chamar de Cida.

Professor – Cida, quatro anos atrás você estava aonde?

Aluna – Em Maceió.

Professor – Nordeste brasileiro, verão, calor no corpo inteiro, outra situação, outra cultura, outro espaço geográfico. Hoje, nesse exato momento a Cida está aonde? Está no Sul, [...] aqui não é muito diferente porque tem verão, tem praia, tem alguns fenômenos parecidos, mas em aspectos culturais são bastante diferentes. Então, vocês têm que perceber que como o espaço de tempo é bem importante para a nossa vida, para que a gente possa entender digamos o nosso universo, é preciso ser fundamental, perceber essa questão do espaço e tempo assim como a localização desse espaço. Qual é a primeira localização de espaço que nós temos? Qual é a primeira noção de localização que a gente tem em Santa Catarina? Santa Catarina nosso Estado, mais qual é o ponto de referência de partida da nossa vida? Quando nos nascemos/Vamos fazer regressão agora! Quando você nasce, qual é o primeiro lugar que você começa a perceber o espaço?

Aluno – A casa.

Professor – A casa da gente, lugar onde você mora. É o primeiro espaço que você começa a perceber, ali você começa a identificar os elementos que a natureza tem, ou seja, aquilo que é construído, aquilo que é natural, árvores, mata, rua, praça, enfim, o que é o universo. Para que a gente possa entender também e compreender, sempre mais as questões da geografia e do espaço geográfico da localização, e pra vocês ter uma ideia, a gente tem que perceber como o ser humano vem atuando todo esse tempo no espaço geográfico. Será que quem mora há bastante tempo aqui em Palhoça?

Aluna – Eu moro aqui há treze anos.

[Professor vai perguntando para os alunos]

Aluna – Catorze anos.

Aluno – Sete anos.

Professor – Sete, muito bem. Em treze anos, quatorze anos, sete anos, Palhoça tá igual ao que era há treze anos atrás?

Aluna – Não.

Professor – O que vocês perceberam que mudou?

Aluna – Não existia o Parque Grande? [ela também fala outros nomes de lugares que eu não consegui entender]

Professor – O que existia no Parque Grande?

Aluna – Mato.

Professor – Mato, olha só, agora tem estrada, tem asfalto, tem [...] vai ter shopping, mercado. Houve uma mudança?

Aluna – Oh.

Professor – Mas o que provocou essa mudança?

Aluno – Mais moradores.

Professor – Mais moradores, mais pessoas.

Aluna – Mais comércio.

Professor – Mais comércio, e aí entra a questão econômica, mas o que determinou [...]

Aluno – [fala alguma coisa de Palhoça]

Professor – Sim, isso levou a se expandir, não é verdade? E isso vai fazendo o quê? Vai fazendo que com que o desenho da cidade começa a se modificar. E aquilo que nos tínhamos de natural, que era as árvores, os matos [faz referência a um aluno que eu não entendi] vão ser trocados por estradas, por asfalto, por comércio, por [...] então para que a gente possa perceber, veja como o tempo, há treze anos não tinha nada aqui, o espaço era totalmente diferente, hoje nós temos, por exemplo, um tempo diferente e o espaço já está bem modificado.

Aluna – [comenta o que encontravam quando viam até aquele lugar, porém eu não consigo identificar corretamente as palavras]

Professor – Então o ser humano, com o tempo, ele vai alterando, ele vai modificando o espaço geográfico, nós vamos modificando o espaço geográfico. Vocês falaram aqui que começou a vir mais pessoas e começou a mudar a cidade. Então o espaço geográfico ele vai mudando através do tempo, e ele vai se transformando. Nós temos na realidade pessoal, dois espaços geográficos, o espaço natural e o espaço humanizado, ou seja, o que nós poderíamos dizer como sendo espaço natural pessoal? Como é que nós poderíamos reconhecer o espaço natural? Quais são as características desse espaço natural?

Aluno – Árvore.

Professor – Uma árvore, o que mais?

Aluno – [fala alguma característica que eu não entendo]

Professor – Perfeito, que mais? Exatamente. Isso é construído pelo homem?

Alunos – Não.

Aluna – A gente é quem destrói.

Professor – Portanto, esse espaço natural na realidade, é um espaço que não foi tocado, que não foi mexido pelo homem, é natureza [barulho] é a natureza que não foi feito pelo homem, é aquele espaço que está intocável. Nós temos algum exemplo em Palhoça ainda, de algum espaço que não teve nenhuma agressão direta, ou pelo menos teve pouca agressão?

Aluno – [falou um nome que eu não consegui entender]

Professor – Na realidade, a gente tem uma tentativa de preservação, através de uma área da preservação permanente que é o Parque Sertão Verde. Se tem, digamos, a ideia de tentar preservar esses recursos naturais, a biodiversidade, e todos os modos de vida que existe, dentro desses limites do parque, embora existe muitas vezes o processo de ocupação desordenado, durante tempo houve invasões de várias partes e onde houve também um crescimento muito grande. Hoje já existe uma recapitularização, uma tentativa de delimitar e organizar aquela área toda ali, para que realmente aonde [...] tenha morador, que seja possível preservar para que não avance mais. Então esse espaço natural é um local que não existe nenhuma alteração ou interferência do homem, certo? E o humanizado, onde nos podemos identificar na nossa cidade?

Aluno – [Fala o local, mas não consigo entender]

Professor – Exato. Por exemplo, assim, o próprio [...] que você citou agora há pouco é um exemplo, o [...] foi um espaço humanizado, ou seja, o homem interferiu diretamente na natureza, e limpou-a. E agora, se eu perguntasse para você uma praça arborizada, é um espaço humanizado ou um espaço natural?

Aluno – Humanizada.

Professor – Humanizada seria uma praça?

Aluno – Acho que é.

Professor – Exatamente, embora ele tenha elementos naturais, ele se envolve com humanos, ela foi criada.

Aluna – Foi o caso [nome do local].

Professor – Exatamente. Prédios, casas, estradas, condomínios, enfim, tudo isso são naturezas humanas, e o ser humano está em contato com isso. Eu gostaria, gente, se vocês pudessem fazer para mim, eu quero que ninguém [...], se não conseguirem terminar agora não tem problema, pode me entregar na próxima aula, mas eu gostaria que vocês escrevessem o lugar onde você mora. Descrever, por exemplo, a sua casa, pode começar de dentro para fora, de fora para dentro, colocando, e aí eu queria que colocassem um elemento diferente, que é como é que você se sente onde você mora, como você se vê naquele espaço onde você mora, o que você vê de bom ou de não tão bom, o que você vê de positivo de negativo, como é que você se coloca do teu jeito, da tua forma, para que a gente possa compartilhar essa produção de vocês. Pode ser, pessoal?

Aluna – [Tira uma dúvida que eu não entendi]

Professor – Isso, vocês vão me entregar na próxima aula.

Aluno – Quando que é a próxima aula?

Professor – Acho que a próxima aula é semana que vem. Pergunta para vocês, pessoal ficou alguma dúvida aqui para vocês? Ficou claro? A questão do espaço natural? Espaço humanizado? A importância do espaço e do tempo.

Aluna – Isso eu entendi, o negócio é que eu não consigo fazer, esse negócio de falar da casa.

Aluna – Onde tu mora, o teu espaço.

Professor – Me diga uma coisa, teu nome é?

Aluna – [Não entendi o nome da aluna]

Professor – Vamos fazer o seguinte, você tem parente aonde? Mora distante?

Aluna – No Paraguai.

Professor – No Paraguai. Então, nós vamos fazer o seguinte. Você vai fazer, como se fosse escrever uma carta para o teu parente que ainda não veio te visitar, e você quer contar como é que é o lugar onde você mora. Tenta colocar no papel, uma casa. Como se fosse você escrever uma carta para o seu parente. Olha, fulano de tal, aqui onde eu moro, que é Palhoça, localiza, aí você vai descrevendo com as suas palavras, onde eu moro tem isso, a minha casa é assim, assado, enfim, tenta colocar com as tuas palavras, do teu jeito, tenta descrever onde você mora. Tem mais alguém que tem alguma dificuldade? Não é mais fácil?

Professor – Vocês podem, de repente, tentar trocar.

Aluna – Mas a gente mora em lugares diferentes.

Professor – Mas de repente a forma que tu vai escrever, ela pode te ajudar a fazer diga uma...

Aluna – Ah, professor, se faltar R, S...

Professor – Não se preocupe com o português.

Aluna – Ele não é professor de português.

Professor – Não se preocupem com o português, se preocupem em só locar com as palavras de vocês, da forma mais simples possível o que eu estou pedindo. Ok, pessoal?

[Alunos conversam entre si sobre os lugares que moram]

Professor – Pessoal, seguinte, olha só, eu quero que vocês tentem colocar mais uma descrição dos elementos naturais e humanizados, porque aqui existem inúmeros, se é mais árvore, se é mais casa, se você se sente bem, o que você acha que poderia melhor no lugar onde você mora, o que poderia ficar melhor.

[Alunos conversam entre si]

Professor – Olha, pessoal, vou dizer para vocês o seguinte, isso aí vai ser importante para que a gente possa...

Aluno – Avaliar.

Professor – Não é questão de avaliação, mas que eu possa dar sequência com a matéria.

Aluna – Mas como eu começo, professor?

Professor – Mas você já começou, só tem que colocar no papel.

Aluna – Eu moro assim...

Professor – Coloca com as suas palavras, mas coloca no papel, escreve, a minha casa fica localizada assim, assim, o tempo que tu moras também é legal colocar.

Aluna – A minha casa fica no meio de uma favela.

Professor – Vocês que mudara, por exemplo, você Yuri que é do Mato Grosso.

Aluno – Não, de Campo Grande.

Professor – De Campo Grande, tenta colocar um paralelo onde você tava do lugar que você está hoje, de repente assim: Quais são as diferenças que você percebe na tua mudança? Ela aqui que é de Maceió, tenta colocar qual é a diferença, semelhança que você notou.

[Alunos conversam com o professor]

Aluna – O professor, pode te entregar na próxima aula?

Professor – Pode, mas seria interessante você já ir colocando. Faz o seguinte, coloca os pontos que vai ajudar a você a lembrar, pequenos pontos.

[Alunos e professor conversam entre si]

Professor – Pessoal, vamos tentar concentrar se não vocês se dispersam muito. Se quiserem entregar hoje, melhor, se não, pode ser semana que vem.

Professor – Pessoal, na próxima aula eu vou ver se trago o vídeo. Ele é bem interessante para gente ver a riqueza de elementos naturais que temos aqui na nossa região, flora, fauna, animais, enfim, não é muito extenso, vamos ver se conseguimos visualizar melhor e buscamos preservar também.

APÊNDICE E – Degravação das entrevistas com professores(as) (amostra)

Nº 010	
Entrevistado	PE2
Entrevistador	Adriana Sanceverino Losso
Local	Núcleo Municipal de EJA – Escola Estadual Governador Ivo Silveira – Bairro Passa Vinte – Palhoça/SC
Data	
Nº de páginas	41 páginas
Duração	02 horas 53 minutos e 35 segundos
Tipo	Semiestruturada

Adriana – Boa-noite, estamos em Palhoça, na Escola Passa Vinte, na EJA, vamos entrevistar o *teacher* de geografia. Que dia é hoje? 01 de novembro de 2009, aliás de dezembro. Caramba, o Natal já tá aí, vamos lá. Tá, nome completo.

PE2 – Eu me chamo [PE2].

Adriana – PE2?

PE2 – Sim, PE2.

Adriana – Idade?

PE2 – 44 anos.

Adriana – Tu és da minha idade PE2, que ótimo, caramba, quando é que você aniversaria?

PE2 – Setembro.

Adriana – Vige, eu também sou de setembro, que dia?

PE2 – 17.

Adriana – Eu também.

PE2 – Eu não acredito.

Adriana – Sério, os dois são virginianos do dia 17, meu Deus, eu não acredito.

PE2 – Eu nasci às seis.

Adriana – Seis da manhã ou seis da tarde?

PE2 – Seis da tarde.

Adriana – Eu nasci à noite também, mas a mãe acha que foi umas dez ou onze da noite; sim, elas entraram em trabalho de parto no mesmo dia, aquela história de parteira também?

PE2 – Também, a mesma história.

Adriana – Que coisa fantástica a gente fazer aniversário juntos.

PE2 – Eu não acredito, tu és virginiana, é uma coisa muita louca.

Adriana – A gente se emociona ainda mais nessa cidade, são tantos detalhes, nessa violência. A gente se irrita até com nós mesmos, mas com umas qualidades maravilhosas, somos inteligentes, racionalidade, a gente tem facilidade de...

PE2 – De perceber o todo.

Adriana – De perceber as coisas, sensibilidades...

PE2 – De olhar por trás das coisas.

Adriana – Isso mesmo.

PE2 – Sim, somos muito fiel a favores, a pessoas, a amizade, maridos, ele consegue fazer, por isso que nosso elemento é terra.

Adriana – É mercúrio, terra.

PE2 – É tah na terra, a gente é razão é emoção, mas é muito mais razão, consegue fazer esse equilíbrio.

Adriana – Não é um signo muito bom, só dá trabalho ser virginiano.

PE2 – É difícil conviver com a gente.

Adriana – Na verdade, eu acho que a gente tem uma garantia muito boa para conviver com as pessoas, só que com a gente é que eu acho difícil porque a gente exige muito da gente...

PE2 – Demais.

Adriana – É o perfeccionismo, é uma coisa, é como míope, porque eu sou míope também, o míope ele enxerga defeito onde os outros não enxergam.

PE2 – Essa percepção aguçada às vezes estraga, nos impede muito.

Adriana – É porque a gente se apega a muito detalhe, é verdade. Mas têm umas coisas legais. Aí, legal: 17 de setembro de 1965, às 18:00, agora nunca mais vou esquecer.

PE2 – Sim, mas imagina como vai esquecer, não tem como neh?

Adriana – Tu és casado, solteiro, separado?

PE2 – Sou casado, com a segunda mulher.

Adriana – Filhos?

PE2 – Duas filhas.

Adriana – Duas filhas. Eu também tenho duas filhas.

PE2 – É muito legal.

Adriana – É, uma tem 15 e outra 19.

PE2 – É, eu também é mais ou menos essa coisa, uma está com 14 e outra com 20.

Adriana – Mais ou menos, uma de ariana e outra é virginiana.

PE2 – Uma é canceriana.

Adriana – Que é muito família.

PE2 – E outra é aquário.

Adriana – Tu moras aqui mesmo em [...]?

PE2 – To morando aqui há um ano.

Adriana – Tu és natural de onde?

PE2 – Santa Cecília, lá na fronteira oeste.

Adriana – Santa Cecília, em Santa Catarina.

PE2 – É Santa Catarina, próximo a Caçador...

Adriana – Certo, tua formação inicial, graduação?

PE2 – Estudos Sociais, habilitação em geografia e história.

Adriana – Ah, tu tens duas habilitações, é?

PE2 – Tenho.

Adriana – Mas sempre te aperfeiçoaste mais na história.

PE2 – Na geografia.

Adriana – Ah, na geografia.

PE2 – Na realidade, primeiro eu não pensava em dar aula. Segundo, se eu desse aula seria história, tava bem claro para mim, e depois a vida me colocou na geografia e eu me encantei com a geografia.

Adriana – As áreas em que tu já atuastes então?

PE2 – História e geografia, mais em geografia, muito pouco em história.

Adriana – O campo profissional em que atuas é geografia mesmo professor, neh?

PE2 – Isso.

Adriana – Eh, que atividades nesse campo profissional tu desenvolves, é a docência, neh?

PE2 – Isso, a docência.

Adriana – Tah, quando começou a trabalhar com a EJA?

PE2 – Em 2005.

Adriana – Em 2005, como ou com quem começaste a trabalhar com EJA? Como é que tu chegaste até a EJA?

PE2 – Eu cheguei até a EJA através do Andrei, conversando com ele, ele me abriu a possibilidade, ele disse que estava precisando aqui neste módulo, neh?

Adriana – Tah, ah, por que tu começaste a trabalhar com a EJA?

PE2 – Eu comecei a trabalhar primeiro para uma experiência, eu queria ver como é era a educação de jovens e adultos e também por uma questão profissional.

Adriana – Primeiro foi experiência e segundo profissional.

PE2 – Isso.

Adriana – Tah, o que entendes por EJA?

PE2 – EJA eu acho que é uma educação voltada para um público mais diferente, tá fora do tempo certo, neh, é um público que tem alguma, tem uma necessidade diferente dos outros, dos demais, eles ficaram ou por alguns motivos, motivos fora da escola por um período curto, por um período médio, ou por um período muito longo fora da escola.

Adriana – Agora, qual é a tua visão de EJA?

PE2 – A minha visão é uma educação que acredita no ser humano, é uma educação voltada pro humano, para a formação plena, para uma formação de tentar, digamos, de tentar reconstruir alguma coisa que está perdido, resgatar, como eu posso dizer, religar novamente o elo, digo entre o ser humano e a formação. A educação no sentido pleno da coisa.

Adriana – Foi a resposta mais bonita que eu já ouvi.

PE2 – E com isso tenta resgatar todas as potencialidades do ser humano, tenta reviver tudo aquilo que até então tava apagado, tava morto, tava adormecido dentro dele, que é acreditar nele, que é reconstruir o sonho dentro dele, reavivar essa possibilidade de sonhar por algo diferente, melhor.

Adriana – E tu trabalhas uma EJA baseada em algum posicionamento teórico específico? Sim, qual? E por quê?

PE2 – Eu acho que é Michel [não entendi] e um crítico histórico que se falam muito, que mesmo quando não se tinha muito trabalho já trabalhava dentro dessa linha. Eu não fico procurando, porque eu já tenho um modelo paralelo para o ensino, mas a forma de conduzir é esta, neh?

Adriana – Certo. Quais são as características dos saberes que os educadores de EJA lançam mão? Pode pensar em ti só especificamente ou os saberes que vocês conseguem perceber, que os educadores de EJA lançam mão.

PE2 – Lançam mão daquela questão do conteudismo, muitas vezes eles [não entendo o que ele falou], não sei se isso seria um saber, neh, mas seria por [...].

Adriana – Não, eu me referi a lançar mão e no sentido de trabalhar mesmo, de vivenciar como, não dele eliminar...

PE2 – Ah, de deixar fora. A não eu acho que a gente faz muito uso da questão da escuta, pelo menos tenta trabalhar essas questão da escuta, que eu acho que um pouco que a gente participa, [barulho] e do diálogo também, a escuta junto com o diálogo, promover essas questão.

Adriana – Tah, e há algum saber de vocês mesmo, do professor, teu, que tu lanças mão para trabalhar, que tu trazes para desenvolver na tua prática em sala de aula?

PE2 – Eu acho que é a experiência, o conhecimento mesmo, o conhecimento científico, você tenta fazer uma associação entre aquilo que você é e aquilo que tu sabe, de forma para poder trabalhar estas questões.

Adriana – Eh, quais são os saberes construídos ao longo do processo formativo no campo da EJA. Têm esses saberes que você já possui e tem alguns construídos no desenvolvido dessa formação que tu desenvolves junto com os alunos. Que saberes que tu achas que tu constróis?

PE2 – Criticidade, acho que é esse, neh?

Adriana – Tu, tu mesmo?

PE2 – Não, que eles apresentam, neh?

Adriana – Mas tu, que saberes que tu vais construindo para ti e depois o deles também pode ser, dos alunos. Criticidade, é isso?

PE2 – É dos alunos, é isso, eu tento despertar isso neles, neh?

Adriana – E tu achas que desenvolve alguns saberes também?

PE2 – Eu acho que sim, a partir do momento que eu tento construir neles eu também me torno mais perceptivo a essas coisas, eu também consigo ter um novo olhar, neh, eu acho que cada história que você constrói, cada caminho que tu faz com uma turma diferente todo ano, você constrói, digamos formas diferentes da percepção da realidade.

Adriana – Tah, qual é a realidade socioeconômica dos alunos?

PE2 – Olha, agora, a maioria na realidade são pessoas que estão, alguns, poucos dentro do mercado de trabalho, outros ainda não tão dentro do mercado de trabalho, são pessoas simples, neh?

Adriana – Na maioria são?

PE2 – São tipo...

Adriana – Classe média, classe média alta, classe média baixa, classe baixa...

PE2 – São gente classe média baixa.

Adriana – É, poderias dizer que a maioria são desempregados, ou empregados liberais, ou subempregos?

PE2 – Olha, teria que fazer um levantamento.

Adriana – Mais ou menos?

PE2 – Para gente poder ter uma noção, mas eu acho que a maioria deles estão dentro dos subempregos, neh?

Adriana – Subempregos, tah.

PE2 – Como são raros os casos de alguns que conseguiram passar isso daí para um patamar um pouco melhor, neh?

Adriana – Como você descreve o educando que frequenta as aulas de EJA?

PE2 – O educando que frequenta, olha, seria... em que sentido tu diz?

Adriana – Tu olhas para esse sujeito e como descreves ele, que perfil tu darias para ele, quem é essa pessoa que tá na EJA, tu podes pensar mil coisas, mas quem é esse sujeito que procura a EJA, que está na EJA, que frequenta a EJA, neh, como é que tu descreverias esse sujeito, breve palavras, tu olhas para essas pessoas e tu tens uma concepção, neh, uma percepção dela enquanto...

PE2 – São pessoas que buscam de uma forma ou de outra, a primeiro momento quando eles chegam, eles chegam buscando essa educação, eles chegam assim com um intuito de terem aquele ensino normal, certo, eles querem aquela coisa metodológica, mas ao mesmo tempo são sujeitos que, os mais, tanto os mais novos, como os mais velhos, eles têm um vínculo que aproxima eles. Que é a questão, por exemplo, o jovem ele chega meio que fragilizado por ter passado por um processo meio frustrante do ensino regular, e o mais velho, ele teve algum problema dele não ter sido aceito, dele não ter se encaixado dentro daquele ensino normal, então ele também chega fragilizado por ele chegar como sendo um problema.

Adriana – Então ambos chegam fragilizados...

PE2 – Fragilizados, exato, de uma forma ou de outra, porque o adulto também chega com o sentimento de ter ficado muito tempo, e com incapacidade de realizar as coisas, então os dois lados chegam meio que quebrados, entendeu, mas com um ponto em comum: a vontade de voltar a estudar.

Adriana – Então ambos chegam fragilizados, neh, pelo tempo fora da escola, os mais novos, seja...

PE2 – Seja pelo fato do tempo e pela desistência de si mesmo, e para os mais jovens por não ter dado certo e por já estar na cabeça que ele é um problema.

Adriana – Aham.

PE2 – E já chegam com isso encucado na cabeça, aí cultivam isso daí, neh?

Adriana – O ponto em comum?

PE2 – O ponto em comum seria o desejo de voltar a estudar, voltar novamente a aprender alguma coisa, seja para certificar, seja para melhorar de vida, conseguir um trabalho melhor, ou seja, para terminar os estudos, para não ficar dentro de um [não consegui entender] comum, e ficar sem estudo nenhum, sem certificação, acho que no primeiro momento seria isso, mas voltam buscando alguma coisa.

Adriana – Sei, eles buscam alguma coisa em comum, o aprender, neh? Boa-noite.

PE2 – Oi, Dênis.

Dênis – E aí?

Adriana – Não me liga mais [não entendi].

Dênis – [Responde, mas eu não entendo porque está muito ao fundo]

PE2 – Chegai, Dênis.

[Bate-papo entre os três, mas nada a ver com a entrevista]

[Dênis e PE2 ficam conversando sobre as questões das notas dos alunos]

Adriana – Em sua opinião, qual deve ser a formação do educador da EJA?

PE2 – Eu acho que em primeiro lugar ele tem que ter a formação na aérea dele, tem que tá bem clara a questão, por exemplo, da área, mas ele tem que ter uma formação específica dentro da Educação de Jovens e Adultos, nem que seja um curso de extensão, ou então, uma especialização. Eu acho que ele tem que fazer cursos paralelos que o governo federal esteja oferecendo, mas o mais importante ele tem que ter uma formação muito grande na área das humanas.

Adriana – Certo. Quais as atividades que tu desenvolves com a EJA hoje?

PE2 – Hoje eu to...

[Adriana corta a entrevista e cumprimenta alguém]

PE2 – Olha, a gente desenvolve, por exemplo, produção textual, a gente desenvolve trabalho de pesquisa, nós desenvolvemos debates, por temas, por assunto, neh, e eu acho que uns dos pontos mais significativos de tudo que eu trabalhei esse semestre foi a questão da oficina, aonde eu peguei a parte cultural e a gente voltou a fazer, fizemos a noite cultural.

Adriana – E está vinculada ao projeto, neh?

PE2 – Tá vinculado ao projeto, eu resolvi resgatar novamente o nosso projeto antigo da Noite Cultural, e eu fiz uma avaliação, quer dizer, pedi para que eles fizessem uma avaliação, que tu conta e eu vou fazer uma produção escrita deste projeto, como é que ele aconteceu e vou pegar e vou catalogar, quer dizer, eu vou tabular todas as produções textuais que eles fizeram de avaliação, tudo o que eles disseram tentar achar o elo entre um e outro, vai ser trabalhoso, vai, mas eu vou fazer, por quê? Porque foi muito, muito, muito importante, o depoimento que eles deram ali, são riquíssimos.

Adriana – E tu consegues ainda para este ano, não?

PE2 – Eu quero ver, porque eu to fazendo curso de extensão, de 180 horas pela universidade federal.

Adriana – Ah, e também vai ter que levar.

PE2 – Não, e nem vai ter que levar, eu já pensei nesse projeto como tema...

Adriana – Mas ele já não está terminando?

PE2 – Não, ele acaba agora, mas ele continua até abril, e nós temos que fazer uma proposta de...

Adriana – Não, eu digo aqui.

PE2 – Não, aqui sim, mas daí, por exemplo, o que acontece o ano que vem se eu não vier para cá, eu vou tentar reconstruir novamente, alcançar um questionário para ter a possibilidade, então essa primeira etapa, eu considero

só uma primeira etapa, eu tenho registrado, com foto, com vídeo, e com avaliação deles. Então, o depoimento deles foi muito, muito rico, se te dizer, tem um deles ali que da uma margem daquilo que a gente imaginava, neh, de você salva o aluno do mecanismo para realmente buscar aquele ser humano, despertar nele coragem, motivação, inspiração, troca...

Adriana – E tu conseguiste, eu sei até pelo envolvimento dos alunos, tem muita coisa, mas, tu conseguiste *linkar* algo com a área da geografia, ou foi algo à parte?

PE2 – Não, dentro da geografia não, na realidade, não, não, teve, teve um *link* na questão da 6ª série, o tema principal foi trabalho...

Adriana – Principalmente a 6ª série?

PE2 – Isso, trabalho.

Adriana – É foi o que eu percebi, a maioria não conseguiu identificar.

PE2 – Trabalho, porque, na realidade, eu não estava tão preocupada em desenvolver as questões da área do meu conhecimento. A minha preocupação maior era criar um espírito, por exemplo, de troca e despertar neles a questão de você, realmente, o onde você trabalhar a questão, por exemplo, da cooperação. O sentido principal foi tentar trabalhar a cooperação, o que é o trabalho de grupo, o que é ser um grupo, a dedicação como grupo e a cooperação, e isso eu acho que foi bem...

Adriana – Isso foi a questão geral principal. Mas na 6ª quando tu dizes que o tema foi trabalho, neh, o que achas que tu conseguiste *linkar* com a geografia?

PE2 – Porque eles conseguiram fazer uma percepção do espaço...

Adriana – Ah, tah.

PE2 – Do espaço geográfico, através do crescimento populacional...

