

A CATEGORIA MEDIAÇÃO: implicações para a prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos

Adriana Regina Sanceverino Losso*

Resumo

Este trabalho sistematiza reflexões consubstanciadas por resultados conclusivos de pesquisa de mestrado em torno da categoria mediação na formação dos profissionais de educação e parciais de doutorado, com destaque, para o processo ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Estabelece como substrato da reflexão a proposição da mediação como categoria pedagógica e o papel do conhecimento tendo como situação limite o pensar a EJA para a Educação inclusiva. O estudo problematiza o sentido de mediação que responde mais adequadamente à complexidade da educação de jovens e adultos e como as mediações criam condições de desenvolver a capacidade reflexiva dos estudantes e da práxis nessa modalidade de ensino. A incursão na pesquisa assume o eixo de análise do materialismo-histórico-dialético que norteará os rumos da investigação, a fim de levantar dados, a partir da investigação sistemática da realidade concreta referentes às práticas mediadoras no contexto da EJA em Palhoça, Santa Catarina, Brasil. A pesquisa encontra-se na sua fase inicial e os resultados são parciais. Porém, já temos elementos que apontam para o entendimento de que um desses desafios respeita à problemática da mediação como categoria fundante, no sentido da operacionalização e dinamização dos processos educacionais, da educação de pessoas jovens e adultas.

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

Introdução

A produção científica na área da educação, em meio a intensas, necessárias e salutares polêmicas tem avançado na discussão sobre a orientação teórica epistemológica e prática da formação docente, bem como do modo de ser do professor na sua área específica de atuação – a Educação. Essa função, na experiência da qual participo na Secretaria Municipal de Educação de Palhoça, Estado de Santa Catarina/Brasil, tem registrada em seu projeto a categoria mediação que aporta nesse debate contemporâneo, trazida por necessidades sócio-históricas expressas nas várias abordagens educacionais, assumidas pela demanda posta aos profissionais da educação.

De uns dez anos para cá, se tornou mais frequente o uso da palavra mediação em contextos como aquele em que se afirma ser a função do professor o mediador da

*Doutora em Educação pela UNISINOS. Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS. E-mail: adrianalosso@gmail.com.

aprendizagem do aluno. Mas raramente paramos para refletir um pouco sobre o sentido concreto dessa expressão. Na maioria das vezes o que se pretende é relacionar a própria função do professor com uma tarefa de mediar a aprendizagem do aluno. Com isso se está querendo situar a categoria mediação como inerente à função docente, quando na verdade a mediação é inerente a qualquer totalidade complexa. E como categoria do real, constitutiva do ser social, não podemos limitar sua existência apenas a uma função social. Esse paradoxo coloca em xeque 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.

Ao definir como meu objeto de estudo a categoria mediação, adotei como matriz teórica para iluminação desse objeto a perspectiva ontológica materialista histórica, entendendo-a como produto de uma rede de significações forjadas nas e pelas práticas sociais. Nesse sentido, para orientar-me no aprofundamento teórico metodológico da categoria em estudo, foi necessário ir a Marx (1978, 1985, 1988, 1989) para compreensão de homem e de história. Em Hegel (1974), busco a captação da gênese histórico-filosófica da categoria de mediação. Vou a Lukács (1978, 1979 a e b, 1981) para compreender a concepção da teoria de Marx como uma ontologia do ser social e chego a Ratner (1995), onde trabalho com o quadro de categorias criadas por esse autor para repensar a categoria mediação que, na particularidade desta tese, trata-se do profissional de educação de jovens e adultos. Dialogamos também com o pensamento vygotskyano (1998), bakhtininano (1992) e freireano (1996) para pensar a dimensão da mediação dialógica incorporando a noção de diálogo em sala de aula.

Destaco de antemão o pioneirismo de Pontes (2002) e Almeida (2001). Em Pontes, com sua aproximação pelo serviço social, e Almeida por sua aproximação pela prática dos educadores da rua. Ambos fazem um estudo preliminar sobre a categoria teórica da mediação. Sobretudo destaco Arnoni (2007) por seus estudos sobre a metodologia da mediação dialética na educação escolar de ensino regular. Os autores refletem de maneira brilhante os elementos norteadores desta discussão à luz da perspectiva crítico-dialética, o que oportuniza a abertura de um vasto campo de investigações acerca dos referenciais teóricos do nosso objeto de estudo. E busco ainda apoio em autores como Freire (1981, 1996), Paludo (2001), entre outros, ao tomar as dimensões da EJA como campo de investigação.

Esses pesquisadores estão sendo cúmplices preferenciais neste meu momento para repensar a categoria mediação, desta vez para o profissional da educação de jovens e adultos,

denominado professor de EJA. No campo teórico são consideradas 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), ampliando-as e aprofundando relações teóricas para o campo específico da *práxis* do professor na atividade de ensino da EJA, que tem como categoria filosófico-metodológica do conhecimento científico a mediação dialética

Neste sentido, nessa etapa de minha caminhada de pesquisa, o trabalho apresentado buscou oferecer um convite à reflexão e um contributo necessário à compreensão do papel da mediação como categoria ontológica reflexiva articulada ao campo da educação na formação do professor de EJA, nesse importante momento de transformações sociais e consequentemente profissionais. A pretensão era demonstrar a essencialidade e potencialidade heurística e interventiva que a clarificação da categoria mediação possibilita ao trabalho desse educador na relação de ensino e aprendizagem¹.

Desvelando a pesquisa

No Brasil, na década de 90, as políticas públicas de educação conferiram prioridade à universalização de acesso e permanência de crianças e adolescentes no ensino fundamental. E 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 pôde 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) 9.394/96, lei que vem conferir à EJA uma nova identidade, incluindo-a como uma modalidade da educação básica. Antes, o que tínhamos eram relatos de experiências e trabalhos de leigos e/ou assistenciais. Da mesma

¹Utilizo a expressão ensino e aprendizagem e não um *continuo*: ensino/aprendizagem. Não se trata de dar um sentido de um tratamento de ações isoladas ou que se somam, como fazem as pedagogias de cariz tradicional ou tecnicista. Nosso intento, portanto, é de ressignificá-la à luz de uma referência teórica que possa, de fato, realizar apreensão da realidade no interior da qual esse significado está sendo produzido. Não se trata, portanto, de uma abordagem reacionária ou de uma mera oposição apenas sob a forma de uma nova/velha expressão verbal, mas busco fazê-la no contexto do meu objeto de pesquisa a necessária reflexão sobre o conteúdo que se pretende dar, que se deve dar as palavras. Evidentemente há uma relação de ensino/aprendizagem entre sujeitos sociais, relação essa na qual o educador/professor e aluno/aprendiz se identificam enquanto sujeitos de uma dada relação humana, mas se distinguem enquanto polos dessa mesma relação. Como afirma Klein (1996, p. 121) “o ensino e a aprendizagem não guardam identidade; um não é mero reflexo do outro; o aprendido não é, mecanicamente, o ensinado, na sua forma pura. Contudo, ensino e aprendizagem estão em relação, constituem uma relação necessariamente articulada.” Nesse sentido defendemos que o processo de conhecimento também comporta uma dimensão de transmissão, tanto quanto de construção desse conhecimento. Nas palavras de Klein, “o aprendiz pode não aprender exatamente, o que foi ensinado e como foi ensinado, mas, evidentemente, o que aprendeu foi aprendido a partir do que foi ensinado.” (1996, p.121).

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 educação de jovens e adultos. 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 Nacionais² 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 do aprofundamento das temáticas emergentes desse campo da educação.

Aconteceram também os encontros estaduais, regionais e o nacional preparatórios à VI CONFINTEA (Conferencia Internacional de Educação de Adultos), no intervalo entre o I e o II Seminário Nacional. Esses envolveram representantes dos 26 estados brasileiros e do Distrito Federal e resultaram na elaboração do Documento Base. Foi ressaltada a formação como desafio requerendo maior atenção. O documento³ 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 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

²O primeiro seminário aconteceu em Belo Horizonte, maio de 2006, o segundo em Goiânia, maio/junho de 2007 e o terceiro em Porto Alegre, maio de 2010.

³Documento Nacional Preparatório à VI Conferencia Internacional de Educação de Adultos – VI CONFINTEA.

instituições de ensino superior, associações de professores e organizações da sociedade civil;” (VI CONFINTEA, 16 (c), p.12).⁴

O conjunto desses eventos nacionais e internacionais tem possibilitado o debate das questões emergentes. E 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 aos 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 numa 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 (BAQUEIRO, 1991, LOSSO, 2010).

Um fato que vem sendo evidenciado nas pesquisas em ciências humanas, no campo da filosofia, da educação, da psicologia, da sociologia e área afins é a necessidade de compreensão de como ocorrem 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 da EJA, como forma de intervir no processo de transformação dos sujeitos envolvidos nesse processo, porém assume dimensões específicas a partir da sua finalidade e da dimensão teórico-metodológica em que é realizada.