Adriana – Ah, tah, eu entendi, eu tive um depoimento deles...

PE2 – É, eles conseguiram perceber a evolução, a questão do desenvolvimento econômico.

Adriana – E tu achas que foi o tema que definiu isso?

PE2 – O tema, na realidade, ele abriu essa possibilidade, eles não tinham noção nenhuma, na realidade, eles foram conseguir só nas últimas semanas, até então, inevitavelmente, por exemplo, não queriam fazer...

Adriana – Mas quando tu planejaste, ainda que tu pensasse a questão da cooperação, tiveste alguma preocupação em *linkar* todas as séries ou todos os temas com a geografia ou não, ou tu viste dificuldade e te deste conta de que na sexta é que foi possível por causa do tema?

PE2 – Não, não, realmente não era essa a minha proposta.

Adriana – Mas ocorre, às vezes, de tu mesmo se dares conta num processo...

PE2 – Mas eu poderia...

Adriana – Poderia?

PE2 – Poderia, tranquilamente, porque o que acontecesse era só criar de repente um tema alternativo que desse oportunidade de você *linkar*, que compartisse um problema, e um problema que fosse atingir, digamos, e um problema que pudesse...

Adriana – Que desse conta da cooperação e pudesse trabalhar tranquilamente...

PE2 – Exatamente, como nos fazíamos com os cadernos...

Adriana – Sim, sim, sim, tah, deixa eu te perguntar, eh, foi utilizado horários de aula, na tua área de conhecimento para este trabalho?

PE2 – No final, sim.

Adriana – No início não?

PE2 – No início não, no início foram usados, no final, na última semana ali, eu peguei o meu horário e o horário dos outros.

Adriana – No início não e no final sim?

PE2 – Porque o que acontece...

Adriana – É porque quando utiliza a área é que é legal para *linkar* para a gente não sentir perda, neh?

PE2 – Sim, agora o que acontece eu tive ali uma semana que eu fiquei fora, fiquei afastado, de tudo, tanto aqui, como de manhã, de tarde, porque tinha um Simpósio de Geografia...

Adriana – Tah, mas tu achas que no final foi utilizado o tempo da disciplina em função de problemas como este ou outros que surgiram, ou por que o projeto acabou exigindo?

PE2 – Não exigiu, porque senão eu não ia dar contar.

Adriana – Na tua opinião, então tu achas que deveria ser trabalho todo dentro da área, por ser sempre *linkado* com a área, ou tu achas que essa proposta seria interessante, o fato de não estar todo *linkado* na área, utilizar o menor número possível de aulas da área, pelas experiências que tu tens vivido, o que tu achas mais interessante?

PE2 – Eu acho mais interessante, claro, se você puder não utilizar as suas aulas é melhor...

Adriana – Tendo em vista que não é utilizado aula em quinto turno...

PE2 – Exato, não é utilizado aula em quinto turno, porém se depois tu vê o desdobramento dentro da tua área, isso, certo, é tipo um *tsunami*, o que acontece uma onda tão grande, tão forte e automaticamente isso vai atingir não só a minha área de conhecimento, mas todas as áreas de conhecimento, porque quando o aluno se identifica, ele começa a ter uma percepção diferente, ele se percebe diferente, ele começa a se transformar, a interagir, a cooperar, a trocar mais, a se interessar mais pelas disciplinas...

Adriana – Talvez...

PE2 – E indiretamente você atinge, você não tah atingindo diretamente, mas indiretamente isso dá um desmembramento que ninguém supera.

Adriana – Tah, já trabalhas com algum tipo de projeto? Sim, porque na verdade tu já trabalhas este quais? Aí tu falaste no caso teu foi a Noite Cultural, neh, é, você acredita nos projetos?

PE2 – Com certeza.

Adriana – No que ele contribui, e se contribui, para o aprendizado dos alunos? Praticamente tu já relataste, mas tenta formalizar isso rapidinho para mim.

PE2 – Eu acho que eles contribuem dando, por exemplo, despertando no indivíduo, por exemplo, o espírito de cooperação, e o sentimento de poder realizar mesmo, neh, a autoestima dele, neh?

Adriana – O aumento da autoestima...

PE2 – O aumento da autoestima, o aumento, por exemplo, do interesse...

Adriana – Para realizar projetos, trabalhos...

PE2 – É, eles se sentem importantes, se sentem melhores, se sentem capazes de fazer as coisas.

Adriana – OK, como se organiza os projetos?

PE2 – Olha, nós, específico esse daqui, ou...

Adriana – É que, na verdade, quando eu fiz a pergunta, eu fiz pensando na ocorrência, é que na verdade esse ano vocês só fizeram esse, neh?

PE2 – Não teve outros projetos.

Adriana – Teve outros projetos? Então tah, então quando eu perguntei: Há trabalhos com algum tipo de projeto, quais? A Noite cultural, então me cite outros...

PE2 – Aí não foi que trabalhei...

Adriana – Tah, mas aí não tem problema, pode ser geral...

PE2 – Tem o do Wagner, é que, como é que era o nome do projeto Wagner? O teu projeto, qual é que era? Ah tah, é a mesma coisa então...

Adriana – É cultural...

PE2 – É cultural, porque, na realidade, o esporte não tinha, porque não trabalhou esporte...

Adriana – Cultura...

PE2 – Mas trabalhou cultura...

Adriana – Então foi a Noite Cultural... tah.

PE2 – É a mesma coisa, aí teve também a questão do recreio monitorado dele, teve como é que eh? O jornal...

Adriana – O jornal...

PE2 – É isso aí...

Adriana – Então cada um desses foi um projeto? Tah, ok, e como se organiza?

PE2 – Como se organiza, bom, como é que foi feito, em forma de oficinas, neh...

Adriana – Tah... Eh, aí como tu disseste, foi separado por áreas de conhecimento, não foi por áreas de conhecimento, foi, enfim, como é que foi essa divisão?

PE2 – Nossa divisão meio que aleatória, para cada um foi dado uma função, para ele qual era educação física, ele trabalhou a questão do monitoramento do recreio com jovens...

Adriana – Então por áreas, só ele?

PE2 – Por área ele, e daí, por exemplo, o espanhol no caso trabalhou a questão do jornal...

Adriana – Que não teve nada a ver com a área?

PE2 – Não teve nada a ver com área.

Adriana – Mas ele poderia, também, em vários momentos.

PE2 – Exatamente, e cultural na realidade ficou eu, o Wagner disse que é cultural, mas era outro nome, na realidade não era cultural. Era outra...

Adriana – Era da história mesmo, neh...

PE2 – Não era outra, o tema dele na realidade... Seguinte, foi assim: foi dado para ele fazer a questão da articulação é como é que é, trabalhar...

Adriana – Acho que tenho esse dado aqui...

PE2 – Era trabalhar, com... como é que é... trabalhar com a articulação das disciplinas, temas transversais, é uma coisa assim, temas transversais, e até depois no começo ele até não sabia, ele pensou num tipo de projeto, e ele eu não sei se não conseguiu dar conta...

Adriana – Depois eu vou explorar um pouco isso...

PE2 – Não conseguiu dar conta, não sei como é que ficou lá, e eu não tinha noção nenhuma. Eu, sinceramente, quando foi falado em trabalhar com cultura, ele disse assim: “Tu vai trabalhar a parte cultura”, beleza, mas o que eu vou fazer na parte da cultura? Vou dar aula de violão? Porque eu trabalhei um grupo de canto aqui no primeiro bimestre, fiz aqui um grupo de canto para a gente se apresentar, com todas as turmas.

Adriana – Então, na minha pergunta, qual é a estrutura dos projetos, se eles são interdisciplinares?

PE2 – Não eles são totalmente individualizados, cada um fica, isso que eu acho que é uma parte grande.

Adriana – Não são interdisciplinares?

PE2 – Não existe uma articulação, tanto...

Adriana – Na verdade, eles são interdisciplinares dentro da divisão aleatória, neh?

PE2 – Dentro da divisão aleatória...

Adriana – Mas ele não é um processo, não é uma interdisciplinaridade cooperativa...

PE2 – Não existe uma cooperação...

Adriana – Que é um sistema fundamental na interdisciplinaridade...

PE2 – Com certeza...

Adriana – Então não são interdisciplinares, eu vou anotar aqui, do ponto de vista...

PE2 – Não são construídos de formas coletivas...

Adriana – Do ponto de vista da cooperação entre as áreas do conhecimento, correto?

PE2 – Ahan...

Adriana – Eles são interdisciplinares na sua própria disciplina, na sua própria área, isto é, quando conseguem trabalhar a área, neh?

PE2 – Isso, exatamente.

Adriana – Isto quando o fazem. Que tu conseguiste fazer só na 6ª série?

PE2 – Só na 6ª série.

Adriana – Tah, perfeito. Tah, quais os materiais didáticos tu utilizas na EJA? Tu usas aqueles cadernos, ou usas outros livros, ou não usa nada, usa texto?

PE2 – Não eu uso texto, mas aqueles cadernos eu te confesso que eu não tenho usado mais. Eu tenho usado aquele primeiro material que foi passado pra gente, aquele primeiro material que foi dado, e aí também algum conteúdo de repente de apostilas, de livros didáticos normal, do ensino regular.

Adriana – Por que tu não conseguiste usar aquele material que tu fez a capacitação, o pós?

PE2 – Pois é, eu até trabalhei com eles, mas eu não tive demanda de você fazer um planejamento bastante...

Adriana – Tem que ler realmente...

PE2 – Não, você tem que pegar e montar aquele...

Adriana – Para começar você tem que se familiarizar com a cultura do caderno, *linkar* os textos com os exercícios..

PE2 – Exatamente...

Adriana – Chegar preparado na sala...

PE2 – Mas o que eu percebi, é que teve, por exemplo, é que aquilo ali, cada vez que você lança a mão de um texto, mesmo que você...

Adriana – Pode até não trabalhar...

PE2 – Mesmo aquele livro que nós temos lá, eu tenho ele, porque ele é muito bom, porque tem textos também, faz um aporte, digamos, daquilo que você está trabalhando com a parte crítica atual, neh? Então quando tu pega um texto daquele ali, você começa a trabalhar aquele texto com eles e a interagir, eles conseguem desenvolver...

Adriana – Tah, o que tu considerarias assim, tendo em vista que vocês ainda mantêm a quinta-feira a trancos e barrancos, estão sempre inventando de maneiras gerais coisas, e eu observo que na realidade não discutem material, não planejam, eh, tu achas que seria possível se vocês realmente tivessem uma dedicação exclusiva para leitura e para planejar, aqui mesmo, seria tranquilo de usar?

PE2 – Não, não, teria problema nenhum.

Adriana – Houve algum tipo de treinamento, capacitação na EJA, para a utilização de algum material didático, essa é bem direta?

PE2 – Não, que eu saiba não. Não houve assim esse ano...

Adriana – Não esse ano...

PE2 – Não, mas já teve...

Adriana – Aquela...

PE2 – Aquela sim...

Adriana – Em 2007...

PE2 – Foi a única vez que eu vi alguma coisa...

Adriana – Palpável...

PE2 – Isso mesmo...

Adriana – Mas tinha que ter sequência, neh?

PE2 – Tinha.

Adriana – Como é organizado o trabalho da EJA? Tem pessoas responsáveis pelo trabalho dos professores, fazem avaliação dos professores, tem livro ponto?

PE2 – Tem livro ponto, sim. Dênis faz a coordenação...

Adriana – Quem é responsável, o Dênis? Tem avaliação de vocês?

PE2 – Não, até agora não chegou.

Adriana – Tah, quanto ao conteúdo, como são? São conteúdos específicos para EJA, ou são os mesmos do ensino regular?

PE2 – Não, tem conteúdos específicos para o EJA, neh? Eu procuro trazer coisa específicas para a EJA.

Adriana – Tah, ok, como é a convivência dentro de sala de aula? Você faz frequência? Se não, como é que tu lidas?

PE2 – Pouca coisa, raramente, eu não faço...

Adriana – Sim a convivência é boa, ruim, conflito...?

PE2 – Com a turma...

Adriana – É na sala mesmo, alunos professor...?

PE2 – Boa.

Adriana – Boa?

PE2 – É.

Adriana – Tah. Como você vê a relação dos alunos entre si? Também boa?

PE2 – Eu acho que, veja bem, aí que tah, a história olha só, a noite ela aproxima as diferenças, a gente percebe assim, por exemplo, percebe em todas as turmas, grupos e grupos, por afinidade, por idade, neh, e quando você faz uma noite cultural como aquela ali, aonde você mantém...

Adriana – Melhora as relações...

PE2 – As relação porque, aí existe a cooperação, se desenvolve a cooperação. Puxa, eu tinha uma menino ali que passou praticamente o semestre inteiro sem se colocar uma palavra, de repente o menino se coloca para fazer um trabalho que os outros todos captaram da sexta série, o Mateus resolve, ele foi lá e se apresentou assim, foi como voluntário para fazer um vídeo, ele montou e organizou um vídeo todo, pegando as informações das pessoas, pegando as fotografias, *linkando* com isso, e interagindo, e participando, então eu acho que aí você consegue, destravar e deslocar, desinstalar a pessoa...

Adriana – Sim, sim...

PE2 – Aquele negócio estático parado.

Adriana – Sim, ahan. Esse aluno Mateus é de série?

PE2 – É da 6ª série.

Adriana – Uhum...

PE2 – Aí tu pegas uma outra que tava lá participando das aulas normal, e ela vai para cima do palco e ela relata a vida, que era lavadeira lá no Nordeste, carregando uma lata na cabeça e ele disse: “Gente esse era o meu trabalho, eu saía de manhã cedo...”

Adriana – Ah, tah, os relatos de trabalho, pelo jeito na 6ª série isso foi bem vivo...

PE2 – Sim a 8ª, e a 8ª essa já era da oitava já...

Adriana – Ah, tah.

PE2 – Era da oitava, ela disse: “Eu saía de manhã cedo com a cabeça...”

Adriana – Mas na oitava também era o trabalho?

PE2 – As oitava também, tudo era trabalho, eu tentei trabalhar com todos...

Adriana – Pois é, que interessante, se todos eram trabalho por que tu achas que só a 6ª que conseguiu *linkar* com a sua área da geografia?

PE2 – Eu acho que foi, eles se encontraram dentro, eles acharam mais fácil de fazer e não se expor tanto, você, por exemplo, o vídeo, e eles iam trabalhar buscando alguma coisa, por exemplo, que estava mais a frente deles.

Adriana – Pera aí, todos foi o tema trabalho...

PE2 – Todos... todos... todos... eles não tiveram mais dificuldades de se expressar...

Adriana – Mas o que tu achas que fez com que na 6ª aparecesse mais a questão do espaço geográfico?

PE2 – Eu acho que é uma questão forte para eles talvez, eles...

Adriana – Mas por que só na sexta?

PE2 – Aí eu teria que fazer uma pesquisa para mim ver...

Adriana – Mas isso chamou a atenção...

PE2 – Chamou...

Adriana – Tu achas que isso surgiu por que, apesar de que ocorra um tema geral, defende-se que cada um busque um conteúdo indiferente do tema, com o que trabalhar...?

PE2 – Eu sempre deixei bem claro o seguinte aqui, eh, deixa só eu da uma ajuda ao menino aqui...

[PE2 vai atender o aluno que chegou à sala]

Adriana – Tah, onde estávamos? Ah, tah, tu ias me explicar que o tema geral foi trabalho, mas que esse grupo da sexta conseguiu *linkar* com geografia, mas tu não sabes ao certo por quê?

PE2 – Sim, eu não sei dizer, a identificar o motivo, até porque a minha preocupação maior era...

Adriana – Tu não incentivaste eles a ter esse *link*?

PE2 – Não, eu até citei possibilidades, coloquei possibilidades de como eles podiam trabalhar, porque eles não tinham noção nenhuma do que fazer, de como fazer, e até não queriam fazer...

Adriana – Hoje tu não conseguirias avaliar isso?

PE2 – Hoje, talvez pelo relato deles, eu consigo chegar a alguma conclusão, mas nada muito específico, porque precisaria direcionar...

Adriana – É, mas é uma coisa interessante e discutir, neh...?

PE2 – Claro...

Adriana – É porque agora eu tenho muita coisa para ti perguntar, mas, me interessa muito saber isso, acho que é um dado interessante, na verdade para minha pesquisa em si, especial, não sei se para o momento é, acho que pode virar a ser, mas, para o retorno para vocês pensar em termos de projeto, de fato cooperativo, para as áreas e como pensar um projeto, acho que é uma questão...

PE2 – É, mas aí é que está...

Adriana – Como é que aconteceu para que eles sem a tua interferência direta chegasse a isso, ou se houve realmente uma motivação tua nesse sentido, se tu fizeste alguma mediação com eles, em algum momento que os fizesse...

[PE2 volta a atender o aluno que estava na sala]

Adriana – Porque eu acho que isso é um dado importante, PE2, para a gente pensar assim um projeto...

PE2 – Claro, entendo...

Adriana – Talvez tu mesmo podes, que se tu tiveres contato com todas as turmas ainda, dá uma sondada, tipo o que levou eles a chegarem àquela apresentação, por que que alguns conseguiram chegar à área do conhecimento da geografia ou não entendeu, eu acho que é interessante, apesar de todos os outros dados que tu já me colocaste importante...

PE2 – Olha só, uma coisa que eu achei interessante, que me, interessante na 6ª série foi, eles foram os que estavam irredutível em fazer esse tipo de coisa, eles não queria de forma nenhuma, uma outra coisa que poderia ser analisada, de repente...

Adriana – Não queriam participar do projeto...

PE2 – Não queria participar, porque diziam que o projeto era perca de tempo, eles não conseguiam visualizar a parte, no que aquilo ia contribuir para eles, o que, que aquilo ia acrescentar na vida deles...

Adriana – Talvez até a preocupação em dizer, o que tu estás fazendo na área de geografia, o que vai acrescentar...

PE2 – Não, o que isso vai me acrescentar? O que eu ganhei com isso?

Adriana – Mas tu vêes que eles associaram uma preocupação com a área do conhecimento...

PE2 – Mas eu só consegui fazer com que eles se interessassem no momento em que eu disse assim: “Gente, mas vocês podem, há quanto tempo vocês moram aqui?”, aí eles começaram a perceber: “Puxa, nós trabalhamos muito essa questão na 5ª série...”

Adriana – Tu perguntaste o tempo que eles moravam aqui?

PE2 – É, “há tantos anos”, isso aqui, como isso aqui era, como isso é hoje, “Ah, meu Deus, isso aqui não existia nada, era tudo campo, era tudo mato, Meu Deus não tinha indústria nenhuma, agora tem um monte”, então gente por que vocês não tentam de repente fazer, lançar um olhar sobre tudo isso que tá acontecendo em nossa volta? Eles disseram: “É verdade nós podia fazer um vídeo, neh, professor”, “com certeza, vocês podem fazer o que quiserem”...

Adriana – E quando tu fazias essas perguntas, tu, de certa forma, estavas encarnando o professor de Geografia...

PE2 – Com certeza...

Adriana – Porque tu colocas aquelas questões do espaço, tempo...

PE2 – Tive, tive, porque eu não achava como encontrar uma forma, porque eles tavam tão, tão assim oh, tão...

Adriana – Tu problematizaste...

PE2 – Isso eles tavam que eu não conseguia penetrar de jeito nenhum, era uma couraça que eles fizeram, Adriana, que eu não conseguia penetrar de jeito nenhum, como colocar na cabeça deles? Aí o outro disse não, o que era mais irredutível, o Paulino, o mais velho, disse assim: “Não eu consigo tirar as fotos, eu tiro as fotos”, aí eu digo: “Quem é então que fica responsável para montar um texto depois em cima das fotos”?

Adriana – Ah, o que era antes, o que é agora...

PE2 – É para montar um texto e tal, como é que é, “Não eu consigo professor, eu vou ver”, na outra aula ele já apareceu com todas as fotos, milhares de fotos, que a mulher dele foi batendo...

Adriana – E o *link* com o trabalho, ele foi em sentido de transformação?

PE2 – O trabalho foi como tema gerador que eu coloquei, porque a maioria ou tá dentro do mercado de trabalho, buscando tá aqui porque quer um trabalho melhor, ou a maioria tá aqui porque busca um trabalho.

Adriana – Não, sim, é porque esse também é o eixo da EJA...

PE2 – É o eixo centro, em nível nacional até, esta preocupação...

Adriana – Não, tá, mas assim, dentro dessa irredutibilidade dele, e da tua tentativa de convencimento, eles conseguiram compreender o trabalho quando tu começaste a problematizar e dizer: “Mas gente, como era antes? Como é agora?”, tu falas sobre o tempo que eles moravam, como era, como era hoje, colocando para eles lançar um olhar assim à sua volta? O que isso fez compreender no ponto de vista do trabalho?

PE2 – As possibilidades que hoje temos de trabalho, o crescimento econômico dentro do município, isso eles começaram, eles chegaram a essa conclusão, sobre o crescimento muito grande, hoje tem muito mais imprensa do que tinha antes, tanto que tá bem claro as empresas novas que chegaram na cidade, o desenvolvimento socioeconômico da cidade...

Adriana – E aonde eles *linkaram* com a geografia?

PE2 – Aonde que eles *linkaram*, eu acredito...

Adriana – Como é que apareceu assim?

PE2 – Eu acho que no momento que eles começaram fazer um passeio por todos os parques [não entendi a palavra], e isso ficou bem claro, ele pegaram, por exemplo, onde era tudo campo que era aqui, Paviane, que lá em Pedra Branca, e mostraram inclusive, tiram foto da pedra branca de fundo, neh, e todas aquelas construções planejadas e edificadas em volta...

Adriana – Olha só como ficou interessante isso, o que tu relatas para mim é o eixo central da minha questão, o que tu achas que tu fizeste, olha só, eu estou fazendo contigo, porque, assim, eu podia ter passado aqui já, mas eu estou insistindo contigo porque no primeiro momento tu dizes: “Não, não sei, porque eles, não foi meu interesse”. Tu vê, olha o dado interessante! Ai quando tu falas que o interessante é que foi a turma que foi irredutível foi a turma que conseguiu fazer, porque a irredutibilidade dessa turma era exatamente porque eles não conseguiam perceber o valor, o acrescentar para a vida deles, e, inclusive, de certa forma, seja indiretamente, tivessem condenando mesmo, puxa, “O que, que a geografia vai contribuir, neh?”, então no momento em que tu começa...

PE2 – É foi bem isso...

Adriana – Foi bem isso...

PE2 – É, foi bem isso, Adriana, você numa linha de raciocínio correta... dentro da sala de aula tu terias tido essa impressão...

Adriana – Então, no momento em que eles foram irredutíveis, e que te levou, eles te levaram a mediar de tal forma...

PE2 – Eles me jogaram contra a parede, eu não tinha como fazer...

Adriana – Eles arguíram e tu tiveste de lançar mão de alguns argumentos, e alguns argumentos foi tentar levantar problemas, não é isso?

PE2 – Eu, enquanto eu tava tentando explicar para eles o que era, eles não entendiam, eles não conseguiam visualizar, teve um dia que eu fiz um monte de discurso em cima da Noite Cultural, porque era bom por isso, trouxe até os vídeos da noites culturais anteriores, e eles não tinham percebido, só no momento em que eles conseguiram...

Adriana – É que tu só falaste a palavra da cooperação e da interação...

PE2 – Só...

Adriana – E só isso não convence eles...

PE2 – Não, eles querem visualizar o que eu posso tirar, aprender para a minha vida...

Adriana – É que o aprender para vida dele, não está *linkado*, só aquilo que a gente vê como importante, e que são as relações, neh?

PE2 – Não, não é só isso não.

Adriana – Eles querem conhecer algo?

PE2 – Eles querem é adquirir mais.

Adriana – Então o teu primeiro princípio foi convencê-los a partir da ideia de cooperação, neh?

PE2 – Exatamente.

Adriana – Contudo, não era isso que eles queriam, neh?

PE2 – Não.

Adriana – Contudo, eles queriam mais. Aí tu chegaste nas perguntas da questão da vida deles, do dia a dia deles, do espaço geográfico, tu atingiste a tua ideia de geografia de alguma forma...

PE2 – Com certeza, e eu acho que de uma forma tão maior do que imaginava, porque o vídeo que eles fizeram, ficou, Meu Deus, eu quero ter uma cópia, eu pedi para o menino a cópia, porque ficou muito, muito, muito boa a produção, e eles depois gravaram com um texto, um texto até que a prefeitura produziu, mas não foi eu que achei foi eles que foram atrás e buscaram, que fala sobre o crescimento de Palhoça, e eles gravaram cada um fez um pedacinho assim, então quer dizer, cada um gravou um pedaço falando.

Adriana – Perfeito, tu viste os dados interessantes que a gente discutiu? Isso aqui serve, eu acho que no decorrer das perguntas tu vais te dar conta disso daqui, muitas vezes, porque assim, oh, o interessante da entrevista não era essa minha intenção, mas já que surgiu, e eu consegui capturar um dado fundamental para a minha questão aqui, e talvez vá te ajudar até a compreender formas que depois tu irás transitando nos projetos melhor ... Porque na minha tese a minha questão não é especificamente os projetos de trabalho do núcleo, tah, ele surgiu porque aqui tem, mas só que ele tem uma questão central e problemática para todos que é o conhecimento...

PE2 – E a mediação do professor, que é o objetivo central da tua pesquisa?

Adriana – Então é, mas assim, vamos continuar para ver quantas vezes vamos conseguir *linkar* lá.

PE2 – Antes que eu me esqueça, Adriana, de repente, talvez, não sei se isso é relevante ou não. Eu não cheguei fazer o levantamento de todos os dados, só foi feita uma leitura meio que por cima, passando em algumas turmas, vai sair muito mais coisa, isso é uma coisa que se tem que registrar. Agora eles, a maioria, por exemplo, a sétima e as outras turmas, que eu senti um ponto, todos gostariam de ter um tema que eles pudessem escolher...

Adriana – A escolha do tema é interessante...

PE2 – Porque eles, todos eles querem ter a liberdade de escolher o tema, que eu gostaria de fazer, foi muito difícil, consegui, alguns colocaram, neh, de consegui montar uma apresentação, neh, através do tema que foi dado, se eles pudessem escolher... eles até colocaram “se nós pudséssemos escolher seria melhor”...

Adriana – Ahan, mas agora tu concordas o quanto de crescimento teve para ti, e para os alunos porque vocês não pararam para discutir isso aqui na escola, são dados de alta relevância, é isso daqui, da área do conhecimento.

PE2 – É isso daí, porque nada disso esta sendo dividido entre todo mundo, tocado nisso.

Adriana – Mas, tudo bem, eu espero que além da minha pesquisa específica, que ele venha.

PE2 – Pois é, Adriana, como a gente faz a dificuldade que eu acredito que o Wagner passou, que eu passei, eu acredito que não é fácil você fazer isso sozinho.

Adriana – É tem dados importantes, os alunos eles também não trazem elementos, muitos deles, assim alguns que trazem alguns elementos de contribuição, e há outros que ainda criticam, porque ainda não têm claro o que é, tah, esse é só um detalhe, e até porque não chegaram até a ter essa sorte de ter vivido esse movimento...

PE2 – É não conseguiram perceber isso...

Adriana – Exatamente. Então, vamos lá, os alunos apresentam dificuldades em relação a algum conteúdo da tua matéria?

PE2 – Eu acho que quando você trabalha, por exemplo, coordenadas geográficas sempre há um... você trabalha muito com a questão racional, neh, ali é você tem que trabalhar muito a questão da razão, alguns têm muita dificuldade nesta questão.

Adriana – Que outras dificuldades?

PE2 – Eu acho que é alguns, ainda não conseguem, interpretar muitas vezes, interpretar e escrever, interpretação, materializar isso não dado deles, é um dado da gente, eu não tenho aquela facilidade o tempo todo, neh, eu acho que é um treinamento.

Adriana – E quais as dificuldades que são comuns? São essas que são comuns, ou tem outras que são mais comuns, ou tem outra?

PE2 – Tu diz a parte pedagógica ou da...

Adriana – Não, ainda desse processo?

PE2 – Desse processo aí?

Adriana – É.

PE2 – Eu acho que...

Adriana – Pode até, se tu achares que tiver um ou outro que seja comum de todos, se é interpretar e escrever, se são as coordenadas geográficas, em função de exigir mais raciocínio?

PE2 – Eu acho, porque tanto um quanto o outro envolve raciocínio.

Adriana – Sim, interpretar e...

PE2 – De uma forma ou de outra você tah envolvendo o raciocínio...

Adriana – Ah, o pensar sobre...

PE2 – Isso o pensar sobre, tu consegui ti posicionar, ter uma opinião.

Adriana – E é isso que tu achas que é em comum entre todos?

PE2 – Isso, expressar a opinião, você entender aqui, conseguir interpretar e fazer a tua opinião...

Adriana – Que de alguma forma, está *linkado* à ideia de interpretação, não é?

PE2 – Esse é o maior desafio, é fazer com que ele consiga refletir sobre aquilo que ele está escutando, lendo, deduzindo e consiga dialogar contigo através de uma opinião própria.

Adriana – Ahan, sim, pensar sobre...

PE2 – Pensar sobre.

Adriana – É, a gente vai ver essas questões, é. Ele refletir contigo, refletir junto, tá. Agora vamos para o que eu chamo de núcleo central da minha pesquisa, mas que de alguma forma nessa entrevista contigo isso já apareceu, o que não é comum, às vezes, nas outras, é muito relativo. Qual é o significado social da matéria que tu ensinas?

PE2 – Significado social?

Adriana – Significado social que ela tem?

PE2 – Eu acho que tem tudo no social, na realidade tem tudo a ver com o social, porque a partir do momento que eu começo a geografia, ela trabalha muito a questão da área humana, da área física, mas tudo isso tem a ver com o ser humano, como é que ele tá, como é que ele, as situações histórias que acontece no espaço geográfico, e como é que ele tá entendendo? Como é que ele tá se localizando, como é que ele tá percebendo as transformações no caso da 6ª, como é que isso tá acontecendo, qual é o meu papel, como pessoa, como ser humano dentro dessas transformações. A geografia, digamos, tem uma importância muito grande quando ela consegue fazer com que o indivíduo, o humano, ele consiga refletir sobre ele dentro do espaço geográfico, como ser político, como ser que interage no espaço geográfico, que interfere, que modifica, tá entendendo? Quando ele consegue ter essa percepção do que está acontecendo, tá bom, e porque as coisas tá acontecendo. Não sei se...

Adriana – Não, tudo bem. O que você faz para que os alunos tirem proveito disso tudo que tu acabaste de falar?

PE2 – Eu acho que um envolvimento que eu consigo, é fazer essa ponte da geografia com as questões, por exemplo, que tá acontecendo em termo de município, as questões políticas, as questões econômicas, as questões, por exemplo, físicas, relacionar, fazer com que ele consiga interpretar tudo isso que tá acontecendo em sua volta, não só entender, mas consiga perceber, realmente o que tá acontecendo, econômico, em termos de mercado e trabalho.

Adriana – O que tu fala por fazer pontes? Do quê? Que é isso?

PE2 – Fazer pontes seria tentar pegar, por exemplo, uma parte física...

Adriana – Sim, eu sei, relacionar. Mas esse fazer ponte ele é o quê? É uma ação onde tu entregas um livro, ou um texto ou manda fazer uma pesquisa, ou e depois os alunos vêm e trazem algo em cima disso, ou é um diálogo em sala de aula, ou é a matéria que tu passa, é?

PE2 – Eu acho que é uma somatória. Eu acho o seguinte, primeiro tem o conteúdo que você tenta trabalhar, tenta passar de alguma forma, esse conteúdo...

Adriana – Tá, então vamos lá, talvez tu responda isso dentro desta pergunta. Qual é o ponto de partida para a orientação da aprendizagem na sua disciplina.

PE2 – Eu acho que é a questão do conteúdo, é do conteúdo específico, seja, um texto, seja o conteúdo em si na geografia, aí vem os desdobramentos que aí vem a produção textual, e muitas vezes o debate o dialogo deste conteúdo através, já tá acontecendo o dialogo através da produção textual, mas eu acho que o diálogo propriamente dito oral, neh ...

Adriana – Quando tu falas do conteúdo específico daí, tu dizes “o conteúdo específico”, aí tu trabalhas como? E aí o texto, os desdobramentos que tu dizes para chegar nessa produção, para chegar nesses desdobramentos, como é que é o teu princípio? Tu chegas com a matéria lá planejada, com o teu livro, ou com a tua cabeça, ou no teu caderno, ou no teu texto e tu passa ela no quadro, ou tu lês com eles, ou tu começa por uma outra via, por exemplo, buscando a partir de algum princípio da prática social deles, da vida social deles, ou da vida pessoal, ou tu vais, ou tu segues um princípio do conteúdo e depois tu *linkas*, como é que tu perceber que tu faz esse movimento para dar a tua aula?

PE2 – Olha só, tem vários movimentos para dar a minha aula.

Adriana – Vários movimentos...

PE2 – É, olha só, eu sempre fiz, por exemplo, assim em cada ano é um ano diferente, teve anos, por exemplo, que eu partia, por exemplo, de uma estratégia de jogo, pegava conteúdo, distribuía conteúdo entre eles e a gente fazia uma espécie de uma gincana, com perguntas e respostas, entendesse, e eles iam aprendendo e buscando conteúdo, e lendo e trocando, outras vezes eu parto, por exemplo, do conteúdo escrito no quadro, certo, e aí a gente vai fazendo a parte dialogada, dialoga sobre aquele tema, explica, em cima disso você vai fazendo

perguntas e respostas, outras vezes você parte por exemplo de um texto, que lido por um aluno e em cima disso você problematiza, que eu acho que é o que mais funciona legal. Você parte de um texto e você trabalha com a problematização, porque você começa expor. Detalhe, quando tu faz um círculo, quando você se coloca junto com eles, eles falam melhor. Quando você tá, por exemplo, numa postura física em pé na sala, passando no quadro, é como você estivesse, como se fosse um rebanho dentro de um curral.

Adriana – Tá, então quando tu dizes que está junto com ele, como é que se dá esse movimento, porque eu iria perguntar assim, tu falaste que parte de um texto, quem parte de um texto, tu fazes a leitura do texto, eles ficam ouvindo, e depois tu problematizas, ou...

PE2 – Depende, porque, tem vezes que eu, que nem esses dias eu disse: “Gente vamos fazer tipo que nem um contador de história, você sentar no meio de vocês e vou contar uma história, e falar do texto e comecei a ler e a apontar cada ponto”, em cima disso eles começaram a interagir, foi muito mais...

Adriana – Que dizer, tu vais lendo o texto e...

PE2 – Eh, aí a gente vai dialogando com o texto e com eles, e tentando ver o que aquilo tá dizendo, e cada um vai colocando a sua opinião em cima disso, vai formando, vai se chegando dentro daquilo que a gente quer, que é, ou aquilo que você imagina o que pode vir acontecer na aula, entende? Planejamento individual...

Adriana – Como tu faz isso, por exemplo, tu fazes parágrafo, para, pergunta o que eles entenderam ou coisa do gênero?

PE2 – Não por parágrafo, por pontos importantes...

Adriana – Pontos importantes...

PE2 – Pontos específicos que são importantes, que eu julgo ser importante...

Adriana – Sim, por exemplo, é a hora que tu paras, tu colocas, tu leste e comentas ou tu pedes para algum comentar, ou tu fazes perguntas...

PE2 – Eu faço perguntas...

Adriana – Sempre com perguntas...

PE2 – Sempre com perguntas, que possam, digamos, revelar alguma coisa, ou outra forma de fazer isso aqui, por exemplo, eu fui explicar a questão do... Esses dias eu acho que foi na 7ª série, a questão econômica [o professor dá informação para alguém] outras vezes, como é, por exemplo, eu tinha que explicar o modelo de economia capitalista e o modelo de economia socialista, duas forma de poder econômico, primeiro eu passei o conteúdo, certo, no quadro, depois eu expliquei o conteúdo, e depois eu peguei e fiz uma mesa redonda, entendendo, partindo da história de cada um, partindo do que cada um faz, e tentando sempre relacionar com o tema, proposto.

Adriana – Esta mesa redonda que tu dizes se dá de que forma, tu...

PE2 – Todos sentados em volta de mim e eu no meio...

Adriana – Tá, e daí o que tu fazes, tu lança uma pergunta?

PE2 – Perguntas pra eles neh? Questionamentos, e partindo daquilo você vai citando exemplo e você vai se colocando. Da mesma forma.

Adriana – E ocorre de tu, nessas explicações, trabalhares com alguma coisa ligada à subjetividade deles, como tu citou aqui, deste o exemplo, de que matéria que tu falaste que usou...

PE2 – Ah, essa daí foi a questão do modelo econômico socialista e capitalista...

Adriana – Foi exemplo, neh? Exemplos de modelos econômicos.

PE2 – Ah, e depois ainda fiz uma produção textual.

Adriana – Quarta, produção textual. Individual, coletiva?

PE2 – Individual.

Adriana – Esse exemplo aqui, do modelo econômico, ou qualquer outro, mais assim, tu consegues dar conta daquilo que tu queres atingir a partir dessas coisas que tu me falaste aqui, ou tu tens que adentrar na subjetividade deles, usar uma linguagem deles...

PE2 – Usa a linguagem deles...

Adriana – E da prática social deles, trazer algum exemplo?

PE2 – Não, porque para ti entender o que é o capitalismo e o comunismo, é muito teórico, é muito abstrato, não tem como fazer...

Adriana – Tah, então o tempo todo tu *linkas* como a realidade deles...

PE2 – Não existe como Adriana. Olha, eu já tentei fazer, e olha eu já parti para esse modelo, digamos, de atividade, por quê? Porque dentro da parte dialógica e explicativa eu senti que eles não me falavam nada, mas ele ficavam assim olha...

Adriana – Sim, mas o momento que tu aproximas eles da história deles...

PE2 – Aí faz sentido, porque até então, por exemplo, eu usava muitos filmes para falar da arte, porque se eu vou falar da arte da Europa, o que adianta, não tem como, daí, eles têm que visualizar alguma coisa que faça sentido, por exemplo, aquele dia ali o menino fez o rap, falou sobre a África, mas se eu passasse um filme seria muito mais, teria áudio...

Adriana – E o trabalho visual também...

PE2 – É o visual a audição também...

Adriana – Sim, diga-me uma coisa, então todos os temas que tu trabalhas necessariamente tu tens que *linkar* com a prática social deles, é isso? Se aproximar da linguagem deles...

PE2 – Eu tenho que tentar me aproximar da linguagem deles, senão não consigo, ou não tem interesse...

Adriana – Tu dás aula no ensino regular, neh? Durante o dia tu dás aulas no ensino regular?

PE2 – Sim.

Adriana – Tu dirias que essa necessidade, ela é para qualquer área do conhecimento? Para qualquer nível de escolaridade, mesmo no regular, ou ela é mais para a EJA, ou a EJA necessariamente tem que ser assim?

PE2 – Olha, eu te diria o seguinte, que são, que tem que *linkar* sim, mas...

Adriana – Sempre... em qualquer nível.

PE2 – Mas a forma, as necessidades de *links* são diferentes, por exemplo, o que para a Educação de Jovens e Adultos é mais para as práticas deles do dia a dia, muitos trabalham, muitos têm outras atividades, então para eles, eles estão muito mais dentro da parte prática, eles querem alguma coisa que faça sentido imediatamente.

Adriana – Então tu dirias que a necessidade de *link* na EJA é o que, em relação ao regular?

PE2 – Em relação ao regular seria o seguinte, o regular ele estão mais, eles têm mais tempo, você tem que *linkar*, mas não seria tão, uma coisa tão forte como seria na EJA.

Adriana – Tah, seria mais importante ainda, é mais fundamental na EJA.

PE2 – Na EJA do que no ensino regular.

Adriana – É mais premente, neh?

PE2 – Sim, lá eles conseguem ainda fazer essa associação, ainda não há tanta necessidade, mas na EJA eu vejo que não tem como fugir, pelos menos...

Adriana – Não existe outra forma, tu deixaste bem claro isso, que é fundamental...

PE2 – Não é que não exista outra forma. Aí é que tah, cada público tem uma especificidade diferente, por exemplo, existia turma aonde você conseguia trabalhar, por exemplo, teve aqui a última oitava série, que se formou o ano passado, eu não tinha esse problema, o que eu fazia, eu dava como eu dava no ensino regular e eu preparei eles para o vestibular, tas entendendo, Adriana? Eu não tinha essa necessidade, eu passa a matéria no quadro, eu colocava matéria, por exemplo, se fosse avançar imensamente no conteúdo, e eu trabalhava como se estivesse trabalhando com o ensino regular, simples, sem ter, e mais ainda, teve ensino regular que não ficou tão bem preparado ainda como aquela 8ª série, a nível de conteúdo, eles ficaram com o conteúdo, com o conhecimento, digamos, como é que eu posso dizer, assim, com a parte de conhecimento científico, prontos para prestar um vestibular.

Adriana – Então com isso tu revelas que o *linkar* com a prática social, ela acaba sendo um problema, porque ela é uma exigência maior, para a EJA...

PE2 – Ela demanda de um tempo maior, ela demanda de um tempo maior, de uma habilidade maior, até mesmo o professor tem essa sensibilidade de buscar como fazer isso, ou tentar achar os caminhos para trilhar isso. O que não impede nenhum pouquinho, na questão, por exemplo, do aprender, talvez até, esse pessoal veem mais sentido para aquilo que estão fazendo.

Adriana – Ahan, sim, mas, tah, por que quando tu dizes assim oh: “Eu não tive esse problema”, neh, de *linkar* ou essa necessidade com a prática social deles numa oitava série que teve que foi quase comparada a uma turma do regular...

PE2 – Sim, mais homogenia...

Adriana – Tah e por quê?

PE2 – Porque era uma turma mais homogênea

Adriana – Mais, tinham um algo mais...

PE2 – Não eles tinham, por exemplo, uma linha de pensamento que era mais, eu não sei como é que posso dizer, eles captava com muito mais facilidade aquilo que você estava explicando, entra aí a questão do raciocínio, da interpretação, da interação às vezes com o conteúdo ou com aquilo que você quer dar.

Adriana – Então, PE2, tu poderias me dizer...

PE2 – Mas existia um movimento que eu fazia também, que eu achei interessante, porque eu costumo pegar, por exemplo, as práticas, eu texto muita coisa, muita coisa eu procuro sempre fazer diferente, e uma coisa que eu achei, que o porquê também chegou a esse resultado, eu acho que é porque eu ia e voltava sempre, talvez. Avançava a matéria e voltava a dar o que tinha dado na aula passada.

Adriana – Tu estás te referindo a quê? A essa oitava da turma passada?

PE2 – A essa turma de 8ª.

Adriana – Mas tu não costumava a fazer isso?

PE2 – Eu, sim, mas eu não volto a repetir tudo desde o começo entendeste, aí eu fazia...

Adriana – Aí eles conseguiam *linkar*.

PE2 – Exato, porque daí o que acontece, eu avança um conteúdo, mas sempre voltava aqui, sempre que eu ia avançando eu ia voltando, primeiro, segundo, terceiro e quarto...

Adriana – É uma prática tua, de uma maneira geral?

PE2 – Sim.

Adriana – Aqui na EJA ou no ensino regular também?

PE2 – No regular, isso é mais no regular que eu faço.

Adriana – De ir e voltar no conteúdo...

PE2 – Todo.

Adriana – Todo, e aqui você não faz?

PE2 – Não, aqui eu volto, mas é no último conteúdo que foi dado, eu não volto no primeiro, no segundo novamente, entendeu?

Adriana – Então tu dirias que até no fato de tu teres feito isso, é isso uma característica bem do ensino regular, neh?

PE2 – Sim.

Adriana – Porque tu alegas que a facilidade deles captar é mais fácil.

PE2 – Mas eles se despertaram para essa possibilidade, eu não sei como eu posso te dizer Adriana, é que cada um...

Adriana – Tu característica pela facilidade deles...

PE2 – Pela turma.

[Professor conversa com alguém]

Adriana – Tah, agora eu vou colocar aqui uma questão que é importante para mim.

PE2 – Vamos ver.

Adriana – É, tah, tu revelas que o partir da prática social ele necessariamente deve ser um fator importante, uma forma importante, para que principalmente o aluno de EJA, que tem uma característica, de ser um aluno que tem mais dificuldades de interpretação, pelo histórico dele.

PE2 – Isso...

Adriana – Tah certo isso, foi isso que você falou...

PE2 – Perfeito.

Adriana – Que tu até fazes no ensino regular, também essa aproximação, mas que na verdade eles têm uma percepção e interpretação mais rápida, e aí tu dizes assim: aí então não é tão necessário fazer, mas se eu te perguntasse assim, mesmo para os que, assim, pessoas que têm uma facilidade de perceber, de interpretar, neh, têm um raciocínio mais apurado e tal, tu considerarias que esse *linkar* com a prática social, aproximar neh a prática social deles é um fator que deveria ser considerado fundamental, importante, necessário, um princípio, para o desenvolvimento, para a aprendizagem de qualquer conteúdo? Deveria ser algo como se fosse...

PE2 – Eu acho que tem tudo, que dependente de ser no ensino regular ou na EJA, o mais importante é como você vai fazer, para que aquilo tenha significado para o aluno.

Adriana – Então a ideia do significado para ti é o quê?

PE2 – A ideia de significado é a seguinte o que é aquilo diz para ele? A partir daquilo, as formas dele, porque nos já trazemos, mesmo tanto no ensino regular quanto na EJA, já trazemos ensino regular conhecimento e aprendizados que estão inerentes que estão dentro da gente, ou seja, você já sofreu dentro do processo de vida que você tem, você foi assimilando de alguma forma, é sei lá, maior, menor, ou de forma distorcida ou não, algumas coisas estão mais clara outras mais obscuras, mas você tem, você não chega a vazio, você não é uma tábua rasa.

Adriana – Sim, tu dirias para mim que esse, tu dizes assim: “o mais importante é que tenha significado, dar o significado” neh, do conteúdo, esse significado, para ti, ele é a mesma coisa que é para dar significado de um conteúdo o que é preciso fazer?

PE2 – Conhecer o aluno, eu acho que primeiro conhecer ele, para ver o que, que pode dar significado para ele.

Adriana – E esse conhecer ao aluno, tá ligado para ti a quê?

PE2 – Ao diálogo.

Adriana – Tá, mas em relação a isso que a gente está falando, da prática social dos alunos, tu achas que dar significado é *linkar* o conteúdo a prática social, ou é outra coisa?

PE2 – Na EJA, eu acho que sim.

Adriana – Na EJA tu achas que sim?

PE2 – Na EJA eu acho que sim.

Adriana – Tah, tudo bem, prática social dos alunos, e porque tu dizes que só na EJA é assim, ou na EJA tu sentes assim?

PE2 – Na EJA, porque a EJA na realidade...

Adriana – Por que, tá então eu vou fazer outra pergunta, por que, que no regular não seria, o que é dar significado então ao aluno no regular?

PE2 – Eu acho que o que vai dar significado para o aluno no regular...

Adriana – Não é associar a prática social do aluno?

PE2 – Até porque ele não tem muitas vezes assim, aquela, primeiro o aluno não trabalha...

Adriana – Ah tah, então tu associas a prática social ao trabalho?

PE2 – Ao trabalho, e a interessa com o universo, por exemplo, na EJA a pessoal tah aqui, mas ela faz parte, por exemplo, do grupo de jovens, da catequese, da Igreja, tem muita gente que está em de vários grupos sociais...

Adriana – Tá, PE2, então a gente chegou a um entendimento aqui, a tua forma de ver a prática social está diretamente ligada à vida do trabalhador, à vida social do adulto...

PE2 – Do jovem...

Adriana – Pois é, é isso que eu ia te perguntar, o que é a prática social do jovem?

PE2 – Não ele tem, por exemplo, ele joga futebol, ele se relaciona com os iguais, de alguma forma ele também tá tendo...

Adriana – Então, mas tu achas, que é mais fácil, o *linkar* significa...

PE2 – O que, é que é diferente, a forma de você dar sentido, o que faz sentido, digamos, para alguém que tá envolvido no mundo do trabalho, que tá envolvido em outras atividades diferentes, você tem que trabalhar de uma forma diferente, para ele, por exemplo, que é jovem, eu falar, por exemplo, assim...

Adriana – Do mercado de trabalho...

PE2 – É falar para eles do mercado de trabalho, olha gente vocês estudem, porque um dia vocês vão precisar, vai fazer falta para você se um dia vocês forem trabalhar, para eles isso não significa nada, porque ele não trabalha, então não diz nada para ele. Agora você fala para alguém aqui, gente é o seguinte, hoje o conhecimento, a forma de você, da forma que foi colocado ali oh, sobre trabalho, a forma de você se apresentar é importante para você fazer uma boa entrevista, para você conseguir um bom emprego, faz sentido porque a maioria tá buscando o trabalho, ou já tão trabalhando.

Adriana – Certo, mas tu dirias para mim que mesmo nesse jovem que não está ainda envolvido nesse mercado de trabalho, é existem formas de atingi-lo pela sua prática social, tem como *linkar*?

PE2 – Tem, tem, tem, o que acontece...

Adriana – Mas não é tão forte quanto na EJA?

PE2 – Mas não é tão forte quanto na EJA.

Adriana – Então a tua questão, quando tu dizes: “Esse problema é mais”, aí no fundo tu colocas a prática social dos alunos e *linka* com o conteúdo, como um problema, uma necessidade ou não? E aí tu dizes que eu estou tentando às voltas aqui entender o que é essa prática social a que tu referes, neh? Assim, ficou claro que são as relações que são estabelecidas do aluno de EJA, porque tu tens a característica do aluno que já tenha envolvimento com o mercado de trabalho ou não trabalho, uma necessidade social, mas o aluno jovem é por que o que ocorre é o seguinte PE2, a defesa de que tudo quanto é coisa que a gente discute, os pesquisadores, de tudo o que tu lês em termos de defesa, sempre deixa bem claro assim, que um dos princípios é articular o conhecimento, que a crítica que se faz ao conteudismo elenca como uma prioridade, articular a prática social dos alunos com a sua subjetividade, a sua linguagem, neh? Mas daí tu traz um dado interessante, do ponto de vista da dificuldade que na realidade ocorre, isso em relação ao aluno jovem do ensino regular, ele não está inserido no mercado, mas como é que você faz, ou então não fazem, porque daí você revela para mim o seguinte, até o professor ele tem que ter uma habilidade, para *linkar* isso, porque não é uma coisa fácil. Então, será que a gente poderia chegar ao entendimento de que, além de uma necessidade que o aluno da EJA entender, porque ele não tem uma interpretação tão clara, do conteúdo, existe um fator, que facilita o compreensão dele, e que também, isso é um ponto importante, no aprendizado de qualquer ser humano, mas que para o professor acaba sendo mais difícil de fazer isso com o aluno regular, porque ele não tá inserido nesse campo, mas pode ser feito isso, só que é mais complicado para o professor. Porque ele tem família, ele vive numa sociedade no qual existe isso...?

PE2 – Existe algumas exigências diferentes das exigências...

Adriana – É então tu somarias necessidades...

PE2 – Necessidades, exatamente.

Adriana – É bem um pouco daquela coisa, a necessidade faz o ladrão... o interesse vai por aí?

PE2 – É, eu até não sou assim irredutível em relação aos teóricos que dizem que tem que realmente fazer essa...

Adriana – Não, eu também estou tentando entender, eu não defendo...

PE2 – Mas eu acho o seguinte...

Adriana – Eu acho até que isso tem que discutir mesmo...

PE2 – Por exemplo, como atingir esse jovem eu acho que é o grande desafio, porque, hoje em dia, por exemplo, o computador dá mais informação que o professor...

Adriana – Sim, agora...

PE2 – A tecnologia, por exemplo, ela tá muito mais na frente, esse menino, o Mateus, enquanto ficou um mês, um semestre inteiro se falar nada, de repente você coloca um computador o menino fala, o menino vai lá, e...

Adriana – Tah, PE2, tudo bem, mas olha aqui um ponto que eu estou encucada...

PE2 – Tah, então vamos lá...

Adriana – Esse aluno de oitava série de EJA que tu dizes assim: “Não houve necessidade, não houve esse problema”, porque houve...

PE2 – Eu não consideraria isso como um problema, eu não tive essa, eu não precisei demandar dessa estratégia...

Adriana – Tah, mas daí vamos analisar uma coisa, se com um aluno de EJA, esse aqui era um aluno de EJA, certo?

PE2 – Sim.

Adriana – Trabalhador, nesse campo...

PE2 – Faixa etária diferente também...

Adriana – Tudo bem, mas está no campo, ficaria mais fácil de tu *linkares* com essa, prática social dele, aí nós voltamos para aquela defesa, é importante *linkar* com a prática social para dar significado, e tu defendes a importância do significado, mas se neste aqui não houve essa necessidade que tu chama de “não houve”, como que tu vêis isso?

PE2 – Mas, veja bem, cinco anos foi a primeira turma que eu não tive esse problema.

Adriana – Mas tu achas que foi fantástico? Eles aprenderam bem, então, você está entendendo o que eu estou fazendo, não então eu descobri uma contradição aqui...

PE2 – Não, por que, o que é que eu fiz, aí eu partir para a avaliação individual escrita, como no ensino regular, sem consulta, a avaliação tradicional mesmo, sim, sim, e eu tinha certeza que ele iam conseguir atingir 90% ia conseguir atingir acima de 7, e 90% conseguiu atingir acima de 7, porque dentro de uma avaliação assim. Realmente, dentro daqueles moldes que eu não sei se isso também, consegue, não sei se isso também não foi uma reprodução daquilo que eu coloquei, se realmente eles, aí entra várias questões...

Adriana – Não, não, mas eu nem estou falando da avaliação, eu estou falando do que tu sentiste mesmo na sala...

PE2 – Eu senti que eles tinham como interagir e que tinham como se apropriar, e se apropriaram do conhecimento, tanto que conseguiram fazer, “Bah, professor, mas nós não vamos conseguir fazer”, “Eu acredito em vocês, tranquilamente”...

Adriana – Pois é, agora tu me pegaste numa questão assim, tu já percebeste, eu acho até que eu estou tentando também arrancar essa compreensão, potencializar isso em ti...

[Outra professora entra na sala]

Adriana – É o que ficou de questionamento, para mim aqui, e vamos ver se não existe a contradição aqui tah, é se *linkar* a prática social é algo que dá significado a qualquer conhecimento, então não importa se é jovem, se é velho, se é adulto, se trabalha, se não trabalha, se deu significado, e o que os grandes pesquisadores dizem, que o que leva dar significado é aproximar nossa prática social, perfeito, até faz sentido isso, mas daí quando tu dizes, que aqui no EJA, por uma interpretação rápida, tu não precisaste fazer?

PE2 – Eu peguei na realidade o que que aconteceu...

Adriana – Eles conseguiram ter significado sim, isso é por que eles já tinham essa percepção, eles *linkaram*, não precisou tu mediar!!

PE2 – Não precisou, na realidade, olha, foi até uma turma atípica, eu concordo, eu acho também que realmente é fundamental essa questão da participação.