O delineamento da pesquisa veio ao encontro da minha prática pedagógica em educação de pessoas jovens e adultas. A inquietação e o desejo de responder à pergunta da pesquisa surgiu a partir do desvelamento do caminhar como orientadora pedagógica e formadora de professores da EJA no Estado de Santa Catarina, onde a função docente privilegia a mediação pedagógica que aporta o debate de vários autores contemporâneos. A inquietação e o emergir da pergunta surgiu da preocupação com o uso que se tornou frequente da palavra mediação na área da educação de pessoas jovens e adultas sobre o fato de que,

⁴ Marco da Ação de Belém. Brasília: UNESCO, 2010.

raramente, nós educadores paramos para refletir sobre o sentido real dessa expressão e sua relação com a função do professor, principalmente em EJA.

Com base nisso, essa pesquisa teve como principal objetivo investigar o sentido de mediação que responde à complexidade da EJA, onde as mediações criadas pelos sujeitos (alunos e professores) delineiam as reais condições de desenvolver a capacidade reflexiva e a construção de significados em situações de ensino e aprendizagem nessa modalidade de ensino.

Através dessa questão norteadora, outras questões foram sendo forjadas no intuito de compreender a mediação como categoria pedagógica central do trabalho do professor da EJA. A caracterização da multiplicidade conceitual de mediação é complexa (simbólica, estética, semiótica, cultural, epistemológica, científica, social e pedagógica). Suas tipologias mediativas constituem um campo que é heterogêneo, uma vez que a cultura humana é multifacetada com seus múltiplos objetos culturais, múltiplas práticas sociais de seus usos. Há uma abrangência genérica e específica. Isto caracteriza a mediação como possuidora tanto de uma axiologia quanto de uma dimensão afetiva. O conceito mediação compreende tanto as apropriações e intersecções entre cultura, política e fenômeno educacional, quanto as apropriações, recodificações e ressignificações particulares aos receptores. Entretanto, há os que a definem como tudo aquilo que interfere na forma como percebemos e entendemos o mundo.

Para o caso específico desta tese, a mediação pedagógica é abordada entre as áreas de conhecimentos com práticas educativas e atores da aprendizagem como a construção de uma ponte conceitual entre as várias áreas do saber e as práticas humanas com o conhecimento escolar, abordando a inter-relação entre contextos aprendentes, contextos vivenciais cotidianos e senso de realização humana. No dizer de Rubem Alves: “O Saber pelo Sabor”(ALVES, 2002).

Nesse sentido, o professor, mediador pedagógico, é um criador de condições e contextos mediativos, que revela um contexto de ações, procedimentos e atitudes que humanizam o seu papel e o dos alunos. Os processos mediativos, portanto, são também processos interpretativos ou ainda processos cognitivos. Isto posto, convém ressaltar que as mediações são simbólicas e podem ser dialógicas ou dialéticas, que a construção de conhecimento é uma relação mediada e por sua vez, o conhecimento humano é relativo, pois mediado por filtros interpretativos.

Assim a função de mediador pedagógico impõe ao professor, em contextos aprendentes: o incentivo à produção coletiva de conhecimentos; o despertar do senso

indagativo permanente; o estímulo à construção de ambientes de aprendizagem; a busca da autonomia do pensamento intelectual; a prática intensa da pesquisa; o estudo em grupo e compartilhamento de situações de aprendizagem.

Nessa perspectiva busquei realizar um estudo em vários autores sobre a teoria existente acerca da categoria mediação no enquadramento histórico do profissional da educação da EJA. Também procurei compreender a categoria da mediação nas atividades humanas constitutivas na complexidade das relações sociais que tem no trabalho, o germe de todas as categorias, além de compreender a categoria de mediação sob o referencial da ciência da história formulada por Marx, destacando duas categorias de análise: a dimensão mediadora do cotidiano e a dimensão mediadora das representações. Optamos por enfocar essas questões a partir da combinação da teoria das representações de Lefbvre (1979, 1983) com a teoria das mediações de Mészáros (1981) e a teoria do cotidiano em Heller (1997, 2008), categorias de análise para pensar a formação dos sujeitos da EJA. As teorias das esferas da representação e do cotidiano não abordam o papel da EJA escolarizada. Na presente pesquisa nossa tarefa consiste justamente em realizar tal análise, dentro desse universo teórico.

A trajetória partilhada com professores como coordenadora pedagógica da EJA fundou a necessidade de aprofundar estudos sobre a mediação nos processos de ensino e aprendizagem dessa modalidade de ensino, o que me levou à sala de aula dos professores que se colocaram disponíveis para observar suas práticas, tanto na vertente das concepções de conhecimento, de ciência e de mundo, quanto na articulação dos elementos de organicidade da aula, tendo como objeto central do estudo as mediações do processo de ensino e aprendizagem.