Adriana – Não, eu estou aqui também aprendendo isso contigo.

PE2 – Nesse caso ali, realmente não houve necessidade, eu não sei por que motivos.

Adriana – Ah tah, então tá. Tu tens dúvidas, qual é o motivo?

PE2 – Sim, qual é o motivo, sim? Por que...

Adriana – No primeiro tu afirmas que a interpretação foi rápida, uma racionalidade rápida.

PE2 – Por que no começo eu percebi que eles já estavam interagindo bem e eles começaram a pegar com facilidade e também a oralidade, quando você sente que o aluno, por exemplo, você passa o tema, você discute, e ele se contrapõe, ele se interpela, ele aproxima, eu não sei se já vinham com alguma bagagem...

Adriana – Ele consegue fazer essa aproximação sem tu...

PE2 – Sem haver essa necessidade.

Adriana – Ok. Beleza.

PE2 – Eu sei dizer que a forma com que eu interagi com eles, e os conteúdos que foram colocados tinham um sentido pra eles em algum momento, consegui dialogar um pouco, já tinha um significado e eles conseguiram dialogar.

Adriana – Sabendo como o diálogo é importante assim né!!

PE2 – Com certeza. Não tem outra forma.

Adriana – Não assim, o diálogo faz potencializar tantas coisas, que às vezes até uma interpretação equivocada.

PE2 – Mas tu vê como tu foi bem assim precisa, você procurou...

Adriana – Por que eu te instiguei, por que eu poderia sair daqui...

PE2 – Com a dúvida.

Adriana – Exato. E não só com a dúvida, na verdade eu também mexi contigo.

PE2 – Não, (risos) por que eu já fiquei querendo fazer uma pesquisa.

Adriana – Tá vendo é, por que às vezes a gente expressa algumas coisas, por isso que eu achei o meu tema fantástico né, por que a mediação é uso interno nosso, a gente vai *linkando*, *linkando*, *linkando* quando tu falas tu vais fazer muitas coisas.

PE2 – Pra ver, como a gente às vezes não tem noção, a gente coloca né, mas a gente não tem a noção exata das coisas.

Adriana – Porque que é importante trabalhar com conceitos, tu viste, o que que é pra ti isso aqui, tá diretamente ligado a isso. Eu não tinha pensado por esse teu ângulo, que tu estavas só pensando, eu estava pensando em outras coisas, como a questão do conceito é importante a gente lidar, mas o quê que é isso pra ti mesmo, que conteúdo tem esse conceito, e é uma coisa que a gente não faz muito em sala de aula, por isso que muitas vezes os alunos não entendem, que foi o que tu fez aqui...

PE2 – Tem coisa que não tem como fugir, por exemplo.

Adriana – O trabalho com conceito é fundamental. Mas o quê que é isso mesmo.

PE2 – Por exemplo, você tem que ter os conceitos. Eu não digo que você tenha que ficar só em cima dos conceitos, mas tem alguns conceitos básicos que vocês não têm como fugir.

Adriana – Não, não. Não é nem essa questão de ficar em cima ou não ficar. É mesma coisa se a gente entrar aqui na discussão de se é pra ter conteúdo ou não é. É sim o problema foi a má interpretação disso, e a coisa ficou feita da mesma lógica.

PE2 – Claro que é, eu acho isso daí.

Adriana – Na realidade, o que ocorre assim, nós não fomos educados e continuamos pecando em relação com os alunos, a fazer eles questionar as coisas, quando eu digo pra ti, PE2, o que você entende por mediação!! Não me enrola, se tu não sabes o que é, tá, mas o quê que é mediação mesmo, tipo assim, entendeu? É claro que aqui dentro do meu aspecto a ideia é essa mesma é saber o quê que num primeiro principio você entende, mas acho que a gente tem que educar o aluno há perguntar as coisas.

PE2 – Com certeza. E aí é que tá...

[Entra alguém e conversa e ri um pouco]

Adriana – O que significa pra você, PE2, um aluno com uma aprendizagem de qualidade?

PE2 – De qualidade para mim, é primeiro, é o aluno que consegue refletir e questionar, que tem o espírito crítico sobre tudo o que é passado para ele, não engole aquilo como sendo verdade absoluta, e eu até troquei propositalmente, até poderia ter colocado isso em primeiro lugar, mas eu acho que ele tem que ter claro alguns conceitos, ele tem que ter clareza de alguns conceitos para ele poder fazer essa, como é que eu poço dizer assim, fazer essa relação com tudo aquilo que tá, que ele vai interagindo.

Adriana – Perfeito, eu sou uma péssima entrevistadora, já andei discutindo contigo...

PE2 – Não, você me abriu...

Adriana – Não eu sei, foi um barato a minha com a do Gilberto, precisava ver, porque eu não conhecia o Gilberto e nem ele a mim, mas a gente mudou o conceito que a gente tinha um do outro sabe...

PE2 – O Gilberto é uma pessoa bacana...

Adriana – É eu, eu não consegui fazer a entrevista quase, porque nos falávamos, falávamos, falávamos, mas foi muito legal.

PE2 – Ele é uma pessoa bacana...

Adriana – Terminamos a entrevista, eu o convencendo, mas assim foi só no diálogo, não foi nada uma coisa assim, ele disse para mim que eu acabei, realmente eu vou ter que fazer mais cursos e capacitação e formação, decidi que o meu negócio é a matemática, porque isso fluiu na discussão que ele, não fui eu que fiquei questionando, ele se potencializou o tempo todo, e ele chegou a algumas conclusões, e esse nem era o meu objetivo da entrevista...

PE2 – Claro que não, mas tu vê como ele sentiu, alguma dificuldade, talvez...

Adriana – Não a gente entrou do diálogo de formação, e ele engraçado assim, apesar dele não formação ainda na área ele tem uma visão, pela experiência muito legal, e ele tá aberto assim, ele tá aberto as coisas, mas aí ele disse que algumas coisas ele não se abria muito, mas que na nossa conversa aqui ele sacou a importância, entendeu, porque ele mesmo respondia, não é porque ele não podia responder, e essa história dele se decidir mais pela matemática, começou a entrevista falando dá duas áreas, mas tu tá aqui como professor de ciências, eu to te entrevistando como professor de ciências, mas ele interferia a toda mão com a tal da matemática, tudo ele entendia, já observaste isso, cheguei a conclusão, aí primeiro ele começou sabe, ele não conseguia separar, interessante isso, mas vamos lá...

PE2 – Ele gosta da matemática...

Adriana – Como você percebe que o seu aluno aprendeu, PE2?

PE2 – Quando...

Adriana – Quando é que tu percebes que ele aprendeu? Ou se tu percebes, ou não percebe?

PE2 – Não, sim, eu acho que é claro, quando ele não, quando fica claro para ele digamos, quando fica clara a questão...

Adriana – Não, tá, mas o como é ficar claro para ele? Quando eu pergunto assim, como é que você percebe o que rola?

PE2 – Ah tá, você percebe quando ele conversa contigo, quando existe a interação com o professor, que ele complementa, quando ele pergunta...

Adriana – Essa interagir, perguntas...

PE2 – Pergunta, acrescenta, questiona, ti impõem digamos, você ter um posicionamento dentro de algo...

Adriana – Quando ele complementa algo...

PE2 – Exatamente, quando você percebe que fica claro para ele aquilo dali, quando você faz uma pergunta, e ele responde com clareza, ele consegue fazer a passagem de um assunto para outro...

Adriana – Ah tá, ele responde com clareza, faz a passagem...

PE2 – Quando ele faz a passagem de um conteúdo com o outro, indaga, questiona tudo, tem curiosidade, porque ele já tem uma base, porque ele já conseguiu fazer um alicerce, dá subsídio para que ele consiga a resposta, possa seguir em frente...

Adriana – Tu viste o dado que tu me falaste aqui, a própria curiosidade tem que dar atenção, porque se não nem isso tu tem, porque se você não tem uma mínima compreensão, tu não pode perguntar...

PE2 – Meu Deus do Céu, a gente vê aqueles alunos fazendo ensino regular ali, Meu Deus eles não perguntam nada, eles não tem curiosidade, por quê? Tá faltando alguma coisa...

Adriana – Os alunos desenvolvem o raciocínio próprio?

PE2 – Sim. É esse é todo o nosso empenho, todo o nosso esforço, é nesse sentido, que ele consiga desenvolver esse raciocínio próprio.

Adriana – É, como que tu vê isso? Esse raciocínio próprio? Tu vê, tu poderias...

PE2 – Quando ele emite opinião, neh, eu acho que é o primeiro momento.

Adriana – Tah, os alunos sabem lidar com os conceitos? Alguns e outros, mais ou menos?

PE2 – Para quem fica mais claro, para quem interage mais contigo, para quem questiona mais, fica mais fácil...

Adriana – Sim, mas eu digo, é uma maioria ou é uma minoria, mediano?

PE2 – Ah eu acredito que é a maioria...

Adriana – A maioria lida...

PE2 – A maioria consegue neh, mas tudo é um processo neh... começa, por exemplo, na quinta série tudo amarrado, totalmente ali empacado, aí...

Adriana – Os alunos fazem relação de um conceito com outro?

PE2 – Alguns sim, mesma base...

Adriana – Tah, os alunos aplicam o conhecimento em situações novas ou diferentes na sala de aula, ou fora dela?

PE2 – Acredito que sim, como eles fazem isso aí já, em sala de aula acredito que sim, fora já não tem como, mas acredito que sim...

Adriana – Fora poderia ser, por exemplo, aqueles momentos culturais entre eles e tal, mas assim na sala de aula essa aplicação dos conhecimentos em situações novas, tu poderia citar alguma situação?

PE2 – Eu acho que...

Adriana – Dizer como?

PE2 – A situação em si? Como é que ele aplica?

Adriana – É, assim como ele aplica o conhecimento numa situação nova, que tipo de atitude ele tem? Pode me dar um exemplo ou só dizer que atitude é comum quando isso ocorre.

PE2 – Quando ele se apropria do conhecimento, ele começa, por exemplo, ele tem facilidade de ajudar o outro, interagir com o outro, e ajudar o outro...

Adriana – Ah tah, começa a interagir com os colegas?

PE2 – Isso eu senti, isso com os colegas, com os pares...

Adriana – Essa interação é no sentido de, do conteúdo em si?

PE2 – De tentar explicar aquele conteúdo, que não claro para o outro, mas para ele tá claro.

Adriana – Ah tah, conseguir explicar para o outro.

PE2 – E é aí que entra a questão da cooperação, mais uma vez eu volto para a questão da cooperação.

Adriana – Tá ok, os alunos sabem explicar uma ideia com as suas próprias palavras?

PE2 – Alguns sim, outros não. É sempre assim.

Adriana – Sabem lidar de forma independente com os conhecimentos?

PE2 – Como que seria isso?

Adriana – Como que seria isso, vamos pensar, eu acho que sem independência, nos poderíamos pensar no ponto de vista de, por exemplo, tu estás explicando uma matéria, um conteúdo, e o aluno vem e traz algum exemplo...

PE2 – Ah tem...

Adriana – Sim?

PE2 – Sim, porque daí, por exemplo, de ver uma reportagem e dizer assim: “Ah, professor o que o Senhor falou lá eu acabei de ver agora no jornal”....

Adriana – Ver reportagem e *linkar* com o conteúdo...

PE2 – Isso, ele vai fazer a associação, mas daí também é quando tá claro, é quando as coisas começa a ficar claro para ele.

Adriana – Sim, ok. Você varia o seu método de ensino? Sim ou não?

PE2 – Sim.

Adriana – Se sim com que frequência? Sempre?

PE2 – Ah, isso sempre. Acredito que a cada semestre eu tento modificar.

Adriana – Como? Quantas vezes em uma aula, ou por semana?

PE2 – Ah, eu digo assim por semestre, mas é assim oh, depende, depende muito da resposta...

Adriana – Exemplifica...

PE2 – Por exemplo, assim, como é que eu posso, o caso da 6ª série, não eu acho que foi da 7ª série, eles não tavam entendendo a questão do modelo econômico, eu comecei, primeiro eu passei o conteúdo de uma forma bem assim normal, expliquei para ele não houve entendimento, muito bem, como eu senti que não teve entendimento, o que eu fiz? Eu procurei fazer o que, procurei fazer um debate a partir da realidade de cada um. Aí eu comecei perguntando a questão, mais uma vez, a questão do trabalho: “Você trabalha com o que? Quantos trabalham?”, “Ah eu trabalho”, como a maioria trabalhar, “Qual é o teu trabalho?”, “Ah eu trabalho, eu sou motorista.”, ah beleza então...

Adriana – Então, tendo alguns métodos passar no quadro, é os alunos copiam, depois tu discuti, ou tu passas no quadro, e tu fala, vai citando, esses tipos que tu utiliza...

PE2 – É meio recorrente, aquilo que a gente já colocou naquela outra vez ali neh, a gente partir também do texto, da leitura de um texto, e aí problematizar, entendeste? Ou tu partir também daquele conteúdo, aí teve a produção...

Adriana – Que foi a questão dessa resposta aqui, neh?

PE2 – A mesma coisa.

Adriana – Da resposta, o ponto de partida e a orientação da aprendizagem conforme sua disciplina, resposta três.

PE2 – Exercício, você pode dar exercício para que eles possam, quando trabalhar...

Adriana – Essa frequência PE2, ele é assim, ela depende, que tu fala, por exemplo, da dificuldade, pela dificuldade tu sustenta outra forma. É sempre quando tu vê a dificuldade, que daí tu vai tentando várias formas de aprender, ou tu tentes, um ritual mais frequente, ou frequentemente tu muda, ou todo dia tu tem um, como é que é essa frequência?

PE2 – Não, não é assim também, você não fica mudando toda hora, ou por qualquer coisa tu não muda, a gente tem que ter um planejamento, por exemplo, assim eu sempre trato, seguindo, oh, por exemplo, trabalho também com filmes, esse ano eu ainda não consegui trabalhar...

Adriana – Tah, então tu tens várias formas...

PE2 – Eu tenho várias formas, por exemplo, durante o semestre eu faço torneios com eles, produção textual, eu faço produção de cartazes, eu faço, estás entendendo, só nem sempre da para ti fazer tudo isso, a demanda não te dá tempo para você se organizar...

Adriana – Sim, sim, produção de cartazes, qual é a outra?

PE2 – Painéis, filmes, produção textual, debates, eu ia fazer com a 6ª série e não deu tempo, que é uma coisa que fiz e deu certo, trabalhando a faixa etária, fazendo pesquisa para a questão do número de alunos masculino e feminino, por sexo e por idade, dentro do colégio, fazer uma pesquisa, neh, uma minipesquisa, mas não deu para gente fazer agora, tempo muito curto, neh?

Adriana – Tah, mas o que é mais habitual, o que é mais, é que tempo curto você tem, neh, é mais frequente que tu, observa que dá resultado alguns até, que é mais frequente?

PE2 – A princípio nesse semestre, aulas expositivas, com produção textual e com debate.

Adriana – Aula expositiva dialogada, essa é a mais usual, neh, com textos, tem produção dos alunos também, ou não é muito frequente?

PE2 – Tem produção dos alunos também.

Adriana – Produção oral ou escrita?

PE2 – Oral, teve, mas oral dessa vez do que escrita, mas eu faço bastante texto.

Adriana – Mais oral do que escrita, mas costuma fazer escrita. Tah, ok, tu planejas suas aulas? De que maneira e ou com que frequência? Ou não planejas?

PE2 – A gente procura planejar, neh, toda semana a gente tá aí sentando para tentar colocar, mas nem sempre você consegue fazer o planejamento como você deveria, por exemplo, se eu tivesse tempo para fazer um planejamento legal, como eu gostaria, eu iria fazer com bastante cadernos...

Adriana – Se tivesse mais tempo, faria com os cadernos....

PE2 – E se nossas aulas fossem mais, um período maior, com certeza poderia usar o áudio visual, porque com a de manda de tempo não, em 45 minutos eu não conseguiria...

Adriana – Se as aulas fossem em maior tempo, poderia usar a áudio visual – filmes. Que tipo de atividade você costuma organizar para os alunos? [não entendo, você falou muito rápido] para desenvolverem em sala de aula? Em casa, se em casa de que forma?

PE2 – Eu procuro fazer mais em sala de aula.

Adriana – Mais em sala de aula...

PE2 – Quando não tem tempo aí a gente deixa que eles façam em casa.

Adriana – Tu poderias, tu podes citar uma dessas, neh, a que tu usas mais frequente é a?

PE2 – Produção textual.

Adriana – Que oral e escrita, neh?

PE2 – Oral, mas oral pode-se fazer em sala de aula mesmo, não tem problema.

Adriana – Quando tu te referes à produção textual, tu estás se referindo a quê?

PE2 – A uma interpretação de tudo aquilo que foi discutido, conversado, lido...

Adriana – Interpretação a tudo o que foi feito...

PE2 – Exato, o que sobrou, de cada aluno, neh...

Adriana – Tá, as atividades...

PE2 – Às vezes, as atividades são feitas em dupla, aí há troca...

Adriana – Perfeito, individual ou em dupla...

PE2 – Sim porque a minha preocupação toda neh Adriana é saber o que está se passando na cabeça deles, como é que aquilo tá ficando, se tá ficando claro ou não...

Adriana – Perfeito, as atividades que você organiza para os alunos leva em conta o quê? Alguma atividade mental?

PE2 – O tempo...

Adriana – O tempo....

PE2 – O tempo, mas principalmente a questão do tentar levar eles a despertar a questão do raciocínio lógico.

Adriana – Tá, então seria isso, leva o aluno a adquirir métodos de pensamento, raciocínio lógico, habilidade e capacidade mental para lidar de forma independente e criativa com o conhecimento que vai ser assimilado?

PE2 – Com certeza.

Adriana – Tá...

PE2 – Autonomia.

Adriana – Autonomia.

PE2 – É uma palavra que tem que ter.

Adriana – Tá, então tempo e raciocínio lógico e autonomia, queres observar mais alguma coisa?

PE2 – Não.

Adriana – Tá. Porque aquelas respostas foram minhas e eu estou captando a tua, tá? Vocês propõem problemas, desafios, perguntas e relaciona-os com o quê? Com conteúdos significativos, instigantes e acessíveis, a partir do quê? Da subjetividade da linguagem, da prática social dos alunos? Enfim, exemplifique. Vocês propõem problemas, desafios, perguntas?

PE2 – Sim eu acho que a gente pode sempre, quando você indaga, quando você pergunta, você já está desafiando, você já tá tentando criar um desafio, quando você põem alguma questão para que eles pensam: “Pessoal, isso aqui aconteceu desse jeito”, por exemplo, como eu fiz ali, neh? “Quanto tempo vocês moram aqui? E o aconteceu de lá para cá?”, entendeu, você também tá tentando problematizar uma situação para que chegue a uma linha de raciocínio lógico.

Adriana – Certo, exemplo, quando indago sobre a questão de tempo de moradia e as transformações que o espaço físico sofreu nesse período [escrevendo em algo e o professor ditando para ela]. Há momentos de suas aulas de: interlocução, levantamento de questões, dúvidas, confronto de ideias, com que frequência?

PE2 – Há momentos que você também se torna aquele cara mais chato do mundo, aquele cara que só fala, fala, e ninguém quer saber de você, mas existe momentos, mas que é natural, mas olha eu te digo o seguinte oh, existe sim momentos onde eles interagem, onde eles se colocam, a onde eles se posiciona, mas sempre é quando a aula se torna agradável, se torna atrativa, começa a ter significado para eles...

Adriana – Ahan, o confronto de ideias, o que seria para ti?

PE2 – O confronto de ideias é quando muitas vezes eles discordam daquilo que você diz, neh, mas ele discorda num sentido positivo, mas é isso...

Adriana – Construindo ideias...

PE2 – É isso construindo ideias, fazendo imitações com outros...

Adriana – Com que frequência esse tipo de aula, pela interlocução, pelo levantamento de questões, com dúvidas, com confronto de ideias, costuma ocorrer nas tuas aulas?

PE2 – Ah, eu acho que não digo quase que sempre, mais na medida do possível a gente tenta chegar sempre a isso, neh?

Adriana – Tem uma boa frequência?

PE2 – Tem uma boa frequência, claro que não é todo hora, você tem também, até porque o que acontece, quando você começa aqui o horário quando nos começamos, tem muito horário que as pessoas tão chegando...

Adriana – O tempo é um grande problema...

PE2 – O tempo, as pessoas chegando, aí o que acontece, tem vários fatores externos, que muitas vezes... que impede...

Adriana – Tah, fatores externos que impedem, sobretudo o tempo, que é limitado.

PE2 – Quando você passou o conteúdo que você começa a esquentar terminou a aula.

Adriana – Interfere na pouca frequência desse tipo de aula.

PE2 – Às vezes, por exemplo, até a frequência dos alunos, que às vezes faltam pelo trabalho, aí tu não consegue fazer um debate bom, porque você faz um aquecimento com o pessoal, chega na outra aula aquela lá que não veio já não sabe o que se discutiu...

Adriana – Deixa eu anotar “você faz um aquecimento”, que essa é muito legal, mas na outra aula...

PE2 – Esses dias me quebraram as pernas, nos fizemos uma interação legal, neh, aí eu quis continuar com eles, neh, aí cheguei na outra aula “pessoal como é que se explica, da aula passada” aí chegou um lá, “professor eu não vim na aula passada”.

Adriana – Por que é comum a falta do aluno da EJA?

PE2 – Tá aí um bom tema para pesquisa o motivo.

Adriana – Tu acha que é mais pelo trabalho, ou por quê?

PE2 – Não eu acho o seguinte oh, a questão aí teria que se analisar, isso é uma boa situação para gente pesquisar, fazer esse levantamento, mas pelo que eu percebo, aqui tem algumas pessoas que trabalham, mas tem muita gente que acostুমou de repente a chegar mais tarde e achar que isso é normal, estás entendendo? E, aí, mas tem o grupo que trabalha e esse que ti trás a questão que tu tá fazendo, e esse pessoal deveria realmente ter esse espaço, horário que nos começamos às 19:00 horas, não é horário legal, o horário é as 19:30, como nos começávamos, aí nosso tempo fica mais limitado ainda, a gente tá assim meio que exprimido tá entendo, mas com certeza nosso público estaria muito mais, seria, não precisaria estar começando a cada cinco e dez minutos novamente.

Adriana – Além desse que trabalha, qual é o outro grupo?

PE2 – Tem na realidade o que fica zanzando aqui fora e esse grupo deveria passar de vez enquanto...

Adriana – O que caracteriza esse grupo?

PE2 – Esse grupo ele acha que, por exemplo, assim não tá...

Adriana – Não está interessado.

PE2 – Não tá interessado, porque ele sabe que se chegar aqui depois ele pode entrar, ele se aproveita da brecha que é dada para quem trabalha, para ficar ausente do colégio das primeiras aulas.

[Adriana anota a resposta do PE2]

PE2 – Não é por falta, de digamos assim de, de organização, porque o Dênis depois que veio para cá ele organizou esse história aí. Era muito mais terrível antes, agora pelo menos o pessoal fica aqui dentro, eles entram na sala...

Adriana – Ele não tem muito interesse, mas sabe que a característica da EJA, o aluno puder chegar tarde, se aproveita...

PE2 – Se aproveita da questão do trabalho.

Adriana – Mas então deveria ser exigido um documento do trabalho neh...

PE2 – Deveria ter uma postura, neh, por exemplo, tu não trabalha tu não pode entrar, tas entendendo? O teu horário para entrar é esse, passou desse tu não entra, regras nesse sentido para esses alunos, aí o que acontece, a pessoa chega aqui e diz: “não é que eu tive um problema em casa”, “ah mais eu tive um”...

Adriana – Mas a frequência conta, neh...

PE2 – Mas tu está vendo como é, deveria ter uma rigidez mais dura nesse sentido, e uma coisa que eu acho que a gente deveria tentar analisar, porque o índice digamos de evasão é grande...

Adriana – Não vai ter lanche hoje?

PE2 – Tem que ter...

Adriana – To morrendo de fome...

PE2 – A evasão, isso fazer um levantamento de porque tem um número alto de evasão.

Adriana – PE2, quais os meios que tu utilizas para realizar o processo de ensino? Podes repetir algumas coisas que tu achaste que já foram colocadas, mas, às vezes, eu não consegui atingir a resposta, e talvez a gente possa estar repetindo, tah, se os meios para ti podem ser aqueles mesmos, aquelas formas, métodos, didática ou se você tem outras possibilidades de meios, que tu lembrar, porque a forma de perguntar faz a gente lembrar.

PE2 – Eu acho que a forma de perguntar é muito importante, mas a cima de tudo você se colocar numa atitude de não de quem sabe tudo, mas de alguém que tá ali para, atitude de quem esta ali para escutar para interagir com eles, contribuir com eles, a motivação que você tenta colocar verbal, é importante a motivação verbal. A mulher lá do curso questionou disse que: “Não que primeiro você tem que ensinar neh”...

Adriana – Tu estás muito, muito poluído desse curso...

PE2 – Ela disse assim “não”, você repara que eu nem participei só para ti ter uma ideia, eu só peguei umas falas, foi só umas falinhas que eu peguei, eu nem participei e cheguei atrasado ainda. Aí ele disse assim: “Não primeiro a motivação é a seguinte: você tem que ensinar, fazer com que ele, primeiro tu tem que fazer com ele desenvolva alguma determinada coisa, depois”, aí depois, “aí que boom, que lindo, que você fez isso, você conseguiu”, então a primeiro a motivação, não é motivação é levar o primeiro e fazer com ele realize, concordo, só que cada um que chega aqui, me deu vontade de pegar e falar: “Como que o camarada chega destroçado aqui”, aí você vai fazer, sim você vai dar para ele fazer alguma coisa, ele não consegue realizar ele vai ficar frustrado desta vida, que ele não vai nem ter motivação de escrever, muitas vezes que nem a Iria, a Iria: “Eu não consigo professor, eu não consigo fazer, e eu não vou fazer”, aquela outra da 5ª série, “Professor eu não consigo fazer, mapa geográfico eu não consigo, não to entendendo”...

Adriana – Então tu colocas, dois aspectos importantes, ouvir e o motivar verbalmente.

PE2 – Verbalmente, você tem que tá sempre trabalhando na questão verbal, e ao mesmo tempo dando condição para que o aluno consiga desenvolver, e aí entra a questão da clareza daquilo que você coloca, e a clareza, que para você pode tá claro...

Adriana – Dando posição para o aluno...

PE2 – Desenvolver, neh.

Adriana – Tah, o que é dar condição?

PE2 – É fazer que fique claro, aquilo que você tá explicando, aquilo que você quer. Foi o que aconteceu com a 6ª, enquanto não tava claro para eles, eles não queriam fazer, aí entra a questão do significado.

Adriana – Está vendo como a gente vai aprendendo?

PE2 – Meu Deus do céu.

Adriana – Agora, PE2, agora qual é a tua concepção de homem e sociedade?

PE2 – De homem e de sociedade.

Adriana – Sim o que sair junto.

PE2 – Homem e sociedade. O homem eu acho que é todo o ser humano é um indivíduo, neh, toda pessoa, que tá, toda pessoa que raciocina, que pensa, todo ser humano neh, com comunicações, com qualidades, com defeitos, mas com facilidade de criar, de fazer.

Adriana – É sociedade?

PE2 – Sociedade é, por exemplo, o conjunto de seres humanos desenvolvendo alguma coisa em comum, num determinado espaço físico no tempo.

Adriana – Tinha que ir para a geografia se não ele se matava.

PE2 – Agora eu fui bem conceitual.

Adriana – É foi. É o conjunto desses seres humanos, num determinado...

PE2 – Espaço e tempo.

[Adriana pedindo lanche]

Adriana – É, [não consigo entender, muito barulho], é o mesmo que dizer, o que está nos anúncios do, não, não, mas tu falaste do teu entendimento, mas em tese é o que os construti..., o processo histórico, histórico cultural, que é do [não consigo entender muito barulho] seguidores de [fala dois nomes mas eu não consigo decifrar qual deles], que o homem, qual é a tua concepção de homem e sociedade? Que o homem se constrói socialmente, então primeiro tu fala, de um conceito de homem, como indivíduo e pessoas que pensam e depois tu diz que a sociedade é o conjunto dessas pessoas num determinado espaço, então tá vendo que o homem não é nada sem esse conjunto...

PE2 – Não...

Adriana – Então...

PE2 – Tu tah vendo...

[Conversam sobre os detalhes da entrevista com o Dênis]

Adriana – [Adriana fala muito baixo e o Dênis muito alto], o que orienta a seleção dos teus conteúdos, a organização deles e dos métodos, as formas com que tu desenvolves as tuas atividades, o que ti orienta?

PE2 – Eu acho que é a turma, neh. Como ela, a forma como aquela turma, age dentro da situação, e tem turmas que você consegue fazer trabalhos e avançar no conteúdo imensamente, tem outras que não adianta tu não vai conseguir, tem umas que você faz uma metodologia, mas se aquela metodologia não atinge mais, você tem que mudar, então você tem que estar em constante vigilância e percepção de como é que a coisa vai caminhando, alguns assuntos, se eles se identificam mais, e a forma como você passa, vai ser mais rápido, outros vão demorar mais, ou outros você tem que trocar a forma de abordar o mesmo assunto.

Adriana – Perfeito, baseado na sua experiência você acha que os alunos de EJA aprendem de forma diferente do ensino regular?

PE2 – Acredito que sim.

Adriana – Ok, baseado na tua experiência, como tu achas que os alunos aprendem?

PE2 – Essa pergunta é difícil.

Adriana – É tão curta neh...

PE2 – Agora tu cravou uma estaca...

Adriana – Na realidade, como é que eles aprendem, se tu achas que é diferente deles aprender...

PE2 – Já que você perguntou que é diferente, como é diferente, neh, eu acho que eles aprendem de uma forma, é acho que fazendo essa relação com o que envolve eles, com aquilo, com as práticas sociais, eu acho que eles aprendem muito, eles crescem muito, eles aprendem com o lúdico, neh, quando você toca uma música, quando você passa um filme, quando você faz uma noite cultural, eles aprendem, aí tu começa a dar mais sentido, mais significado para a vida deles, você pensa o seguinte, uma mulher chegar com uma lata de água na cabeça e dizer, aquilo me emocionou, e dizer: “Gente eu ia de manhã cedo lavar roupa no rio e voltava com a lata cheia d’água para fazer a comida, o noite tomar banho com aquela mesma água, essa era a minha vida”, e ela consegue subir em cima e falar um negócio desses, acho que ouve um crescimento, assim, imenso, só o falto de ela colocar aquilo ali e tocar, imagina quanta coisa daqui para frente ela não vai ter coragem para fazer...

Adriana – Sim, sim, sem dúvida. Baseado também na tua experiência como os alunos começam a aprender o conteúdo que você ensina, e depois que começa a aprender qual é a fase seguinte?

PE2 – Quando eles começam?

Adriana – É. Como é que tu percebes que eles começam a aprender, como eles começam, o que acontece que tu percebe, tu já me disseste, como eles aprendem, mas como eles, assim, o que característica tu percebe, perfis, pressão, ou materialização de alguma coisa...

PE2 – Quando eles começam, eles se tornam mais participativos, quando eles não ficam mais, mais falantes, mais participativos, eles colocam mais a opinião deles, eles questionam mais, e eles sempre conseguem fazer essa ponte, esse link, ou associação com aquilo que você tá falando, eles te trazem contribuições, tah entendendo? Então eu acho que aí tah vendo, tá ficando claro para eles, aí começa ficar claro, aí o aprendizado começa a acontecer.

Adriana – Tá, depois disso, qual é a fase seguinte?

PE2 – Eu acho que a gente tem que medir, isso aí atrás de uma avaliação, seja oral, seja através, sei lá, de produção textual. Você tem que materializar, isso daí de alguma forma para você...

Adriana – Tu estás defendendo isso, tu estás dizendo para mim, que tu tens que pesquisar, ou que tu achas que é a partir de uma avaliação que tu vais perceber isso...

PE2 – Não necessariamente uma avaliação, por exemplo, eu acho que você tem que tentar medir até que ponto...

Adriana – Ah tah, tentar medir até que ponto o que está expresso na oralidade...

PE2 – Exatamente, eu acho que oralidade ela tá digamos assim, ela tá digamos associada, porque às vezes a pessoa consegue se manifestar bem, mas na hora de escrever...

Adriana – Materializar na escrita?

PE2 – Na escrita ou então na produção de alguma coisa, não necessariamente na escrita...

Adriana – O que seria essa produção?

PE2 – Painéis, porque o que acontece fotos, gravuras você consegue, bom eu não sei escrever, mas eu sei recortar figuras e desenvolver o meu raciocínio em cima daquilo ali. Ou então,

Adriana – O que ele oralizou você se refere a tudo que ele oraliza com aquela facilidade, ele consegue materializar ou na forma escrita ou na forma de painéis de fotos...

PE2 – Ou através de questionários, que você faz, questionário não de questões que você coloca para eles escreverem ou dar a resposta.

Adriana – A avaliação, um questionário...

PE2 – Isso.

Adriana – Tá beleza...

PE2 – Tem inúmeras possibilidades.

Adriana – Tah tudo bem, é eu queria te perguntar uma coisa, mas ela não tah aqui, mas tu citaste isso e é muito interessante, e tah muito comum em todos vocês essa coisa do dialogo, da fala da expressão, de se posicionar, e tal, mas e o aluno tímido, aquele que tu vê que o cara é inteligente mesmo, tu até já citou casos, mas ele não se

manifesta como que tu vês, é difícil avaliar esse aluno, ou de repente tu nem conseguiu destacar se ele é ou não é inteligente, tu entende a minha, assim, porque para mim também é claro...

PE2 – O que fala é fácil, o que não fala que é difícil...

Adriana – Com o aluno tímido, qual é o caminho, o caminho é fazer com que ele deixe de ser tímido e ele expresse, ou tu tens que...

PE2 – Eu acho que o caminho, aí entra a questão da noite cultural...

Adriana – A tah...

PE2 – Aí entra a questão da noite cultural.

Adriana – Tu acho que a timidez não deve ser respeitada no ponto e vista, daquele limite neh?

PE2 – Não eu acho que timidez, ela ti cobre, ela ti diminui, a timidez ele impede você de ter uma convivência social, de te desenvolver socialmente, e se tentou desenvolver digamos, a interação social, o relacionamento social, ela ti corta, ela ti castra você, [não entendo] como pessoa, e a pessoa não é feliz, não me venha dizer que a pessoa, porque eu era muito introvertido, tah me entendo...

Adriana – Pera aí, não me venha, porque eu posso ser questionada na banca...

PE2 – Pode colocar, porque eu era muito tímido quando era adolescente e eu só consegui digamos ter uma postura, e eu era uma cara que estuda, eu lia, que sempre voltado para as questões do estudo, mas eu sinceramente, só comecei a ter mais alegria na minha vida quando eu consegui fazer um amigo que teve assim a generosidade de dividir todos os amigos dele comigo...

Adriana – Na verdade quando tu começaste a te manifestar...

PE2 – E ele era uma pessoa extrovertida, comunicativa, quando eu comecei a me manifestar através dessa amizade, e a

Adriana – Ou seja, começar a se relacionar socialmente...

PE2 – Exatamente, e aqui a gente percebe que quando a pessoa se manifesta socialmente, ele consegue interagir mais nas aulas, ela consegue captar mais, ela se senti melhor, esse é o ganho da noite cultural, esse é o ganho dessa noite onde as pessoas se colocam.

Adriana – De repente a timidez, ela pode, na questão da minha tese, a timidez ela pode tah vinculada até a dificuldade de dar conceito, de se uma serie de coisas, de emitir conceitos, tem uma serie de questões, mas assim, porque na realidade eu tenho percebido, eu só to te questionando isso porque nas minhas questões, o tempo todo a questão da aula dialogada ele é muito...

PE2 – Muito forte...

Adriana – Muito...

PE2 – Sim, mas e aquele que...

Adriana – É, daí eu conversando com o meu orientador, aí eu comecei a perceber, ele olhou para mim como quem diz assim: “uai, mas ela vai ter problema”, antes dele me perguntar eu já saquei, então eu quero ter elementos sabe para lidar com isso. Quais os instrumentos de avaliação você utiliza? Faz provas, trabalhos, outros? Como são organizados? E como são aplicados? Que elementos você utiliza?

PE2 – Olha normalmente a gente faz, eu faço tanto trabalhos, eu faço mais trabalhos, neh.

Adriana – Individual em grupo?

PE2 – Individual, em grupo, produção textual. Eu acho que eu avalio muito a questão da participação.

Adriana – Quando tu falas em trabalho, tu te referes a que tipo de trabalho?

PE2 – Pesquisa.

Adriana – Mas as pesquisas são assim tipo?

PE2 – Pesquisa feito, a gente tem...

Adriana – Em sites, em livro, em bibliotecas, em textos...

PE2 – Também...

Adriana – Perguntas na comunidade?

PE2 – Isso, mais em livros e sites, ou até mesmo em apostila muitas vezes.

Adriana – Estes trabalhos tu disse individuais e em grupo, mas a frequência maior é em grupo ou individual?

PE2 – Frequência maior tem sido individual, esse semestre sim, mas eu faço mais em grupo, mas tem sido mais individual.

Adriana – Tah, mas tu fazes provinhas também?

PE2 – Faço.

Adriana – E essa provas elas são, como elas são feitas, individual em grupo, se individual ela é bem aquela característica da prova, neh, em que o aluno lê e interpreta sozinho e entrega, ou que você faz alguma mediação, conversa sobre as questões, como é que acontece isso?

PE2 – Olha a prova sem consulta quando eu faço...

Adriana – Ah tah, sem consulta...

PE2 – Sem consulta, quando eu faço a prova sem consulta.

Adriana – Individual?

PE2 – Ela é individual. E eu como sempre explico todas as questões, procura tah sempre interagindo com eles, também faço prova com consulta.

Adriana – E também com consulta.

PE2 – Também com consulta, produção textual seria em si, uma forma de avaliar também, em cima como eu te falei neh...

Adriana – Tu disseste que diversifica bastante, naquele semestre...

PE2 – Cada semestre é diferente...

Adriana – Tá, mas eu vou ter que contar...

PE2 – Por exemplo...

Adriana – Tah, mas no semestre atual, naquela turma, porque naquela turma você faz a avaliação bimestral, mensal, semanal, ou a cada conteúdo que tu vê que tu deu conta?

PE2 – Eu acho que a cada conteúdo, não tem como fazer uma avaliação se o conteúdo não ficou claro...

Adriana – Ah tah, deixa eu te perguntar uma coisa...

PE2 – Ou também tem a questão, por exemplo, assim o aluno quando se expressa em sala de aula já to avaliando ele, a expressão oral para mim já é uma coisa, porque o que acontece, tem aluno que não consegue nem escrever, então como é que eu vou medir o entendimento dele...

Adriana – Tah, pelo menos isso...

PE2 – Pelo menos isso, tem que ter alguma outra...

Adriana – Algum outro dado...

PE2 – Aí entra o quietinho, ele vai escrever, ele vai se colocar de alguma forma, e eu vou tentar puxar alguma forma dele participar da aula...

Adriana – Deixa eu te perguntar uma coisa, é, todo, todos, a cada conteúdo, todo o conteúdo tem tudo isso junto, ou um conteúdo você faz um trabalho, outro é prova, outro...

PE2 – Não, não, é...

Adriana – Ah tah...

PE2 – É de acordo com, não é nada assim, não eu fiz a prova eu tenho que fazer aqui e ali.

Adriana – Quando tu dizes assim que a cada conteúdo, [não entendo] semestral, mensal, a cada conteúdo tu faz uma avaliação, diz para mim que, nossa é coisa de virginiano eu estou além da minha pesquisa, é uma loucura, mas...

PE2 – Não, mas Adriana, tu me ajuda também...

Adriana – Quando tu dizes assim “Ah eu faço a cada conteúdo”, tu dirias que tu faz da mesma forma para o regular?

PE2 – Não.

Adriana – Não, neh, lá tem aquele critério do semestral e aquela coisa todo, neh?

PE2 – É.

Adriana – Tá nem vou discutir mais, pra gente não perder tempo aqui. A cada conteúdo, tah, diversificado...

PE2 – Algumas coisas sim, mas não é nada...

Adriana – Ah, e quando tu dizes que não dá, é porque é muito conteúdo...

PE2 – É muita coisa...

Adriana – Tem que ter uma, tah. Quando detecta dificuldades do aluno na avaliação qual é o teu procedimento, a tua atitude, que método tu usa para sanar a dificuldade, tu faz avaliação paralela, se faz, se não faz, como o outro tipo, tu utiliza outro instrumento de avaliação, ou é o mesmo, tu vai repetindo como processo? Em parte tu já respondeste isso aqui, dos métodos e procedimentos, mais, quando tu detectas as dificuldades do aluno na avaliação, qualquer uma dessas, qual é o teu procedimento?

PE2 – Eu acho que é tentar rever de alguma forma o conteúdo, ou, tentar ficar claro, sempre assim, o seguinte, para todos de alguma forma eu tenho que achar e ficar claro o conteúdo... seja fazendo...

Adriana – Então, deixa eu te perguntar, como tu procedes?

PE2 – Ah não, volto novamente o conteúdo de uma forma diferente...

Adriana – Volta com uma abordagem diferente...

PE2 – Se for poucos alunos, eu vou tentar ver se eu consigo trabalhar individual com eles, porque não é tão fácil por causa do tempo limitado que a gente tem...

Adriana – Além da abordagem, tu mudas também a forma de avaliar, ou vai mantendo a mesma forma, só muda a abordagem?

PE2 – Não, mudo também, eu posso até de repente ter a mesma forma, mas quando eu sinto que a coisa ficou claro, mas eu não vou continuar com a mesma forma de avaliar se eu mudei a minha abordagem, tem que mudar a forma de avaliar também, tas entendendo, por exemplo, a diária eu fiz coordenada geografia na 5ª série, eu fiz uma forma, eu abordei as coordenadas de uma forma diferente, eu partir, por exemplo, do graus para eles me traçarem as coordenadas, aí...

Adriana – Não deu certo...

PE2 – Não, para alguns deu, outros não deu, aí o que acontece eu compliquei mais ainda, eu parti das coordenadas para eles fazerem os graus, tas entendendo...

Adriana – A abordagem foi diferente.

PE2 – Foi diferente, uma perspectiva diferente.

Adriana – Você se julga um professor atualizado?

PE2 – Não, tanto que quando eu tenho tempo, por exemplo, eu acho que eu poderia me atualizar mais, eu acho, por exemplo, assim, a gente não lê o que deveria, não vê o que deveria ver, eu me sinto assim mediano, eu acho que eu me esforço um pouco para tentar tá atualizado, mas eu acho que teria que me atualizar mais.

Adriana – Tah, quais são os seus métodos de ensino? Praticamente tu já me falaste muitas coisas, mas perguntando de outra forma tu repetirias algumas das coisas? Ou tu pensa que, outro método?

PE2 – Não eu acho o seguinte, o método não pode ser uma coisa estanque, primeiro eu acho isso aí, tudo que eu falei eu faço, mas, por exemplo, assim, eu já tenho uma vontade de trabalhar maquete o ano que vem, tas entendendo, com todas as séries, por quê? Eu fiz uma experiência no ensino regular, e eu acho que pode, porque não pode dar certo aqui? Entendeste a construção de maquetes, tanto de 5ª, 6ª e 7ª série, então eu acho que não é uma coisa assim, “aí eu to usando esse método agora ele é absoluto”, não... tu tem que tá sempre modificando...

Adriana – Perfeito. Como você interpreta o conceito de mediação no campo da construção do conhecimento em educação?

PE2 – O conceito de mediação no campo da construção do conhecimento humano...

Adriana – Da educação...

PE2 – No campo da educação?

Adriana – No caso na educação, aqui no nosso campo, neh...

PE2 – Eu acho que mediação, é para dar a definição da mediação em si?

Adriana – É o conceito dela em si, no nosso campo assim, o que tu acha que faz, o que é mediar na educação? Para construir conhecimento.

PE2 – Eu acho que mediar é você, é, você, por exemplo, se colocar numa atitude de que é, uma atitude de quem tenta desenvolver ou possibilitar a capacidade do aluno pensar, de forma autônoma, para que daí ele comece a ter, digamos um diálogo contigo, eu acho que no momento que a gente consegue fazer com que o aluno, ele...

Adriana – Para que daí ela consegue o que?

PE2 – Que ele possa daí...

Adriana – Consegue de forma autônoma para que daí ele... não sei o que...

PE2 – Consiga dialogar contigo.

Adriana – Dialogar, tah.

PE2 – Contigo, com o conteúdo, um com o mundo em volta.

Adriana – Com o mundo, olha que resposta bonita. Acho, que eu plagiar para mim, [risadas]...

PE2 – É isso que eu sinto que é mediação...

Adriana – Tu tens memória boa, a gente transitou alguma coisa aqui, e tu conseguiu...

PE2 – Eu to começando a mediar, mas então é isso que eu sinto que é mediação, toda a educação de Jovens e Adultos, sabe que eu vivo com isso, sabe que eu acredito nisso, eu acho que isso é uma coisa assim, é uma oportunidade de você realizar algo diferente, de você mudar, de você tocar nas pessoas.

Adriana – Certo. PE2 eu acho que a gente já perguntou isso, mas vou perguntar de novo, a sua forma de ensinar varia durante a aula?

PE2 – Oh... se varia... mas sempre tem um intencionalidade, eu posso ate variar mas eu não perco de forma nenhuma o foco.

Adriana – Intencionalidade...

PE2 – Entendeste. Eu sempre quando tu...

Adriana – Não posso variar, sem lógica...

PE2 – Não posso chegar assim...

Adriana – A intenção não é ficar variando... é o foco, o qual e o porque variar, neh? Então eu pergunto em quais situações?

PE2 – Quando, por exemplo, aquilo que você tentou fazer não atingiu os alunos, acho que principalmente neste momento.

Adriana – [Escreve a resposta do PE2]. Perfeito.

PE2 – Acho que esse é o ponto de partida.

Adriana – O que você poderia me dizer sobre mediação, já tá dito aqui, neh?

PE2 – Sim.

Adriana – Ah ah ah, essa aqui tá boa. É porque têm pessoas que eu não consigo, aí eu fico perguntando várias vezes...

PE2 – Eu sei como é...

Adriana – O que é mediar, você já me respondeu, porque é um conceito. O que é mediação cognitiva para ti? Ou o que são processos mediadores que implicam a ajuda cognitiva ao aluno?

PE2 – Acho que quando, por exemplo, eu tenho, eu trabalho a questão do raciocínio eu toh trabalhando o método cognitivo, o raciocínio lógico.

Adriana – Repete, quando eu estou trabalhando o raciocínio...

PE2 – Ou que eu faço eles pensarem, que eu induzo, que eu questiono, faço com que eles comecem a questionar as coisas, eu to mediando a questão do conteúdo em si.

[Adriana vai anotando tudo]

PE2 – Ou, por exemplo, quando eu problematizo alguma coisa, eles tão automaticamente desenvolvendo esse lado cognitivo, ou quando eu coloco atividades, como a questão das coordenadas geográficas.

Adriana – Então o que mediação cognitiva é isso para ti. Mediar positivamente quando trabalhar uma questão de raciocínio lógico, ou quando faz eles pensarem ou quando eu problematizo algo, e eles estão desenvolvendo o lado cognitivo, é isso?

PE2 – É isso.

Adriana – Aí você deu o exemplo das coordenadas.

PE2 – Exato.

Adriana – Qual ou quais experiências de aprendizagem possibilitam mais qualidades cognitivas no processo de construção e reconstrução dos conceitos, dos procedimentos, valores? É, dentro disso que tu falou, tá?

PE2 – Tá.

Adriana – Quais experiências que mais possibilitam a qualidade desse desenvolvimento do raciocínio que tu fala, dessa mediação cognitiva, em outras palavras que recursos intelectuais, que estratégias de aprendizagem, pode ajudar os alunos a tirar proveito do seu potencial de pensamento e tomarem consciência dos seus próprios processos mentais?

PE2 – Olha só, primeiro eu acho que tem que ficar claro a questão, claro os conceitos, clareza de conceitos, criticidade em relação ao que foi aprendido e ao que existe, momento que ele reflita, que ele consiga ter o porquê isso, ver o porquê das coisas, ele começa a desenvolver o lado cognitivo também, ele começa a pensar, eh, eu acho que questão, aí no momento que ele tem essa crítica, ele tem a questão da autonomia, já desenvolveu a questão da autonomia e é porque ele também já tem opinião própria sobre as coisas.

Adriana – No momento que ele começa a ser crítico não...

PE2 – No momento que ele desenvolveu a criticidade, ele já tá se tornando autônomo, e já tem uma opinião própria.

[Adriana foi copiando e o PE2 ditando]

Adriana – Então as experiências, a pergunta é: As experiências de aprendizagem que possibilita essa qualidade do processo de construção de conceitos dele, é...

PE2 – Eu acho que essa experiência, eu teria que citar daí as experiências, neh...

Adriana – Em outras palavras que recursos intelectuais, que estratégias de aprendizagem, você utiliza, neh, que pode ajudar os alunos a tirar proveito desse potencial deles de pensamento?

PE2 – Eu acho que o debate é uma estratégia legal, debate sobre determinado tema, neh, polêmico no caso, ou não polêmico, tu debate ideias, neh, o debate em si...

Adriana – Que vai fazer tudo isso aqui, neh?

PE2 – Isso, o debate é fundamental, eu acho que você se, a problematização de um determinado assunto, se problematizá-lo, se colocar, você trabalhar realmente problematizando eu acho que trazer questões...

Adriana – E tudo isso você consegue trazer na EJA?

PE2 – Ah com certeza, e mais ainda, eu consigo, neh, porque ainda tem a questão, por exemplo, quando você pega aspecto legal, por exemplo, uma lei, quando você pega, por exemplo, uma coisa, por exemplo, você sabe que numa região tem um determinado problema, quando tu fala em leis trabalhistas, direito do trabalhador, para aquele trabalho ali você pegou todo mundo ali, todo mundo tem interesse, de saber dos seus direitos, tá entendendo. Quando, por exemplo, lá no [não entendi] eu falo a questão da terra, todo mundo vive o problema a eminência de ser expulso da sua terra, tá entendendo, isso talvez de significado às vezes.

Adriana – Por que, que lá tem...

PE2 – Porque a área do parque e muitas vezes, eles vivem dentro de uma área de preservação, então o que acontece eles não podem construir, eles não tem direito a plantar naquela terra, i tem áreas que agora com essa nova categorização que foi feita, que eles vão tirar as famílias...

Adriana – Vão organizar, botar para outros lugares...

PE2 – Sim, dó que as pessoas não sabem como vão fazer ou como é que vai ser.

Adriana – Ahan, o PE2, quando tu quis me dar o exemplo das coordenadas geográficas nesta pergunta do, talvez eu possa até explorar um pouco isso.

PE2 – Tah, mas não é só as coordenadas...

Adriana – Não, não tu deu um exemplo, neh, quando tu deu a resposta da mediação cognitiva, tu disseste como tu trabalha a questão do raciocínio lógico, fazer eles pensarem, na verdade o que tu te refere é fazer o aluno pensar, é exatamente o quê?

PE2 – Eu acho que tem dois desdobramentos aí. Fazer o aluno pensar é você colocar questões que faz com que, atividades que possibilite ele fazer o uso do raciocínio, atividades como a questão, exemplo, das coordenadas geográficas, mas eu acho que também, ali o que acontece ele vai desenvolver a linha de pensamento, digamos a parte cognitiva seria como um exercício mental, certo, um exercício mental que ele tá fazendo, que ela tá desenvolvendo, a ali a cognição, a liberdade a rapidez de pensamento e tal, e a para a questão, por exemplo, do raciocínio crítico, isso aqui é uma reprodução, quer dizer, eu vou aprender a desenvolver uma linha de pensamento onde eu vou aprender a dar uma resposta, eu não sei se estas entendo, aqui seria quase que uma coisa meio que condicionada.

Adriana – Tah, é uma coisa quase condicionada.

PE2 – É isso aqui, é o raciocínio, quando eu questiono, por exemplo, problematizo, faço debater, ele tá desenvolvendo o raciocínio crítico. É quase como se fosse condicionamento correspondente aqui.

Adriana – Ah han, aqui, as coordenadas geográficas, é...

PE2 – Uma que também é importante, para você poder trabalhar com os elementos...

Adriana – Quando eu desenvolvo o exercício é que na verdade talvez...

PE2 – Eu não sei se vai... como se eu tivesse fazendo palavra cruzada, eu to desenvolvendo o meu raciocínio...

Adriana – Sabe o que tu poderia fazer para mim, não tudo bem, eu não me lembro das coordenadas como é que o professor ensinava, mais tu poderias, descrever para mim, essa questão das coordenadas, como é que, o que é, como é que tu dá isso, neh, tipo quando tu diz: “o primeira situação é desenvolver esse raciocínio lógico”, quase que pergunta e resposta, ter essa rapidez de compreensão e depois tu desenvolve com eles uma compreensão.

PE2 – Primeiro seguinte, eu dou a parte conceitual de longitude e latitude, o que é paralelo...

Adriana – Tá certo, a parte conceitual...

PE2 – Isso, do que é, por exemplo, essas linhas imaginárias...

Adriana – Tah, linhas imaginárias...

PE2 – Que são, por exemplo, o que são as linhas imaginárias, o que eles circulam, por exemplo, tanto em sentido vertical como horizontal até, então ali, ele já começa a ter uma noção de espacialidade, de espaço, entendes, outra coisa, a questão da divisão dos hemisférios, ele tem que, é que muitas vezes complica, a questão dos hemisférios norte, sul, leste e oeste, quais são as linhas que dividem? É o paralelo vai dividir o norte e o sul, o Veneziano o leste e oeste, tas entendo, então essa questão de hemisférios às vezes não, a dimensão de divisão às vezes não tá claro...

Adriana – Isso é o que tu chama de respostas mais, que é fácil que é mais lógica...

PE2 – Porque tem gente que não sabe o que é o direito e o esquerdo... a lateralidade...

Adriana – Não sim, a lateralidade, mas assim, que até é uma coisa lógica, e mais condicionante, depois daqui é que tu transita na outra parte...

PE2 – Na questão, por exemplo, da, aí bom então agora nos sabemos que, por exemplo, que latitude nos vamos: 90° graus norte e 90° sul partindo da linha do Equador, e longitude nos vamos 180° graus leste e 180° graus oeste, muito bem, agora se eu pedir para você traçar, e eu do, por exemplo, imaginariamente aqui, vamos fazer o seguinte, eu quero que tu **me** mostre 20° graus de latitude Norte...

Adriana – Tu dificuldades mais...

PE2 – Sim, e 30° graus longitude Leste, eu to fazendo por cima, isso tudo, tu passa bem, eu tenho que repetir isso várias e várias vezes, entendeste, até chegar, então ele vai passar de 5° em 5° graus, então ele tem que medir os hemisférios, partindo sempre do ponto zero que é a linha do Equador...