Considero que os elementos de organicidade da aula constituem-se como elementos didáticos do processo de ensinar e de aprender, numa prática contextualizada. Acredito que a sala de aula é um espaço privilegiado, mais precisamente um *lócus* onde transitam diferentes concepções e histórias de ensinar e aprender, constituindo um espaço demarcado pelos conflitos, encontros e possibilidades de construir ou destruir a capacidade humana, que é infinitamente a dialética da vida: teoria e prática, conteúdo e forma, sentimentos, possibilidades. Entre os aspectos que diferenciam essa sala de aula – ou salas de aula – às quais me refiro de outras tantas que conhecemos estão a aproximação à cotidianidade, tanto na dimensão subjetiva, a consciência do sujeito, quanto na dimensão objetiva, a cultura.

Escolho quatro salas de aula de um núcleo de EJA da rede municipal de ensino de Palhoça/Santa Catarina/Brasil. Aprofundo meu olhar nestas salas de aula a partir de duas categorias centrais: a dimensão mediadora do cotidiano e a dimensão mediadora das

representações, Argumentos teóricos que foram importantes para superar a visão estreita de mediação do senso comum. Evidentemente não apenas sob o prisma da discussão puramente filosófica, mas buscando efetivamente sua configuração filosófico-concreta na realidade e no método, aferindo, no processo, sua importância teórico-metodológica e prática da EJA.

Na pesquisa estão surgindo indicadores que poderão contribuir teórico-metodologicamente para a EJA no que se refere à categoria da mediação, tão importante para essa modalidade de educação. A caminhada feita até agora já me permite vislumbrar que é fundamental a análise de outras dimensões que estão implícitas no processo de mediação da prática pedagógica na EJA. São as seguintes dimensões mediadoras: a) A intencionalidade dos sujeitos; b) A Ação Pedagógica Orientada; c) O Diálogo como Fundamento do Percurso; Essas dimensões vêm demonstrando a necessidade imperiosa de compreender a mediação como categoria reflexiva essencial do trabalho do professor.

O espaço de investigação se dá em um núcleo de educação de jovens e adultos em rede municipal de ensino. A abordagem da pesquisa é qualitativa com base em Richardson (1999), definida como uma tentativa de compreensão detalhada dos significados e características situacionais identificadas no contexto do objeto de estudo.

Trata-se de uma pesquisa descritiva por ter como objetivo principal a descrição das características de determinado fenômeno, no caso deste estudo da ação docente e discente em EJA (Gil, 2002). Para atingir esse objetivo foi desenvolvida uma revisão teórica, contingenciada por observações empíricas, realizadas no espaço da atuação de docentes e discente de EJAS. Tal processo descritivo está articulado em dois planos: teórico e prático.

O plano teórico refere-se à trajetória histórica e à produção acadêmico-científica, inerentes à EJA e aos Sentidos da Mediação Pedagógica. O plano prático está voltado para a aplicação de instrumentos que possibilitam colher informações empíricas no ambiente de atuação dos professores e alunos, e com eles 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: a) revisão de literatura: realiza-se uma revisão de literatura relativa ao campo da educação e, neste estudo, que especificamente trata de mediação pedagógica, verticaliza-se na área das produções que tratam dessas questões no campo da EJA; b) levantamento de dados e indicadores: realizado no espaço de atuação de docentes de EJA, através da análise de documentos, realização de entrevistas semiestruturadas, participação e observação em

reuniões e projeto de trabalho; c) análise e síntese dos dados: demonstração dos dados coletados de forma articulada aos objetivos e ao problema da pesquisa, com inferências e análises paralelas; d) considerações e proposições: reunião das premissas mais relevantes, decorrentes da pesquisa, com apresentação de propostas.

Neste estudo, são utilizados princípios da análise de conteúdo na interpretação dos dados coletados. Sua história (BARDIN, 2002) deve-se à criação de um instrumento de análise das comunicações nos Estados Unidos, na Escola de Jornalismo de Colúmbia, por volta dos anos quarenta do Séc. XX. 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), que 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, 2002).

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 numa 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, *la raison* 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 pouco 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 e, em especial, da EJA, considerando dimensões e categorias que servem de referência para análise dos materiais, das entrevistas e das situações observadas em sala de aula, em primeiro plano, tal como as descritas a seguir.