Adriana – Isso é o que tu chamas de questões mais densas, que leva...

PE2 – Não que desenvolve a linha do raciocínio mesmo, porque eles são obrigados a raciocinar...

Adriana – Ah, tu ainda estás na parte de raciocínio...

PE2 – Cognitivo...

Adriana – Tah, mas depois tu diz que tu falas assim para mim oh, tem isso, mas tem uma momento em tu vais problematizar, aí entra essa parte mais conceitual, não conceitual, tu vais problematizar, o que tu chamas de, eu anotei aqui...

PE2 – De raciocínio mais crítico...

Adriana – Raciocínio crítico, em que momento isso se daria nesse nível?

PE2 – Nesse caso aqui específico, não.

Adriana – Não, tah.

PE2 – Talvez nesse momento aqui não, aí, por exemplo, se eu chegasse aqui e dissesse assim, “bom mas aquele padre caiu de balão por quê?”...

Adriana – Atah... aí é...

PE2 – Porque ele não tinha o conhecimento, tas entendo, do GPS que fornecia as coordenadas geográficas...

Adriana – Aí tu *linkaste* com a prática social..

PE2 – Exatamente, tas entendo? Mas ainda, por exemplo, mas assim às vezes não encaixa fácil, aí às vezes o que você faz, você faz assim como gavetinha, neh, tu faz aqui essa parte e aí depois você trabalha um outro conteúdo que tipo da mais possibilidade de avaliar a questão social, e o raciocínio crítico sobre as questões, por exemplo, que nem nós fizemos ali, o programa de rádio que eles fizeram, e eles tão trabalhando as coordenadas geográficas, eles montaram um programa de rádio, e cada um foi falar de sua profissão, *blá, blá, blá*, meu Deus do céu, eu disse, meu Deus, a minha profissão não é valorizada, eu não aconselho ninguém a ser babá, eles tratam mal a gente, exigem muito da gente e pagam muito pouco, é horrível, aí já outro deu, estás entendendo?

Adriana – Sim, Ok.

PE2 – Que não tem muito a ver com a coordenação.

Adriana – Sim. Como é que você pode fortalecer o poder dos estudantes?

PE2 – Fortalecer o poder dos estudantes é dar a capacidade deles pensar, porque se eles não pensar não vão fazer nada.

Adriana – Isso, capacidade de para eles pensar...

PE2 – Com autonomia, questionar, para que eles tenham criticidade...

Adriana – Dando...

PE2 – Dando não oferecendo digamos os elementos...

Adriana – Desenvolvendo...

PE2 – É desenvolvendo, fornecendo elementos para que eles possam desenvolver, porque a gente não dá nada, a gente não tem esse poder, não somos tão poderosos assim...

Adriana – Tah vendo isso é questão conceitual. Qual é o sentido que os alunos atribuem à realidade PE2?

PE2 – Sentido que eles atribuem à realidade?

Adriana – É.

PE2 – Olha, o sentido que eles dão para a realidade, eu acho que é, olha só, depende, por exemplo, o jovem para ele o sentido que ele dá para a realidade é o que ele vive intensamente, é o vivido, com intensidade, já para uma pessoa...

Adriana – O presente tu diz?

PE2 – O presente, para eles é o presente, o que eles tão vivendo agora, tas entendendo, isso é a realidade, para uma pessoas com mais idade, para eles é a família, a realidade é o que norteia a família, as pessoas que me amam, o trabalho.

Adriana – Então, o sentido que eles dão está ligado pro jovem com o presente e pro mais velho a família...

PE2 – A família e aí entra toda a questão, por exemplo, de tudo aquilo, que, por exemplo, assim, entra a questão da família já pega a questão: “Poxa isso significa que nós”, essa questão de história mesmo, do tempo, neh vivido.

Adriana – Sei, como e que a escola e o conhecimento ajudam a desenvolver a autonomia do sujeito?

PE2 – Como é que a escola ajuda ah...

Adriana – A escola na verdade o conhecimento, a escola e o conhecimento...

PE2 – Eu acho que a escola ela pode tanto ajudar como detonar, neh...

Adriana – Tah, mas como é que ela ajuda, ah neh, como é que a escola e o conhecimento... se tu quiser, neh...

PE2 – A aí já é uma união...

Adriana – Escola e conhecimento ajudam, vamos pensar o conhecimento neh, ajudam não, a desenvolver a autonomia do sujeito, pode pensar no ponto de vista do conhecimento da tua disciplina?

PE2 – Ah han, eu acho que tudo que, por exemplo, fica, por exemplo, no momento certo...

Adriana – Quando tu for pensar na geografia mais ou menos...

PE2 – É a geografia, no momento que ele consegue, mais uma vez eu entro aqui, que ele consegue ter os conceitos básicos claro para ele, consegue fazer essa ponte com a realidade eu acho que ela tá lidando. Quando esse conhecimento científico, ele é uma coisa simplesmente dissociado com o que esta acontecendo, aí eu acho que não...

Adriana – O que você faz para levar ao aluno aprender, a reordenar e a reestruturar informação que lhe chega fragmentada, neh, em mosaico pelos meios de comunicação?

PE2 – Eu acho que é falando sobre aquilo, é conversando sobre aquilo ali, por exemplo, a gente trabalha consumismo, certo então o que acontece para alguns, não é clara a questão, que você muitas vezes, que o consome por consumir, o que, por exemplo, os meios de comunicações, te condicionam, ti geram necessidades que muitas vezes você não pode satisfazer, como comprar um carro de 60 mil, como fazer uma viagem de Transatlântico, tas entendendo, então o que acontece, eu acho, gera necessidade que as pessoas não pode realizar, pode consumir, ou pode satisfazer a sua necessidade, acho que é melhor essa palavra.

Adriana – Quem faz a mediação professor, aluno, só professor, só aluno, não?

PE2 – Eu acho que a mediação na realidade ela tá ligada ao professor, neh, o professor na realidade, tem esse papel social de fazer a mediação, mas nem sempre ele consegue dar conta, porque o aluno se coloca a disposição de ensinar o outro, ele já se coloca com mediar, então, quando aquilo fica claro, quando ti falei, volto a questão das coordenadas, que é um ponto, que é um calo assim muitas vezes no pé, e o aluno consegue explicar para o outro ali, ou ele senta com outro para produzir um texto, ele já se tornando mediar também, e também nem sempre você consegue dar conta, nem sempre, às vezes também interessante só você fazer a papel de mediador.

Adriana – Tah, muito bem. E o que você poderia me dizer sobre mediação pedagógica?

PE2 – Mediação pedagógica?

Adriana – É.

PE2 – Eu acho que o processo de alguém que tem a função de analisar as tuas práticas, ou as tuas, ou o teu trabalho mesmo em si, tuas práticas pedagógicas, alguém que tah tentando te orientar, te conduzir, te ajudar a você ah, você como docente a você a melhorar como professor, a mudar...

Adriana – Pensando no ponto de vista do outro, em relação a ti? Tu não estás pensando, se existe uma mediação pedagógica em sala de aula com seu aluno?

PE2 – Também, também existe.

Adriana – Mas o primeiro princípio tu falou este...

PE2 – É o pedagogo...

Adriana – É, mas é a visão que tu tens de pedagógica...

PE2 – Pedagógica para mim é a pessoa que fica tentando te ajudar...

Adriana – Mas a pedagógica está ligada a tua prática também?

PE2 – Não exatamente, a prática pedagógica é o que a gente faz todo dia, diariamente, é todas as práticas neh.

Adriana – É uma coisa engraçada como você está um pouco longe, mas é tudo isso, não, não, tudo bem. É possível ver a mediação PE2?

PE2 – É possível.

Adriana – Como?

PE2 – Quando você percebe, por exemplo, a interação do aluno com a tua matéria, o nível do aluno com a tua matéria.

[Adriana vai escrevendo no seu caderno]

Adriana – O que seria essa interação?

PE2 – Essa interação seria a situação, a participação...

Adriana – O que é essa participação PE2?

PE2 – Todas as formas de oral, verbal, escrita, dialogada.

[Adriana anota]

PE2 – De forma assim, contribuições, ou seja, o aluno *linka* com alguma coisa e traz um recorte de um jornal que tem alguma coisa a ver, te trás um livro sobre aquele assunto, tah entendo, um vídeo, que nem eu falei sobre na questão do aquecimento global, um deles me trouxe um vídeo, falei sobre educação a aluna trouxe um livro sobre educação, tem que tah sempre buscando ajudar de alguma forma, interagindo de alguma forma.

Adriana – Que tipo de mediação você observa na sala?

PE2 – Minha ou do aluno? Tipo de mediação?

Adriana – Tipo, pode ser tua pode ser do aluno, dele com outro, dele contigo, tu acha que o aluno faz mediação contigo?

PE2 – Eu acho o seguinte, o tipo de mediação que a gente sempre busca, nem sempre consegue, mas é a mediação democrática participativa...

Adriana – Tah, mas que tipo, você observa em sala?

PE2 – De mediação?

[alguém chega]

Adriana – Que tipo de mediação? Vamos ver, se você diz que você percebe e que a percepção é com o nível de interação, é participação dialogada, escrita, então esses são tipos.

[Alguém chega para cumprimentar o PE2]

[Falam sobre os passeios que as turmas vão fazer]

[Falam sobre as dificuldades da entrevista]

Adriana – Tah, vamos terminar aqui então. É, que tipo mediação você observa? Tu falaste para mim que tu fazes mediação, que tem a mediação do aluno com aluno, e que ocorre interação, diálogo.

PE2 – Interação, diálogo, que tipo de mediação, eu acho que a mediação que acontece é sempre aquela que busca, para mim não tá bem clara essa questão também, não adianta eu tentar te explicar...

Adriana – Não, tá, tudo bem. Como se da a interação dos alunos em sala de aula?

PE2 – A interação é fácil. A interação se da na questão das perguntas, de sugestões, de críticas, de interrogações, dúvidas, contribuições, eh “olha professor eu vi isso em tal e tal lugar”...

Adriana – Tudo isso ligado à área...

PE2 – Ligado à área ou que tem a ver com aquilo que você [não entendo]

Adriana – Ligado à pesquisa... isso é mediação tá... mediação é um termo que tá complicado, por isso que eu pergunto vocês tem mediação, quando eu percebo, quando ocorre um nível de interação e participação que se dá assim, assim...

PE2 – Tah, mas a interação é muito abstrato também, participação também é abstrata, então desta forma...

Adriana – Sim por isso que eu estou perguntando, o que é essa participação, é oral, é escrita? Neh, porque na realidade...

PE2 – Para mim tá claro...

Adriana – Sim, sim, eu sei, para mim também, e até porque a mediação não é só essa interação, porque a interação a gente fala, mas e aí como fica o conhecimento, por isso eu fico instigando contigo, quando tu falas, que problematiza, dialoga, leva o aluno: “Quando eu faço, dando capacidade”, o que é dar capacidade? É fornecer plenamente, o que é fornecer, tudo isso é mediação, é que é um conceito que não tá muito por isso que eu estou fazendo várias formas. Como ocorre a participação dos alunos durante a aula? Tah vendo o que eu estou fazendo contigo? Como ocorre?

PE2 – Ocorre através de dialogo, de forma escrita, de produção digamos de cartazes.

Adriana – Certo, tu estás vendo como tu tá repetindo, eu estou tentando...

PE2 – A chegar em um ponto só.

Adriana – É, porque há vários conceitos que tu dizes, e que as pessoas não respondem, porque nunca tá claro...

PE2 – É o que eu digo que tem que ter clareza.

Adriana – Ahan...

PE2 – Não é a quantidade que tu vai fazer, mas é a qualidade que tu vai fazer,

Adriana – Há uma quantidade de conceitos e pouca compreensão. Na sua opinião, a forma de mediar determina o aprendizado ou não do aluno?

PE2 – Com certeza.

Adriana – O que é uma aula de boa qualidade, PE2?

PE2 – É uma aula que o aluno dialoga, que o aluno pergunta, que o aluno participa, que você sente que o aluno, por exemplo, compreendeu, e ele também fica feliz quando ajuda entende, quando ele consegue dar a contribuição dele, quando ele interage contigo, quando ele questiona, você vê que essa é a aula boa, quando dá satisfação...

Adriana – Entendo a participação como tu entendes, dialogo...

PE2 – O professor não como aquele que sabe, mas como esta com uma atitude de troca.

Adriana – Essa participação, para ti ela é mais efetiva no ponto de vista dialógico ou ela é a entrega de trabalho escrito?

PE2 – Não.

Adriana – Sobretudo?

PE2 – O escrito na realidade ele vai mudar a possibilidade de...

Adriana – É uma participação também para ti? Mas ela, ou sobre tudo é dialógica?

PE2 – Também, ela é dialógica, mas o escrito ele dá a possibilidade tentar de mensurar até que ponto esta claro.

[Adriana escreve]

PE2 – Ou o que eu aprendi.

Adriana – Às vezes no oral também...

PE2 – Sim, mas às vezes a fala dele, às vezes...

Adriana – Mas o escrito é fundamental...

PE2 – Mas tem que ter o escrito...

Adriana – Não, tem que ter.

PE2 – Sabe por que tem que ter, te digo para mim, porque para mim é um problema muito grande, porque eu vejo que como para mim faltou, por exemplo, se alguém tivesse trabalhado mais hoje eu teria mais possibilidade de responder...

Adriana – Não realmente, tem que ter paralelo. O que é uma aula ruim, então PE2?

PE2 – Uma aula ruim é, por exemplo, quando você lê um texto e ninguém entendeu nada, você sente que o aluno, por exemplo, tá apático, tá ausente da tua aula, presente fisicamente, mas ausente.

Adriana – O que é um bom aluno, PE2?

PE2 – Um bom aluno é aquele aluno que...

Adriana – Já tá acabando.

PE2 – Um bom aluno é aquele que instiga, que faz com que você digamos, te questiona que faz com que você busque cada vez mais, ou para poder trocar, é um aluno bom.

Adriana – Tá, o que é um aluno ruim?

PE2 – Olha eu ti diria o seguinte, eu acho que não existe um aluno ruim, existe um aluno que não foi, que o professor não conseguiu atingir, eu acho o aluno não é questão de ser ruim, não existe aluno ruim, o que existe é o fato...

Adriana – Tá, ok, o que fecha com a tua resposta aqui de cima. O que significa ser um bom professor?

[Adriana resolve sair para ir à secretaria]

Adriana – O que significa ser um bom professor?

[Resolvendo questões de outras entrevistas]

Adriana – O que significa ser um bom professor?

PE2 – Ser um bom professor, é você tá preocupado com o conteúdo do teu aluno, não só com o conteúdo, mas preocupado com aquela vida que está ali, neh?

Adriana – O que é um professor ruim?

PE2 – Meu Deus, um professor ruim é aquele que só se preocupa com a produção, só com a produção, repasse de conhecimento, e não com o ser humano, repasse de conteúdo e não ver o ser humano que está do outro lado.

APÊNDICE F – Quadro síntese da produção publicada no GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas da ANPED, de 1998 a 2008

No quadro abaixo (Quadro 1), apresento uma síntese da produção publicada no GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas da ANPED de 1998 a 2008.

Quadro 1: Síntese da produção publicada no GT 18 – Educação de Pessoas jovens e Adultas as reuniões da ANPED de 1998 a 2008

ANO	TRABALHOS APRESENTADOS	TRABALHOS EXCEDENTES	TRABALHOS ENCOMENDADOS	PÔSTERES	MINI-CURSO	TOTAL
1998	10	-	02	-	-	12
1999	12	-	02	-	-	14
2000	12	04	02	05	01	24
2001	08	01	01	05	01	16
2002	10	-	01	03	01	15
2003	10	-	03	02	01	16
2004	10	-	02	04	01	17
2005	14	08	02	03	01	28
2006	13	-	01	03	01	18
2007	11	-	02	04	01	18
2008	08	-	-	05	01	14
TOTAL	118	13	18	34	09	192

Fontes: Da autora, com base em: <<http://www.anped.org.br>> e <<http://forumeja.org.br/gt18/>>.

APÊNDICE G – Trabalhos publicados na EJA/ANPED no período de 1998 a 2008

No quadro abaixo (Quadro 2), organizo a produção dos trabalhos publicados na EJA/ANPED no período de 1998 a 2008. Quais sejam: apresentação oral, trabalhos excedentes e dos pôsteres. As produções são distribuídas por área temática identificada.

Quadro 2: Trabalho publicados na EJA/ANPED de 1998 a 2008

Nº	ÁREA TEMÁTICA	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	TOTAL
01	ALFABETIZAÇÃO	02	02	01	06	04	02	04	06	02	03	01	33
02	ESCOLARIZAÇÃO	-	01	01	02	02	01	01	-	01	01	02	12
03	MUNDO DO TRABALHO	01	01	06	01	01	-	01	02	-	-	-	13
04	CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA	01	02	03	05	03	03	01	05	02	03	02	30
05	SUJEITOS DA EJA	02	-	04	-	02	02	02	-	-	02	02	16
06	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	01	02	02	02	01	01	-	04	04	04	01	22
07	EJA COMO POLÍTICA PÚBLICA	02	-	03	-	01	02	04	06	05	01	02	25
	TOTAL	09	08	20	16	14	11	13	23	14	14	10	152

Os dados apresentados no quadro acima expressam as questões centrais que norteiam o conteúdo e a forma da EJA no período de 1998 a 2008.

APÊNDICE H – Quadro Ampliado das Produções do GT EJA/ANPED no período de 1998 a 2008

AUTORE ÁREA TEMÁTICA	TÍTULO	OBJETO	METODOLOGIA	DIMENSÕES CONSIDERADAS
<p>TERRA, Denise Maria Cordeiro</p> <p>INST.: UERJ AG.FINANC.: S/F</p> <p>24ª ANPED 2001 Pôster Área temática: ALFABETIZAÇÃO</p>	<p>Ler o desenho e outras reflexões sobre alfabetização e construção do conhecimento: a palavra do trabalhador</p>	<p>Alfabetização de pessoas jovens e adultas direcionando-se para a reflexão em torno dos significados da alfabetização e, simultaneamente, o processo de construção do conhecimento vivido pelos trabalhadores no mundo do trabalho, no interior de um canteiro de obras</p>	<p>Ouvir as narrativas dos trabalhadores atenta a perspectiva benjaminiana na qual quem escuta uma história está em companhia do narrador, mesmo ao lê-la, pode compartilhá-la</p>	<p>– Alfabetização</p> <p>– Professor de EJA assume a função mediadora da prática educativa escolar, vivenciando-a em sua totalidade</p> <p>– [...] Estabelecer uma mediação entre a sua memória e as letras das músicas que precisa reter</p> <p>– “[...] O trabalhador faz uso de diferentes signos para mediar sua relação com o mundo real, tais como a planta, e o “rascunho”</p> <p>– “[...] Tanto a planta como o “rascunho” representam um “ato complexo, mediado” entre as ações de construir o prédio e as ideias já elaboradas, pelo trabalhador sobre a construção do prédio em si</p>
<p>ALVES, Evandro</p> <p>INST.: UFRGS AG. FINANC. S/F</p> <p>24ª ANPED 2001: Área temática: ALFABETIZAÇÃO</p>	<p>Construções textuais de alunos jovens e adultos na interseção com tecnologias de escrita informatizada: possibilidades de inclusão</p>	<p>Educação de jovens e adultos (EJA) com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)</p>	<p>O estudo foi realizado em dois momentos: o da coleta de dados, realizado no espaço de experimentação pedagógica como uma pesquisa participante, análise de dados, estudos de caso com dois sujeitos-autores</p>	<p>– Cultura letrada</p> <p>– Cultura informatizada</p> <p>– (citação de Marachen, 1995 e Hanesse, 1997): A escrita como elemento mediador entre oralidade e memória</p>
<p>SOUZA, Marta Lima de</p> <p>INST.: UFF AG. FINANC.: S/F</p> <p>27ª ANPED 2004 Área temática: ALFABETIZAÇÃO</p>	<p>Cartas de jovens e adultos em processo de aprendizagem da linguagem escrita: autoria e letramento</p>	<p>Autoria de jovens e adultos, em processo de aprendizagem da linguagem escrita, na produção de cartas</p>	<p>Abordagem qualitativa por estar em “consonância com os problemas que se desejava investigar”</p>	<p>Relação dialógica e polifônica com o outro: I) marcas referentes ao gênero do discurso carta descritas como Marcas Textuais ou Marcas Sócio-Históricas; e II) marcas próprias do discurso e da singularidade dos sujeitos caracterizadas como marcas discursivas ou de singularidade do sujeito</p> <p>– “A mudança nessa relação do professor com o jovem e o adulto,</p>

<p>MACEDO, Alessandra Aspasia Dantas de CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda INST.: UFRN AG. FINANC. S/F 27ª ANPED 2004 Área temática: ALFABETIZAÇÃO</p>	<p>Psicogênese da língua escrita: as contribuições de Emilia Ferreiro à alfabetização de pessoas jovens e adultas</p>	<p>A contribuição de Ferreiro na Alfabetização de Jovens e Adultos</p>	<p>Paradigma qualitativo de pensamentos do professor</p>	<p>na mediação com o outro, pode contribuir para um processo de aprendizagem da linguagem escrita que potencialize a autoria na construção da consciência.”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Paradigma psicogenético - Construção da escrita - Concepções relativas ao Ensinar/Aprender - Interface: Concepções/Prática - (Quadro de subcategorias sobre contribuições do paradigma psicogenético à alfabetização na EJA): <u>Mediações docentes</u> mais eficazes - (Cita Ferreiro, 1985, p. 16) em nota de rodapé: “[...] a Produção Espontânea é aquela que não é o resultado de uma cópia imediatista [...]” - [...] conflitos cognitivos [...] emergem da relação do alfabetizando com a língua escrita – no caso, escritas de colegas, do professor e outras escritas – principalmente em relações efetivamente mediadas pelo professor - “[...] o educador pode, de maneira significativa e eficaz, mediar/intervir no ensinar/aprender, a fim de que o educando avance no seu processo de construção.” - “A primeira subcategoria destaca que o conhecimento do paradigma psicogenético de construção da escrita enseja mediações docentes mais eficazes.” - (Depoimento de professora (Profª 1) sobre a contribuição de E. Ferreiro): “[...] existem mediações do professor, atividades que para um aluno pré-silábico, às vezes são significativas mas para um aluno silábico ou alfabético, já não são. Então, quais as atividades mais significativas? Quais as mediações mais significativas para atuar com aquele nível de conceptualização, naquela hipótese?” (P1) (E continua Prof. 2 ...): “Eu percebo a minha prática como uma prática de mediação com esse aluno, considerando como ele está pensando. Então, a minha mediação não é única para todos. Se eu
---	--	--	--	--

<p>BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo</p> <p>INST.: UFPE S/ FINANCIAMENTO</p> <p>28º ANPED 2005 Área Temática: ALFABETIZAÇÃO</p> <p>APROVADO COMO EXCEDENTE</p>	<p>Leitura e escrita na alfabetização de jovens e adultos: uma questão de autoimagem e identidade</p>	<p>Autoimagem de alfabetizando jovens e adultos com base no discurso</p>	<p>Os dados da pesquisa foram coletados através de entrevistas (áudio-gravadas) a sete alfabetizando adultos do Programa Brasil Alfabetizado de Recife</p>	<p>tenho 20 alunos, essa mediação vai sofrer modificações em 20 aspectos, porque eu vou ter aluno que vai estar lendo, aluno que não vai estar lendo; aluno que conhece letra, aluno que não conhece e, assim, para eu exercer uma mediação significativa, vou tentar transformar a minha prática em 20 práticas diferentes para atender as diferenças em sala de aula.” (P2)</p> <p>“[...] o papel do professor como mediador no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita é fundamental.”</p> <p>– O professor, apoiado no referencial teórico, pode planejar, executar e avaliar com mais segurança, portanto, pode exercer a mediação docente de forma mais efetiva</p> <p>– Alfabetizando jovens e adultos</p> <p>– Importância do processo de ensino e aprendizagem da escrita</p> <p>– Práticas de leitura e escrita</p> <p>– “Brown e Levinson (1987) retêm essa idéia de imagem pública em sua noção de face. Segundo eles, há dois aspectos relacionados à face: face positiva e face negativa. [...] falantes e ouvintes cujas relações são construídas em conversações face a face resulta em um trabalho discursivo, mediado por estratégias de polidez positiva e negativa.”</p> <p>– “A construção de identidades de gênero e de classe social, de alfabetizando adultos, mostra como a construção identitária dá-se em conjunto com estratégias do discurso, sendo mediada pelas práticas discursivas da sala de aula.”</p> <p>– “Magalhães (2003) mostra também como a construção identitária dos não-alfabetizados é mediada pelas interações sociais através das práticas sociais da escrita.”</p> <p>– “Kleimen (2002, p. 280-281) ao examinar o papel da interação para a construção de identidades de gênero e de classe social, de alfabetizando adultos, mostra como a construção identitária dá-se em conjunto com estratégias do discurso, sendo mediada pelas práticas discursivas da sala de aula. [...] <i>As identidades são (re)criadas na interação e por isso podemos dizer que a interação é também instrumento mediador dos processos de identificação</i></p>
--	---	--	--	--

<p>SOUZA, Maria das Dores Alves</p> <p>INST.: UECE S/ FINANCIAMENTO</p> <p>28º ANPED 2005 Área temática: ALFABETIZAÇÃO</p>	<p>Construindo significados: a alfabetização de jovens e adultos para os trabalhadores</p>	<p>Significados da alfabetização de jovens e adultos para os trabalhadores</p>	<p>A investigação se fundamentou nos princípios da pesquisa qualitativa.</p> <p>Nesse intuito, dialoguei com Minayo para entender o que significa essa proposta de pesquisa. A autora diz que essa abordagem... preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificada [...] trabalha com o universo dos significados. [...] Corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (1994, p. 22). Optei por essa abordagem por considerar que ela possibilita melhor apreensão do objeto de estudo; por compreender e explicar a dinâmica das relações sociais</p>	<p><i>dos sujeitos sociais envolvidos numa prática social.</i>” (KLEIMEN, 2002, p. 280-281)</p> <p>– “[...] prática social que media relações íntimas e privadas.”</p> <p>– Significados da alfabetização de jovens e adultos para os trabalhadores</p> <p>– “[...] Relações mediadas por vínculo.”</p> <p>– Para melhor explicitação do valor da amizade na vida cotidiana dos atores sociais, recorro à (citação) colaboração de Ortega, citada por Muniz (2001, p. 195), quando sugere: A amizade tem como função mediar a individualidade e a “subjetividade coletiva”</p>
<p>CAVAZOTTI, M. A. SILVA, Borges M. C. NEVES, V. F.</p> <p>INST.: UTP/– UTP/ UFPR/ UTP AG. FINANC.: S/F</p> <p>30º ANPED 2008 Área temática:</p>	<p>Letramento de jovens e adultos com ênfase nas questões socioambientais</p>	<p>A aprendizagem da leitura e da escrita de jovens e adultos na concepção de letramento, com ênfase nas questões socioambientais</p>	<p>A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa, na modalidade da pesquisa-ação, sendo que as categorias eleitas, letramento e percepção ambiental, se inserem na concepção de conhecimento e de linguagem fundadas no princípio histórico-social</p>	<p>– Letramento; educação ambiental, prática pedagógica</p> <p>– “[...] a linguagem não só liberta o homem da sua subordinação ao concreto e ao imediato, permitindo-lhe operar na ausência dos objetos pela ação de uma consciência capaz de discernimento e abstração, como ainda é responsável, juntamente com a atividade prática, pela própria formação das faculdades que possibilitam a realização das operações mentais. (KLEIN; SHAFASCHEK, 1990)</p>

<p>ALFABETIZAÇÃO</p> <p>PEREIRA, Ruth da Cunha ALVES, Magda Anachoreta BARRETO, Juliana</p> <p>INST.: UNESA AG.FINANC. S/F</p> <p>24ª ANPED 2001 PÔSTER Área temática: ALFABETIZAÇÃO</p>	<p>Educação de jovens e adultos trabalhadores: a contribuição da informática no processo de alfabetização</p>	<p>A contribuição da informática no processo de alfabetização</p>	<p>Pesquisa participante em que o fio da lógica do pesquisador deve ser não o seu, mas do contexto que investiga, tal como o expressam os próprios sujeitos que o vivem, levando o pesquisador a participar de sua história. Procedimentos adotados: entrevista, observação dos alunos em suas atividades no computador, reuniões de estudo e análise das suas produções gravadas em disquete e impressas, bem como do processo interativo que se estabelece durante as atividades</p>	<p>– Informática; – Processo de Alfabetização</p> <p>– [...] repensar da educação do educador no processo de alfabetização, com a mediação da informática educativa</p> <p>– [...] a interação aluno/computador deve ser mediada por um profissional que saiba intervir apropriadamente na situação vivenciada, no caso da pesquisa, o professor. A base de atuação do mediador é dada por Vygotsky (1991), pois, de acordo com seus estudos, o mediador é efetivo, quando ele age dentro da ZDPProximal, definida como <i>a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 97).</i>”</p>
<p>MOURA, Mayra Patrícia</p> <p>INST. AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA DE PESQUISA E INFORMAÇÃO</p> <p>AG. FINANC. N/C</p> <p>23ª ANPED 2000 Área temática: ESCOLARIZAÇÃO</p>	<p>Desenvolvimento do pensamento: um estudo sobre formação de conceitos com jovens e adultos em processo de escolarização</p>	<p>Mudanças que ocorrem no pensamento do jovem e adultos em processo de escolarização, no âmbito da aprendizagem de um conceito científico. O estudo tomou como referência teorias que investigam as relações entre diferenças culturais e modos de pensamento, explorando a possibilidade da influência da</p>	<p>Estudo empírico</p>	<p>– Processo de escolarização – Conceito científico – Diferenças culturais – Processos de funcionamento cognitivo</p> <p>– Mediato/imediato</p> <p>– Aprendizagem envolve uma atitude mediada em relação aos objetos e a referência a outros conceitos em sistemas conceituais os conceitos científicos e o conceito real imediato</p> <p>– Realidade concreta e imediata do sujeito</p> <p>– O pensamento encontra-se atrelado aos dados perceptuais imediatos ao contexto concreto e às experiências pessoais do sujeito</p>

<p>SILVA, Rita de Cássia Curvelo da INST.: UESC AG. FINANC.: OUTROS</p> <p>24^a ANPED 2001 Área temática: ESCOLARIZAÇÃO</p>	<p>As aprendizagens escolares como objeto do desejo dos trabalhadores e trabalhadoras rurais sem-terra</p>	<p>escolarização nos processos de funcionamento cognitivo</p>	<p>A observação direta dos sujeitos e de situações concretas de suas vidas. Outros procedimentos para coleta de dados, como o questionário e a análise documental</p>	<p>– Formulações teóricas advindas da Psicologia</p> <p>– Problematização: seria a necessidade de sobrevivência o fator determinante das exigências destas pessoas em relação à escola? ou haveria, também, um mundo simbólico, dos desejos que transcendem o útil, o prático e o imediato e que dimensionam inúmeras questões de ordem subjetiva?</p> <p>– Nota de rodapé [...] “dimensões concretas e imediatas da vida dos estudantes [...]”</p>
<p>PARREIRAS, Patrícia Conceição</p> <p>INST.: PUC/MG AG.FINAC. S/F</p> <p>24^a ANPED 2001 Área temática: ESCOLARIZAÇÃO</p>	<p>Jovens e adultos em processo de escolarização: especificidades etárias e socioculturais</p>	<p>Singularidade da Educação de Jovens e Adultos em relação a outras modalidades educativas</p>	<p>Pesquisa qualitativa com emprego da metodologia do Estudo de Caso</p>	<p>– Processo de escolarização</p> <p>– Singularidade da educação de jovens e adultos</p> <p>– Especificidades etárias e socioculturais</p> <p>– “Conceber a educação para as exigências do mundo do trabalho, ou qualquer outro contexto de vida, fora do espaço escolar, não deve implicar em renúncia da realidade imediata.”</p>
<p>SITA MARA SANT’ANNA GUSTAVO</p> <p>UFRGS – FACED – PRORHESC</p> <p>21^a ANPED 1998 Área temática: MUNDO DO TRABALHO</p>	<p>Uma análise do discurso de alunos adultos trabalhadores da UFRGS</p>	<p>Os sentidos emanados nas falas de adultos trabalhadores</p>	<p>Análise discursiva. Dezoito pronunciamentos dos adultos, formandos de 1 (uma) turma do Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores, desenvolvido pela UFRGS. Análise, seqüências discursivas extraídas de textos produzidos em sala de aula, dentro do trabalho de Língua Portuguesa da autora, pelos alunos de uma turma de nível IV do Programa, que corresponde as séries finais de primeiro grau.</p>	<p>– Análise do discurso; alunos trabalhadores.</p> <p>– [...] faz-se necessária uma mediação, por propostas pedagógicas dialógicas que possibilitem o rompimento dos lugares professor/aluno da escola tradicional, que muitas vezes desconsidera o fato de que o aluno conviva com diferentes formas de linguagem, privilegiando as atividades escritas (ainda na inculcação da gramática tradicional), quase que desconsiderando totalmente a oralidade e a corporeidade</p> <p>– [...] Orlandi (1987) ao abordar o Discurso Pedagógico reflete sobre a posse que o educador faz do discurso científicoista, na ação mediadora do “ensino-aprendizagem”. Conforme a autora “o que o professor diz se converte em conhecimento, o que autoriza ao aluno, a partir de seu contato com o professor, no espaço escolar,</p>

<p>CARVALHO, Maria do Rosário F. INST.: UFRJ AG. FINANC.: CAPES CNPq</p> <p>23^o ANPED 2000 Área temática: MUNDO DO TRABALHO</p>	<p>Cursos de jovens e adultos: representações sociais de agricultores do semiárido norte-riograndense</p>	<p>Representações sociais da escrita</p>	<p>Entrevistas livres, a partir de questões geradoras, que receberam “análise da enunciação”, de tal maneira que pudéssemos acessar o nível implícito dos discursos destes indivíduos concretos, historicamente situados, em interação com o pesquisador, outro indivíduo concreto</p>	<p>na aquisição da metalinguagem, a dizer que sabe: e a isso se chama escolarização.”</p> <ul style="list-style-type: none"> – Analfabetismo – Escrita – Sentidos sociais que os adultos constroem a respeito de “estudar depois de velho” – Mediato/imediato <p>Demandas imediatas dos sujeitos</p> <p>Mediato a relação entre instâncias</p> <p>Sínteses sociais mediadas pela história</p> <p>Finalidades imediatas</p> <p>Objetivos imediatos</p>
<p>FISCHER, Maria Clara Bueno INST. UNISINOS AG. FINANC. CNPq</p> <p>23^o ANPED 2000 Área temática: MUNDO DO TRABALHO</p>	<p>Concepção de educação da CUT: uma análise</p>	<p>Discussão dos fundamentos filosóficos e pedagógicos dos enunciados sobre a concepção de educação da CUT, a partir de Paula Allman e John Wallis (1995) de práxis crítica</p>	<p>Análise documental</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Experiência – Trabalho como princípio educativo <p>OBS.: O conceito mediato/ imediato só aparece em 3 citações de um mesmo autor: (citação JARA 1985):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferentes mediações necessárias da nossa metodologia – (citação JARA 1985): Lógica dialética... situação cotidiana e imediata – (citação JARA 1985): Situação cotidiana imediata – Mediação entre dois opostos que se constituem numa relação dialética
<p>CASTILHO, Ana Paula Leite INST. UFMG AG. FINANC. CAPES</p> <p>28^o ANPED 2005</p>	<p>A articulação entre o mundo do trabalho e a educação de jovens e adultos: reflexões sobre a incorporação dos saberes de alunos trabalhadores à prática pedagógica</p>	<p>Mundo do trabalho e a educação</p>	<p>Qualitativa</p>	<p>“Trabalho e educação” na Educação de Jovens e Adultos –</p> <ul style="list-style-type: none"> – “[...] fatores que influenciam na intermediação entre teoria e a prática.” – “Charlot (2000) distingue duas dimensões presentes na relação com o saber: a “relação com o saber” e a “relação de saber”. A

<p>Área temática: MUNDO DO TRABALHO</p> <p>TRABALHO APROVADO COMO EXCEDENTE</p> <p>LOUREIRO, Teresa Cristina (Unicamp)</p> <p>21ª ANPED 1998</p> <p>Área temática: CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA</p>	<p>Afetividade, conteúdo e metodologia: diagnosticando as relações que se constroem em sala de aula na visão do aluno adulto</p>	<p>As relações que se constroem em sala de aula na perspectiva de professores e alunos</p> <p>Adultos, visando constatar em que medida a prática docente do educador reforça os ideais de aprendizagem do aluno</p>		<p>“relação de saber” seria aquela que os indivíduos estabelecem tendo por mediação o saber.”</p>
<p>NÓBLEGA, Jorge Gerardo</p> <p>INST.: UFRGS</p> <p>AG. FINANC. CAPES</p> <p>24ª ANPED 2001</p> <p>Área temática: CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA</p>	<p>Cultura, currículo e histórias de adultos/as: uma perspectiva dos estudos culturais</p>	<p>Como o adulto se constituiu enquanto grupo de idade e de como as narrativas apontam para uma cultura de pertencimento</p>	<p>História de vida</p>	<p>– Afetividade; conteúdo; metodologia</p> <p>“[...] Essa transferência de conteúdo transmitido na sala de aula é percebida também quando o aluno o relaciona com o trabalho. Nesse caso, o aluno toma situações concretas da própria vida, mas não a amplia. Por exemplo, "Trabalho em vendas", "Preciso saber calcular", "Trabalho na higiene", "Relaciono com a Biologia". É uma relação mais imediata, sem muita reflexão.”</p> <p>(Cita Agnes Heller, 1992:20): “Agnes Heller esclarece esse processo de transformação da atividade cotidiana da seguinte maneira: "O pensamento cotidiano orienta-se para a realização de atividades cotidianas e, nessa medida, é possível falar de imediateza de pensamento e ação na cotidianidade.</p> <p>(Cita Paulo Freire 1987:69): “Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos.”</p>
<p>SILVA, Samuel Ramos</p>	<p>Movimento, comunicação e linguagem na educação</p>	<p>Comunicação e linguagem</p>	<p>Quanto à metodologia, a pesquisa apresenta uma abordagem</p>	<p>– Cultura</p> <p>– Currículo</p> <p>– Histórias de vida</p> <p>– (citação de Brandão, 1998, em nota de rodapé): “Definição da identidade das formações discursivas pela mediação.”</p> <p>– (citação de Larrosa, 1999 em nota de rodapé): Mediação da experiência de si, no campo da moral</p>
			<p>– Comunicação, linguagem.</p>	

<p>INST. UFSC S/ FINANCIAMENTO</p> <p>28º ANPED 2005 Área temática: CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA</p> <p>APROVADO COMO EXCEDENTE MAIS APRESENTADO COMO ACRÉSCIMO</p>	<p>de jovens e adultos do MST</p>		<p>qualitativa, com base em autores como: CHIZZOTTI (1991), ALVES (1991) LUDKE e ANDRÉ</p>	<p>– (somente na conclusão do trabalho uma citação) “A linguagem ordena o real. Ela fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento (OLIVEIRA, 1993, p. 43).</p>
<p>NÜHRICH, Soraia Liége</p> <p>INST.: UNIVALI S/ FINANCIAMENTO</p> <p>28º ANPED 2005 Área temática: CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA</p>	<p>Educação de pessoas jovens e adultas: um olhar investigativo sobre uma proposta curricular</p>	<p>Proposta Curricular da Univali</p>	<p>Pesquisa qualitativa caracteriza-se como uma avaliação do currículo, que tomou como modelo metodológico o paradigma de Saul (2001), a avaliação emancipatória, que aborda a descrição da realidade, a crítica da realidade e a criação coletiva</p>	<p>– Avaliação do currículo, estudos culturais (singularização, multiplicidade, cotidiano, interdisciplinaridade), questões culturais construção histórica do sujeito e conteúdos</p> <p>– “[...] possibilitar o acesso à construção de conhecimentos e mediar para que esses conhecimentos construídos sejam significativos para suas vidas pessoal e/ou profissional.”</p> <p>– “[...] o curso trabalha com uma professora mediadora ou professor mediador.”</p> <p>– “[...] o professor mediador ou professora mediadora é assessorado pelo professor ou professora de área.”</p> <p>– “Além de todo o trabalho de articulação, o papel do professor mediador ou professora mediadora é de estabelecer um vínculo afetivo com a turma, estabelecendo uma relação de amizade e de confiança.”</p>
<p>SANTOS, Maria Lêda Lóss dos</p> <p>INST.: UPF S/ FINANCIAMENTO</p> <p>28º ANPED 2005 Área temática:</p>	<p>Violência x não-violência nas produções textuais em linguagem poética de alunos da educação de jovens e adultos</p>	<p>Violência e não violência nas produções textuais</p>	<p>Utiliza como suportes metodológicos entrevistas com professores e alunos e a análise dos textos poéticos produzidos por estes</p>	<p>– Educação de Jovens e Adultos – poesia – violência</p> <p>– “Partindo-se do princípio vyotskyano de que a linguagem é um instrumento de mediação entre o homem e o mundo e de que essa mediação só é possível porque as relações se produzem e são produzidas pela cultura, a poesia também constitui elemento cultural mediador de linguagem no adulto.”</p> <p>– “Confirma-se a possibilidade de serem as vivências e as relações</p>

<p>CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA</p> <p>APROVADO COMO EXCEDENTE</p>				<p>com o meio social que constroem o universo simbólico dos sujeitos, os mediadores e também responsáveis por essa explicitação. Mas podem, também, existir outros elementos mediadores capazes de produzir pensamento e linguagem a serem expressos pelo eu poético, além das vivências e das relações sócio-históricas, como a intervenção do professor e dos colegas durante as discussões prévias à elaboração do texto, que constituem elementos de mediação, e os outros textos (intertextualidade), que motivaram o aluno a escrever, como histórias e notícias de jornais.”</p> <p>– “O professor é o sujeito mediador das relações do aluno com o conhecimento e, na concepção vygotskyana (VYGOTSKY, 1998), numa abordagem sócio-histórica, ele também se constrói a partir da interação com o meio e com o outro, com os seus significados, construídos através das relações individuais e grupais. Assim o universo simbólico e os significados interiorizados pelos professores são elementos que contribuem para que, através da sua ação de mediação, os alunos também construam seus próprios significados.”</p>
<p>INNOCÊNCIO, Mariângela Tostes</p> <p>INST.: N/C</p> <p>AG. FINANC.: N/C</p> <p>29º ANPED 2006</p> <p>Área temática: CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA</p>	<p>Ensino de língua portuguesa na EJA: os gêneros argumentativos</p>	<p>Gêneros que envolvem a argumentação podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)</p>	<p>Uma pesquisa qualitativa de abordagem sócio-histórica, balizada nos estudos de Bakhtin e Vygotsky e seus desdobramentos por meio das atuais pesquisas na área da educação e da linguagem</p>	<p>– Gêneros textuais – EJA – Argumentação</p> <p>– “Como estratégia metodológica foi utilizada a observação mediada. Os sujeitos da pesquisa foram as professoras de Língua Portuguesa das turmas. Compreendendo que o investigador, além de participar da investigação, deve, também, tomar-se um sujeito ativo durante o processo investigativo, busco a produção de ideias novas que possam levar a novas construções teóricas.”</p> <p>Dessa maneira, a observação mediada se fez através de conversas com as professoras durante ou após cada observação</p> <p>– “2.1 Professor: mediador?”</p> <p>- “Professor assume especial relevância. [...] precisa exercer seu papel de mediador entre os sujeitos e o objeto de conhecimento.”</p> <p>– “A mediação configura-se como uma das categorias básicas</p>

				<p>levantadas por Vygotsky (2001), para a compreensão de suas concepções sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico.”</p> <p>– “[...] o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, operado pelos sistemas simbólicos de que dispõe. Essa mediação se processa via um outro, via linguagem.”</p> <p>– “[...] a necessidade de a professora, como sujeito mais experiente, intervir e mediar a relação dos alunos com o conhecimento.”</p> <p>– “Pasquier e Dolz (1996) consideram que, sendo a revisão parte integrante da escrita, deve ser ensinada. Tais autores sugerem que se proporcione um tempo entre a escrita da primeira versão de um texto e seu momento de revisão-reescrita, a fim de que se instaura o distanciamento necessário para que o aluno reflita sobre sua produção e tenha condições de revisá-la e reescrevê-la. <u>Nesse percurso</u>, destaca-se a relevância do papel do professor que assumirá a função de mediador entre o sujeito e o objeto de conhecimento.”</p> <p>“Segundo De Chiaro e Leitão (2005), a argumentação, vista como uma atividade social e discursiva realizada pela justificação de pontos de vista e consideração de perspectivas contrárias, caracteriza-se como uma discussão crítica, durante a qual pontos de vista são construídos, negociados e transformados. A ênfase sobre negociação e mudança é que confere a esse tipo de discurso uma dimensão epistêmica que o institui como recurso privilegiado de mediação em processos de construção de conhecimento. Tal dimensão epistêmica refere-se à possibilidade que a argumentação pode criar de construção e transformação de crenças e conceitos e de implementação e desenvolvimento de raciocínios típicos do domínio de que tais crenças e conceitos se referem.”</p> <p>– “Além disso, a atividade poderia ter sido aproveitada para trabalhar a própria dinâmica da atuação e participação em debates, agindo o professor como mediador, garantindo os turnos de fala de cada participante, pois há situações em que os alunos se colocam, emitem suas posições, mas como o fazem de forma não</p>
--	--	--	--	---

<p>VIEGAS, Moacir Fernando INST.: UNISC AG. FINANC.: CAPES</p> <p>30^a ANPED 2008 Área temática: CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA</p>	<p>Currículo e educação de jovens e adultos nas empresas: apropriação de saberes e mudança no conteúdo prescritivo</p>	<p>As implicações do currículo nas práticas pedagógicas, especialmente do currículo em ação, no que diz respeito à formação do trabalhador “flexível” (empresas das atividades produtivas: alimentos, metalúrgico, extrativista, artigos de borracha, confecções, higiene</p>	<p>Pesquisa de campo. Entrevistas, com gestores, professores e alunos trabalhadores e observações em sala de aula</p>	<p>organizada, não há como se instaurar um verdadeiro espaço argumentativo em que as vezes pudessem ter o mesmo valor, já que, em grande parte das vezes, ou a professora falava sozinha ou os alunos falavam todos juntos.”</p> <p>– “O professor nem sempre assumira sua postura de mediador, participando de uma construção compartilhada do conhecimento junto com os alunos, buscando criar zonas de desenvolvimento proximal. Apesar de terem sido elaboradas questões que propiciariam a atuação na ZPD, muitas vezes se deixou escapar as oportunidades de fazê-lo. Isso se fez notar de maneiras diversas, tais como a prática de não explicitar questões de análise linguística indispensáveis à construção do gênero, pouco aproveitamento das experiências prévias e conhecimentos dos alunos, dificuldade na construção de um espaço argumentativo na sala de aula.”</p> <p>– “[...]é preciso que, entre outras ações, o professor, assumindo seu papel como mediador entre o sujeito e o objeto de conhecimento, [...]”</p> <p>– “agindo o professor como mediador, garantindo os turnos de fala de cada participante.”</p>
				<p>Currículo; trabalhadores; empresa</p> <p>[...] o currículo prescrito representa apenas um aspecto muito limitado do currículo, sendo seu efeito na formação dos estudantes mediado por um sem-número de elementos.</p> <p>O currículo [...] é construído espontaneamente por professores e alunos, tendo como mediação as relações sociais de produção das empresas cujo espaço é muitas vezes contíguo à sala de aula.</p>

<p>DIAS, Cleuza Maria Sobral ZASSO, Silvana Maria Bellé PEREIRA, Fernanda da Silva INST.: FURG AG. FINANC.: CNPq</p> <p>23º ANPED 2000 PÔSTER Área temática: SUJEITOS DA EJA</p>	<p>As representações sociais e o imaginário sobre a cultura da escola no processo de alfabetização de mulheres</p>	<p>e limpeza e móveis) As representações sociais e o imaginário sobre a cultura da escola no processo de alfabetização</p>	<p>Estudo empírico</p>	<p>– Representações Sociais – Cultura – Processo de Alfabetização de Mulheres – Mediação /linguagem (citação MINAYO, 1994); – Exclusão mediada pela escola</p>
<p>QUEIROZ, Edna Mendonça O. de CANESIN, Maria Teresa INST.: UCG/UEC AG.FINANC. S/F</p> <p>25º ANPED 2002 Área temática: SUJEITOS DA EJA</p>	<p>O ser jovem nas relações com o trabalho, a escola e a família</p>	<p>Ser jovem nas relações com o trabalho, a escola e a família</p>	<p>Fundamenta-se em entrevistas de jovens trabalhadores alunos da escola noturna</p>	<p>– Universo sociocultural do jovem – Dimensões da vida familiar, escolar e do trabalho – “O papel historicamente designado à escola de mediadora entre o processo do conhecimento e as relações burocráticas de produção capitalista promove a gradativa aceitação e incorporação ao processo de trabalho dominante.”</p>
<p>CORREA, Lícinia Maria SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes BICALHO, Maria Gabriela Parenti INST.: UNIVALE AG. FINANC.: UNIVERS. DO VALE DO RIO DOCE</p> <p>26º ANPED 2003 Área temática: SUJEITOS DA EJA</p>	<p>Os significados que jovens e adultos atribuem à experiência escolar</p>	<p>Significados atribuídos pelos jovens e adultos à experiência educativa</p>	<p>Pesquisa etnográfica e utilizamos como instrumentos para a coleta dos dados a observação, a entrevista intensiva e a análise de documentos do projeto</p>	<p>Os significados da escolarização na perspectiva dos sujeitos, marcas da subjetividade; – “[...] a escola não se constitui apenas como um espaço gestor de conhecimentos, mas se configura como o lugar por excelência de desenvolvimento de habilidades cognitivas nomeado por MOURA (1999, p. 110) como um espaço de descontextualização – <i>“Isto é, um lugar a partir do qual experienciamos o mundo estando fora dele, onde o concreto torna-se abstrato, o imediato torna-se distante e a realidade é estudada para além dos dados perceptuais imediatos”</i> – “[...] mediados por sua relação com o conhecimento possibilitam reconhecê-los como sujeitos cognitivos,</p>

<p>MARANHÃO, Helena Severiano Ponce 21º ANPED 1998 Área temática: SUJEITOS DA EJA</p>	<p>Analfabeto: ser e não ser</p>	<p>As representações sobre o analfabetismo de indivíduos em processo de alfabetização e suas representações a respeito da sociedade e da política enquanto membros das camadas pobres</p>	<p>Analfabetismo; Representações</p> <p>“[...] Isto impede uma associação mediata entre a sua pessoa e estes atributos negativos, em função da necessidade de preservação e sua autoestima [...]”</p> <p>“[...] tentará mediar esta contradição através do controle de informação, isto é, da simulação de distanciamento frente à condição de analfabeto.”</p> <p>[...]Propõem, assim, mediações que reforçam a observação de que o estigmatizado “... pode vir a reafirmar as limitações dos normais...” (GOFFMAN, op. cit., p. 21).</p> <p>Narrativas; identidade.</p> <p>[...] Relação imediata [...]</p>
<p>PIMENTEL, Alamo INST.: FFP/UFBA AG. FIANN/UFBA 30º ANPED 2008 Área temática: SUJEITOS DA EJA</p>	<p>As narrativas identitárias das produções textuais em EJA</p>	<p>As conexões entre os textos produzidos e os contextos socioculturais que caracterizam as identidades presentes dos alunos de EJA em suas narrativas</p>	<p>A base empírica da pesquisa foram os textos produzidos pelos alunos do SEJA/POA (Serviço de Educação de Jovens e Adultos de Porto Alegre) e publicados no <i>Caderno Palavra de Trabalhador</i>. As publicações analisadas registram as produções textuais desenvolvidas pelos alunos do SEJA em POA no período de 1991 a 1995</p> <p>Pesquisa de campo. Relatos, observações.</p>
<p>ARAUJO, Renata Rodrigues 30º ANPED 2008 Área temática: SUJEITOS DA EJA</p>	<p>Sobre noções de constituição do sujeito: mulheres alfabetizandas têm a palavra</p>	<p>A constituição dos sujeitos em relação à aprendizagem escolar, particularizando um grupo de mulheres que participaram da Usina do Trabalho entre os anos de 2004 e 2005</p>	<p>Constituição do sujeito; mulheres; alfabetização</p> <p>[...] Esse encontro só possível porque é mediado pela linguagem, seja ela verbal ou não verbal.</p>
<p>CAMPOS, Silmara de Dissertação de Mestrado</p>	<p>Considerações sobre o trabalho docente na educação de jovens e adultos trabalhadores</p>	<p>O trabalho problematiza as condições de produção do</p>	<p>Trabalho docente.</p> <p>[...] interagindo com um personagem que, já sabendo ler e escrever, media esse processo de conhecimento, partilhando dele,</p>

<p>UNICAMP/SP</p> <p>22ª ANPED 1999</p> <p>Área temática:</p> <p>FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p>		<p>trabalho docente realizado em pós-alfabetização de Jovens e Adultos por professoras/es da Educação de Adultos (EDA), da Rede Municipal de São Paulo e por monitoras/es do MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo</p>		<p>aprendendo com ele, mas sendo diferente dos demais sujeitos pelo trabalho específico e peculiar que realiza nesse processo.</p>
<p>MACHADO, Maria Margarida</p> <p>INST.: UFG</p> <p>AG.FINANC.: INEP</p> <p>23ª ANPED 2000/</p> <p>Área temática:</p> <p>FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p>	<p>A prática e a formação de professores na EJA</p> <p>Uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998</p>	<p>Compreensão do conhecimento produzido na área da Educação de Jovens e Adultos, evidenciando sua amplitude através dos diversos problemas tratados, suas tendências teóricas expressas nos referenciais mais utilizados, suas vertentes metodológicas, bem como as principais conclusões a que têm chegado os pesquisadores</p>	<p>Pesquisa bibliográfica ampla da produção de dissertações e teses sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), defendidas entre os anos de 1986 a 1998</p>	<p>– Prática e a formação dos professores do EJA</p> <p>***<u>(Não aponta indicadores de reflexão sobre a mediação)</u></p>
<p>ZASSO, Silvana Maria Bellé</p>	<p>A Formação da Professora</p>	<p>Formação da</p>	<p>Contemplou ensino/pesquisa e</p>	<p>– Formação da educadora</p>

<p>DIAS, Cleuza Maria Sobral PEREIRA, Fernanda da Silva</p> <p>INST.: FURG AG.FINANC.: CNPq</p> <p>24º ANPED 2001 Área temática: FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p>	<p>na Vivência de um Processo de Alfabetização de Mulheres</p>	<p>alfabetizadora de jovens e adultos</p>	<p>extensão</p>	<p>– Articulação teoria e prática Procedimentos pedagógicos</p> <p>–“Aprendizagem da leitura e escrita mediadas por temáticas significativas”</p>
<p>SILVA, Lucas Pereira da</p> <p>INST.: UFAL AG. FINANC. FAPEAL</p> <p>28º ANPED 2005 Área temática: FORMAÇÃO DE PROFESSOR</p> <p>NÃO APRESENTADO DEVIDO AUSÊNCIA DO AUTOR</p> <p>(Publicado Anais)</p>	<p>A afetividade como mediação no processo de constituição dos alfabetizadores de jovens e adultos</p>	<p>A Afetividade como mediação</p>	<p>Autobiográficos. Metodologicamente, procuramos desenvolver um estudo de caso (o município como caso), da maneira como nos esclarece Carlos Gil quando considera que este método oferece um melhor detalhamento do processo estudado, reunindo “[...] um conjunto de dados que descrevem uma fase ou totalidade do processo social de uma unidade, em suas várias relações internas e nas suas fixações culturais” (1999, p. 58-59)</p>	<p>Os processos afetivos expressos pelos sujeitos.</p> <p>– “[...] na mediação entre objetividade e subjetividade”</p> <p>– “[...] os componentes afetivos expressos pelos sujeitos são determinados culturalmente, possivelmente mediados pelos aspectos ideológicos presentes no meio em que vivem.”</p> <p>– “contato com as mediações da família”</p> <p>– “[...] mediações da subjetividade... – “[...] significação que apreenderam de tal mediação... – “[...] desconhecem as mediações (VYGOTSKI, 1994) que poderia favorecer o desenvolvimento de ações mais efetivas...”</p> <p>– “[...] como os aspectos afetivos podem mediar o processo de formação dos alfabetizadores e educadores de jovens e adultos, levando-se em consideração o referencial adotado nesta investigação?”</p> <p>– “Assim, a realidade econômica e social do processo comunitário e dos indivíduos que o constituem em suas ações familiares, escolares, no trabalho, na comunidade, na religiosidade e em outros espaços de vivências humanas representam mediações do processo formativo que vão mediando também esse processo de formação dos componentes afetivos, não mais considerados como naturais, mas, sobretudo resultado da intervenção do homem sobre a natureza, constituindo-se nessa intervenção.”</p>

<p>LENZI, Lúcia Helena Corréa</p> <p>INST.: UFSC S/ FINANCIAMENTO</p> <p>28 ANPED 2005 Área temática: FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p>	<p>Significações da prática docente retratadas por educadores de jovens e adultos do MST</p>	<p>Significações da prática docente e política que, apropriadas por assentados/as vinculados/as ao MST</p>	<p>O caminho metodológico de cunho qualitativo, priorizou o entrelaçamento da linguagem textual e imagética</p>	<p>Alfabetização de adultos como ato político e ato de conhecimento.</p> <p>– “O pensamento expresso na palavra permite reconhecer e adentrar na teia de significações das quais o sujeito se apropriou, do plano intersubjetivo para o intrasubjetivo, onde a linguagem, como instrumento mediador no intercâmbio destes planos, constrói a possibilidade da apropriação, de tornar singular e distinto em cada sujeito o que foi apreendido do e no campo intersubjetivo.”</p> <p>– “[...] perspectiva freireana, que não confina a alfabetização aos códigos, mas lhe outorga a condição de mediar a leitura do mundo, que...”</p> <p>– “[...] Tomando a mediação de um direito que, por sua vez, é dever do Estado”</p> <p>– “[...] ao exercer a função de educador/a, fazem-no mediados pela voz do Movimento.”</p>
<p>BRASILEIRO, Regina Maria de Oliveira</p> <p>INST.: UFAL AG. FINANCEIRA: CNPq</p> <p>28º ANPED 2005 Área temática: FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p>	<p>Letramento(s) de alfabetizadores de pessoas jovens e adultas</p>	<p>O(s) letramento(s) de alfabetizadores</p>	<p>Para desenvolver a investigação optou-se pela pesquisa qualitativa descritiva, entendendo que “uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação dos fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado”. (GIL, 1991, p. 47)</p>	<p>– Formação docente</p> <p>– Alfabetização e letramento</p> <p>– (Citação parafraseada): “Soares (idem, p. 105) define como eventos de letramento as situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação, seja uma interação face a face, em que pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita, seja uma interação à distância, autor-leitor ou leitor-autor.”</p> <p>– “Os eventos de letramento são eventos comunicativos mediados por textos escritos (MARCUSCHI, idem).”</p> <p>– “A partir dessas considerações, Geraldi (2002, p. 91-2) ajuda na definição de leitura como: “[...] um processo de interlocução entre leitor/ autor mediado pelo texto.”</p>
<p>SOARES, Leônicio</p> <p>UFMG</p> <p>CNPq e FAPEMIG</p>	<p>O educador de jovens e adultos em formação</p>	<p>Egressos do curso de Pedagogia de uma Instituição Federal, que possui habilitação de EJA</p>	<p>1 – Levantamento do universo dos egressos do curso desde a sua criação, em 1986, até 2002</p> <p>2 – Questionário contendo questões sobre o sujeito, sua</p>	<p>Profissionalização desse educador, significado da formação inicial em EJA.</p> <p>– “Foi construída uma proposta mediadora, em que a habilitação de Educação de Adultos foi introduzida na estrutura antiga, como</p>

<p>29^o ANPED 2006 Área temática: FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p>		<p>nos cursos de Pedagogia</p>	<p>formação na Universidade e sua inserção no campo de trabalho. Foram entrevistados os egressos selecionados dentre aqueles que responderam ao questionário e professores que atuaram e, em alguns casos, ainda atuam, no curso. 3 – Seminários para a discussão das condições de formação e atuação dos educadores de EJA com a participação dos sujeitos da pesquisa</p>	<p>uma possibilidade do pedagogo atuar junto aos movimentos sociais e à educação popular.”</p>
<p>FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. INST.: UFAL AG. FINANC.: CNPq 29^o ANPED 2006 Área temática: FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p>	<p>Práticas de letramento(s) escolar de professores formadores de professores e de alunos professores: que relação estabelecer?</p>	<p>Eventos e práticas de leituras escolar trabalhados pelos formadores de professores e os eventos de letramento desenvolvidos pelos alunos-professores em sua prática pedagógica</p>	<p>A investigação realizada teve um caráter de Pesquisa Qualitativa Explicativa, desenvolvida através da abordagem metodológica do estudo de caso</p>	<p>Leitura, eventos e práticas de letramento e gêneros textuais. Tfouni (1998, 1995), Soares (2000, 2003), Kleiman (1995, 2000), Marcusch (2000), Geraldi (2002), Brito – “[...] buscou-se apoio em Geraldi (2002, p. 91-2), para definir leitura como [...] um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto.” – “[...] uma interação face a face, em que pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita, (citando Soares)” – “Os eventos de letramento são eventos comunicativos mediados por textos escritos (MARCUSCHI, 2000).” – Escrita e a oralidade – Sociolinguísticos, – Necessidades comunicativas dos (as) alunos(as) na sociedade contemporânea.</p>
<p>MOTA, Kátia Santos SOUZA, Janine Fontes de INST.: N/C AG. FINANC./ S/F Poster: 01 29^o ANPED 2006 Área temática: FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p>	<p>O silêncio é de ouro e a palavra é de prata? considerações acerca do espaço da oralidade em eja</p>	<p>O diálogo, a interação verbal e a competência comunicativa como componentes essenciais da Educação Linguística, Oralidade em EJA</p>		<p>– “Falta à escola o processo de mediação, tão fortemente apontado por Vygotsky (1989), como competência docente decisiva para estabelecer a ponte entre os conteúdos de vida e os de escola.” – “O diálogo entre educadores e educandos aparece em Freire como sendo o “encontro dos homens mediatizados pelo mundo, porém esse encontro não se esgota na relação eu-tu” (1992, p. 78).</p>

<p>BANDEIRA, Elça Maria Sá; FARIAS, Isabel Maria Sabino de</p>	<p>“Educar servidores públicos”: dilemas da docência no</p>	<p>A prática educativa do “Programa de Formação e</p>	<p>Pesquisa empírica, Envolveu 6 (seis) desses docentes, todos com mais de um</p>	<p>É a partir de uma tomada de consciência das coisas que acontecem ao seu redor (mundo-realidade) que o homem vai interagir nessa realidade, na qual ele é agente transformador, na medida em que também é transformado dentro das condições que lhe são apresentadas.”</p> <p>– A pertinência da construção de uma pedagogia da oralidade encontra apoio nas palavras de Gnerre, ao discutir sobre a <u>mediação entre a oralidade e a escrita</u>: É justamente esta fase de mediação que precisa ser fortalecida de várias formas: temos que tentar devolver o gosto e a confiança na oralidade, o prestígio da arte verbal, a discussão sobre as hipóteses relativas ao que seria a escrita, a leitura oral em voz alta de livros escritos e impressos e a discussão dos seus conteúdos, comparados com conteúdos de histórias da tradição oral. Todas estas, e outras, seriam as práticas necessárias para fortalecer ou até mesmo instituir <u>a fase de mediação entre oralidade e escrita</u>. (2003, p. 61).</p> <p>Afirma Duarte (apud BASSO, 1998, p.8): “O indivíduo forma-se, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se através da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação efetiva-se sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando não há uma relação consciente (tanto de parte de quem se educa, quanto de parte de quem age como mediador) com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social.”</p> <p>Esse processo de mediação realizado pelo professor entre o aluno e a cultura independe da idade e nível de escolaridade do aluno. No entanto, cada modalidade de ensino tem uma especificidade própria. Na EJA, para efetivar essa mediação, o professor necessita inicialmente apropriar-se das condições sócio-históricas de produção que os alunos e ele próprio, se constituíram como seres sociais, que ocupam uma posição na sociedade e no mundo do trabalho contemporâneo</p> <p>Ao professor, mediador do processo, cabe a construção de situações didáticas que possibilitem a compreensão dos saberes escolares tomando como ponto de partida e chegada a realidade</p>
--	---	---	---	---

<p>INST.: MAE / SEDUC/- UECE / MAE AG. FINANC.: S/F</p> <p>30º ANPED 2008 Área temática: FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p>	<p>contexto de trabalho da educação de jovens e adultos</p>	<p>Escolarização do Servidor Público” (PFESP), do Ceará e as suas demandas formativas</p>	<p>ano de experiência no programa, com atuação no ensino fundamental e médio e com formação inicial de nível superior</p>	<p>dos jovens e adultos.</p> <p>Estes profissionais docentes, indispensáveis na Tele sala, devem atuar “como mediadores entre os alunos e os meios utilizados, auxiliando na leitura crítica dos conteúdos, buscando o bom andamento das atividades individuais e em grupo” (CEARA, 2000, p. 27).</p>
<p>LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes</p> <p>INST.: UFSC AG. FINANC. S/F</p> <p>30º ANPE 2008 Área temática: FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p>	<p>A constituição da docência na educação de jovens e adultos</p>	<p>As particularidades que configuram a constituição da docência na atuação com jovens e adultos, nos âmbitos legal, teórico e da prática pedagógica</p>	<p>Pesquisa empírica Técnica: grupo focal Instrumento: entrevistas</p>	<p><u>Diferentes mediações</u> da organização do trabalho pedagógico na EJA</p> <p>(Depoimento professora): Tem uns que fazem mais rápido, com maior autonomia e outros que vão precisando <u>de ajuda.de mediação</u>. Aqueles que conseguem trabalhar sozinhos, vão avançando.</p> <p>(Depoimento da professora) É o trabalho do professor como <u>mediador, mesmo ele não estando ali eles trabalham</u>.</p> <p>Destaca-se o fato da ação do professor como mediador nesses diferentes ritmos de aprendizagem.</p> <p>Um ato de ensinar, subentendido como mediação por um lado, e como ajuda por outro</p> <p>Nas diferentes mediações propostas pelos docentes para lidar com o atendimento pedagógico na EJA, capta-se uma tensão permanente de relações de continuidade/descontinuidade entre as práticas tradicionalmente vinculadas ao ensino fundamental dito regular (origem da maioria dos professores, em relação à sua experiência anterior e formação inicial) e a necessidade de recriá-las, de modo a atender os sujeitos jovens adultos.</p> <p>Concepção de alfabetização/analfabetismo–, a concepção e/ou a expectativa que se tem em relação ao aluno.</p> <p>– “[...] a partir da mediação das instituições de ensino superior [...]”;</p>
<p>ROCHA, Gladys</p> <p>INST. UFMG AG. FINAC. CNPQ 28º ANPED 2005</p>	<p>PAS X MobraI: convergências e especificidades</p>	<p>Análise comparativa entre dois programas voltados à alfabetização de jovens e adultos — o Movimento</p>	<p>Documental</p>	

<p>Área temática: EJA COMO POLÍTICA PÚBLICA</p> <p>APROVADO COMO EXCEDENTE</p>	<p>CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de</p> <p>INST.: UECE</p> <p>AG. FINANC.: CNPq</p> <p>30ª ANPED 2008</p> <p>Área temática: POLÍTICAS PÚBLICAS</p>	<p>A construção de parcerias e a educação de jovens e adultos no campo: uma análise a partir do PRONERA/UFC (1998-2002)</p>	<p>Brasileiro de Alfabetização – MOBIL – e o Programa Alfabetização Solidária – PAS</p>	<p>Análise dos Manuais de Operação do Pronera, dos Relatórios Técnico-Pedagógicos elaborados pelos participantes do Programa na UFC (1999 a 1999b e 2002), artigos publicados sobre a experiência e entrevistas a representantes dos três parceiros: Gestora do Pronera no Inara-Ce, equipe de coordenação na UFC e Coletivo de Educação do MST e bolsistas universitários que participaram da Experiência</p>	<p>[...] “transação econômica em que as moedas nacionais estão deixando de ser a mediação tanto para o acesso aos fundos do capital quanto para a sua transformação em valor final.</p> <p>[...] ao incluir a cidadania como estatuto dos direitos e as relações que daí se processam muitas vezes mediadas pelas parcerias na esfera do Estado.</p>
---	--	---	---	--	--

APÊNDICE I – Quadro CAPES Produção Publicada

No quadro a seguir (Quadro 3) apresento uma síntese da produção publicada na **Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior** no período de 1998 a 2008.

ANO	TODAS AS TESES PUBLICADAS	ÁREA DE CONHECIMENTO/ CONCENTRAÇÃO	TESES PUBLICADAS QUE UTILIZAM A CATEGORIA MEDIÇÃO
1998	02	EDUCAÇÃO	00
1999	05	02 EDUCAÇÃO	01
		01 LETRAS	00
		01 PSICOLOGIA	00
		01 CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO	00
2000	04	EDUCAÇÃO	00
2001	05	EDUCAÇÃO	00
2002	09	08 EDUCAÇÃO	00
		01 LINGUÍSTICA APLICADA	00
2003	07	05 EDUCAÇÃO	00
		01 CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO	00
		01 DESENVOLVIMENTO AGRICULTURA E SOCIEDADE	00
2004	12	10 EDUCAÇÃO	00
		01 INTERDISCIPLINARIDADE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO	00
		01 LINGUÍSTICA	00
2005	11	10 EDUCAÇÃO	01
		01 SERVIÇO SOCIAL	00
2006	18	13 EDUCAÇÃO	03
		02 PSICOLOGIA	00
		01 SERVIÇO SOCIAL	00
		01 MÚSICA	00
		01 LINGUÍSTICA APLICADA	00

2007	14	10	EDUCAÇÃO	02
		01	LETRAS L. PORTUGUESA	00
		01	LINGUÍSTICA APLICADA	00
		01	SAÚDE PÚBLICA	00
		01	PSICOLOGIA SOCIAL	00
2008	23	19	EDUCAÇÃO	01
		01	LETRAS	00
		01	PSICOLOGIA COGNITIVA	00
		01	PSICOLOGIA SOCIAL	00
		01	ESTUDOS COMPARADOS SOCIAIS DAS AMÉRICAS (UNB)	00
TOTAL	110	15		08

Fonte: da autora, com base em: <<http://www.capes.gov.br>>.

APÊNDICE J – Quadro Eixo - Banco de Teses CAPES

	LINHA(S) DE PESQUISA EIXO POLÍTICAS PÚBLICAS E MOVIMENTOS POPUL./SOCIAIS	INSTITUIÇÕES	Nº DE PESQUISAS
01	POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E EXCLUSÃO SOCIAL	UFRGS	01
02	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO/POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	UFRGS	03
03		UFRJ	01
04	POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO	UFMG	01
05	POLÍTICAS PÚBLICAS, REFORMA EDUCACIONAL E CURRÍCULO	PUC/SP	02
06	POLÍTICA SOCIAL: ESTADO, MOVIMENTO SOCIAL E ASSOCIATIVISMO CULTURAL	PUC/SP	01
07	ORGANIZAÇÕES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	PUC/SP	04
08	POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL	UNESP/A	01
09	POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	UFBH	01
10	ESTADO, POLÍTICA E EDUCAÇÃO	UNICAMP	02
11	PLANEJAMENTO EDUCACIONAL, POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL	UNICAMP	03
12	EDUCAÇÃO POPULAR E INVESTIGAÇÕES DOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO POPULAR E POLÍTICAS PÚBLICAS	UFPB	01
13	PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E POLITICA PÚBLICA DE GESTÃO EDUCACIONAL	UNICAMP	03
14	EDUCAÇÃO E PROCESSOS DE EXCLUSÃO SOCIAL	UNISINOS	01
15	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PROCESSO EDUCACIONAL	UNIRIO	01
16	ESTADO SOCIAL E EDUCAÇÃO	USP	01
17	MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO POPULAR	UFCE	04
18	EDUCAÇÃO, TRABALHO E MOVIMENTOS SOCIAIS	UFGO	01
19	EDUCAÇÃO POPULAR E INVESTIGAÇÕES DOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO POPULAR NAS POLITICAS PÚBLICAS	UFPB	01
20	EDUCAÇÃO CULTURAL, MOVIMENTOS SOCIAIS E AÇÕES COLETIVAS	UFMG	01
21	PRÁTICAS SOCIAIS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	UFFLU	04

22	COTIDIANO DA ESCOLA E MOVIMENTOS POPULARES	UFFLU	02
TOTAL		17	38
Nº	LINHA(S) DE PESQUISA EIXO CULTURA	INSTITUIÇÕES	Nº DE PESQUISAS
01	SOCIEDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO	UNICAMP	03
02	MENTALIDADE, IDEOLOGIA E CULTURA	UFRJ	01
03	CULTURA, CURRÍCULO E SOCIEDADE	UFRGS	03
04	CURRÍCULO, CONHECIMENTO E CULTURA	PUC/SP	02
05	SOCIEDADE E CULTURA	UFMG	01
06	EDUCAÇÃO CULTURAL, MOVIMENTOS SOCIAIS E AÇÕES COLETIVAS	UFMG	02
07	CULTURA, ORGANIZAÇÃO E EDUCAÇÃO	USP	01
08	CULTURA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	UFRGS	01
09	CULTURA E IDENTIDADE	UNB	01
10	PSICOLOGIA SOCIAL DE FENÔMENOS HISTÓRICOS CULTURAIS ESPECÍFICOS	USP	01
11	PROCESSOS CULTURAIS, INSTÂNCIAS E SOCIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	PUC/RIO	01
TOTAL		08	17
Nº	LINHAS DE PESQUISA EIXO PROCESSOS DE ENSINO	INSTITUIÇÕES	Nº DE PESQUISAS
01	ENSINO: ABORDAGEM TECNOPEDAGÓGICA	UNESP	01
02	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	USP	02
03	ENSINO, APRENDIZAGEM, ESCOLA E DESENVOLVIMENTO HUMANO	UNESP	01
04	ENSINO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR	UNICAMP	01
05	DESENVOLVIMENTO, ENSINO E APRENDIZAGEM	PUC/SP	01
06	FUNDAMENTAÇÃO E MODELOS PSICOPEDAGÓGICOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	USP/BAURÚ	01
07	ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES: MÚLTIPLAS DIMENSÕES POR PROCESSOS PEDAGÓGICOS	UFSC	01
08	LEITURA, ESCRITA E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	PUC/SP	01
09	PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM DIFERENTES CONTEXTOS	UFFLUM	01
10	DIDÁTICA, TEORIAS DE ENSINO E PRÁTICA ESCOLAR	USP	02
11	DESENVOLVIMENTO, ENSINO E APRENDIZAGEM	PUC/SP	01
TOTAL		08	13
Nº	LINHAS DE PESQUISA EIXO LINGUAGEM	INSTITUIÇÕES	Nº DE PESQUISAS
01	DESCRIÇÃO E ANÁLISE LINGUÍSTICA	UFAL	01
02	AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	PUC/RJ	01
03	FILOSOFIA, LINGUAGEM E PRÁXIS	UFBH	02

	PEDAGÓGICA		
04	COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO	USP	02
05	COMUNICAÇÃO ORAL E ESCRITA	UFPE	01
06	ESCOLARIZAÇÃO EM CONTEXTOS BILÍNGUES/DIALETAIS	UNICAMP	01
07	LETRAMENTO	UNICAMP	01
TOTAL		06	09
Nº	LINHAS DE PESQUISA EIXO CURRÍCULO	INSTITUIÇÕES	Nº DE PESQUISAS
01	CURRÍCULO E TECNOLOGIAS DE INFORMÁTICA E COMUNICAÇÃO	UFBH	01
02	CURRÍCULO, CONHECIMENTO E CULTURA	PUC/SP	02
03	CURRÍCULO E AVALIAÇÃO	PUC/SP	01
04	POLÍTICAS PÚBLICAS, REFORMA EDUCACIONAL E CURRÍCULO	PUC/SP	01
05	PRÁTICA PEDAGÓGICA E CURRÍCULO	UFRGS	02
TOTAL		03	07
Nº	LINHAS DE PESQUISA EIXO CONHECIMENTO E PRÁTICA EDUCATIVA	INSTITUIÇÕES	Nº DE PESQUISAS
01	CONHECIMENTO, SUBJETIVIDADE E PRÁTICAS EDUCATIVAS	UFRJ	03
		UFRGS	
02	CURRÍCULO, CONHECIMENTO E CULTURA	PUC/SP	02
03	MÍDIA E CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO	UFSC	01
04	COGNIÇÃO E SUBJETIVIDADES	UFRJ	01
TOTAL		04	07
Nº	LINHAS DE PESQUISA EIXO PRÁTICA EDUC./PRAT PEDAGÓGICA	INSTITUIÇÕES	Nº DE PESQUISAS
01	PRÁTICAS EDUCACIONAIS E SOCIOCULTURAIS EM MÚSICA	UFRGS	02
02	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRÍCULO	UFRGN	02
03	CONHECIMENTO, SUBJETIVIDADE E PRÁTICA EDUCACIONAL	UFRGS	02
TOTAL		02	06
Nº	LINHAS DE PESQUISA EIXO EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	INSTITUIÇÕES	Nº DE PESQUISAS
01	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	UNICAMP	03
		UFPR	
		UFMG	
02	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	USP	01
TOTAL		04	04
Nº	LINHAS DE PESQUISA EIXO PSICOLOGIA EDUCACIONAL	INSTITUIÇÕES	Nº DE PESQUISAS
01	PARADIGMAS E METODOLOGIAS PSICOSSOCIAIS DO COTIDIANO	UFRJ	01
02	PROCESSOS PSICOLÓGICO E DESENVOLVIMENTO HUMANO	USP/SP	01

03	DESENVOLVIMENTO HUMANO, PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO	UNICAMP	02
TOTAL		03	04
Nº	LINHAS DE PESQUISA OUTROS EIXOS	INSTITUIÇÕES	Nº DE PESQUISAS
01	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	UNICAMP	01
02	FUNDAMENTOS (EC. SOC. HIST. E FIL.) DA EDUCAÇÃO	UFSCARLOS	01
03	MUNDO DO TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA	UFFLU	01
04	CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO	UFRJ	01
05	VIOLÊNCIA E SAÚDE	UNICAMP	01
06	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	UNICAMP	01
07	JUVENTUDE E EDUCAÇÃO	UFFLU	01
08	INTELECTUAIS, IMPRESSÃO E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS	PUC/SP	01
TOTAL		05	08

ANEXO A – Quadro Síntese CONFINTEAs

O quadro a seguir (Quadro 5) apresenta uma síntese da contextualização das CONFINTEAs apontadas por Timothy Ireland, assessor da UNESCO-Brasil em reunião da Conferência Nacional de Educação de Adultos – CNAEA /MEC, no ano de 2008 em Salvador/BA.

CON-FINTEA	ANO	LOCAL	CONTEXTO	TEMA	PARTICIPAÇÃO
I	1949	Elsinore, Dinamarca	Logo depois da segunda guerra e da criação da UNESCO – reconciliação e paz	Educação de Adultos e entendimento internacional e cooperação necessária para desenvolver EDA	Menos de 30 Estados membros + ONGs. Aproximadamente 100 participantes
II	1960	Montreal, Canadá	Rápido crescimento econômico	Papel do Estado na EDA; EDA como uma oportunidade remedial, como parte do sistema educacional	Em torno de 50 Estados membros + ONGs. Aproximadamente 200 participantes
III	1972	Tóquio, Japão	Rápido crescimento econômico, pós-independência para muitos países, especialmente da África	EDA e alfabetização; EDA, mídia, cultura; Aprendizagem ao Longo da Vida (Relatório Faure: aprender a ser) 80 Estados membros e ONGs	400 participantes (Influência de Paulo Freire/ Roby Kidd funda o ICAE (Conselho Internacional de educação de Adultos)/ Presença de Cuba/ considerada uma conferência progressista
IV	1985	Paris, França	Crise econômica, contenção nos orçamentos públicos	EDA e Aprendizagem ao Longo da Vida, Declaração sobre o direito a aprender, Papel de Estados e ONGs, O direito do adulto aprender, Novas tecnologias da informação	Mais que 100 Estados membros + ONGs. Aproximadamente 800 participantes (ICAE cria um ‘caucus’ de ONGs paralelo à CONFINTEA e recebe apoio dos governos da China, Canadá, países nórdicos, Índia, Liga Árabe para a adoção da Declaração/ aliança entre ONGs e governos progressistas)
V	1997	Hamburgo, Alemanha	Conferências Internacionais da década de 1990	Aprendizagem de Adultos como direito, ferramenta, prazer e responsabilidade compartilhada; Aprendizagem de adultos e participação ativa em todas as dimensões do desenvolvimento	Mais de 150 Estados membros + 500 ONGs. Em torno de 1.300 participantes (Papel da UIL, Liderança do ICAE, as ONGs participam plenamente, sem direito a voto, aliança

				sustentável com equidade; Papel da Alfabetização: equidade e reconhecimento das diferenças	com governos 'progressistas', contribuição do movimento de mulheres, mobilização que atravessa fronteiras temáticas e de ação)
+ 6	2003	Bancoc, Tailândia	As conferências pós 5 e pós 10 anos, Fórum Social Mundial em 2002 e 2003	Chamada de responsabilização para os Estados membros implementarem a Agenda de Hamburgo + chamada para CONFINTEA VI em 2009	ONGs. Estados membros não enviaram delegações de alto perfil. ONGs chegam organizadas na Conferência (ex. Relatório do ICAE)
VI	2009	Pará, Brasil	Pós-conferências e décadas e Metas da década do milênio (MDGs), Fóruns Mundiais Sociais (2003-2007), Assembleia Mundial do ICAE em 2007	Elos perdidos das MDGs – ferramenta imprescindível para o desenvolvimento. Monitoramento necessário para garantir ação e implementação	Estados membros das ONGs

Fonte: Portal dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil <www.forueja.org.br>.