Os primeiros encontros com a pergunta

Os dados coletados através das leituras, levantamento bibliográfico, observações em campo e o seu confronto com minha função na EJA permitiu-me encontrar alguns resultados que destaco. Um deles foi o fato de que do ponto de vista teórico-metodológico, a categoria de mediação foi muito divulgada no campo da educação, mas ainda encontra-se despida de uma fundamentação teórico-filosófica, –sobretudo, dentro da dialética marxista – sua fonte primária, o que contribui para o desconhecimento ou mau uso dessa categoria –, tanto no entendimento de sua função de inter-relação como categoria reflexiva – quando é construída pela razão para possibilitar apreensão do objeto de conhecimento e orientar a intervenção do mesmo –, quanto no entendimento de sua existência no ser social, sua forma de ser, independente do intelecto humano (ontológica), o que, caracteriza a sua dupla natureza: reflexiva e ontológica.

A análise me leva a afirmar algumas questões sobre a mediação no contexto da EJA. Nas entrevistas com os professores, de uma forma geral, a ideia de mediação está expressivamente vinculada aos aspectos da linguagem que, no entendimento deles, está relacionada principalmente à oralidade e ao movimento dialógico, referindo-se ao debate em

sala de aula e à perspectiva de trabalhar conteúdos próximos aos interesses imediatos e às experiências dos alunos. Revelam desse modo que uma aula de qualidade é aquela na qual os alunos participam ativamente, questionando, tecendo comentários sobre o conteúdo da aula, fato que culmina com as respostas dos alunos quando também ressaltam a importância do professor que dialoga, que aproxima os conteúdos às situações cotidianas.

Os posicionamentos de professores e alunos durante as entrevistas, quando comparados na prática de sala de aula, durante as observações, evidenciaram que o diálogo e o debate que defendem nem sempre é assumido, ou quando ocorrem nem sempre pressupõem um estudo, uma pesquisa, um planejamento prévio do professor sobre o conteúdo a ser informado ou uma pesquisa, um trabalho prévio do aluno nesse sentido, mas apenas exposição de ideias, exposição que ora é só do aluno, e/ou ora é só do professor.

No entanto, as teorias que me apoiam no desenvolvimento desse projeto de tese apontam que o controle do movimento dialógico dos conteúdos/conceitos/categorias concretas e a escolha das enunciações na alocação verbal devem ser realizadas pelo educador, que direciona o movimento de reflexão dos educandos. Isso se dá a partir da intencionalidade presente no objeto da atividade orientadora do ensino, assim como pela mediação dos próprios alunos, que resgatam no seu sistema de memória operativa as apropriações conceituais. Estas, por sua vez, passam a ser reelaboradas para uma qualidade superior a partir das mediações interpessoais. “Mediações que estruturam, informam, permitem movimento, dão textura histórico-social, permitem passagens entre as instâncias constituintes da totalidade, e que, portanto, devem ser reconstruídas pela razão” (PONTES, 2002, p.67).

Nesse sentido, para que a linguagem cumpra a sua função como principal mediadora, enfatizando o diálogo e as diversas funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado (VIGOTSKY, 1998, p.175), é preciso dar, em termos educativos, a importância da qualificação metodológica para a ação do professor, onde a categoria mediação é central no conhecimento da demanda social para a profissão,—seja para sua teorização, seja para a sua ação docente. É a forma de mediação da linguagem decorrente do educador, de sua intenção, que desencadeará um campo de possibilidades que poderão levar os estudantes a tomarem consciência de suas próprias elaborações.

Na obra de Bakhtin (1992) encontro este diálogo, entendendo seu papel na construção dos indivíduos, seu conhecimento e ideologia, dados socialmente. Para ele a ideia de diálogo agrega-se a um outro elemento que não se refere apenas à fala em voz alta de duas pessoas, mas a um discurso interior. Suas teorias funcionam para a educação em geral, e na particularidade deste trabalho, na educação de jovens e adultos, como uma base teórico-

filosófica da mudança necessária no processo de ensino e aprendizagem da EJA, e nas práticas do professor, incorporando a noção de diálogo em sala de aula. E faremos isso através de dois aspectos inter-relacionados do pensamento bakhtiniano. O primeiro aspecto é a noção da formação do conhecimento socialmente realizado. A formação do conhecimento se dá numa relação intertextual, levando em conta a ideia de relatividade da autoria individual, e conseqüentemente o caráter coletivo, social da produção de ideias e textos. Pois, para Bakhtin (1992), a noção do eu nunca é individual, mas social. Nos seus escritos, Bakhtin aborda os processos de formação do eu através de três categorias: o eu-para mim, o eu-para-os-outros e o outro-para-mim. Isso nos leva a pensar a construção do conhecimento através da mediação social, ou no dizer de Ratner (1995, p. 14-18), da socialidade⁵, que se realiza conjuntamente à formação social, ideológica e filosófica do eu.

Em Freire (1977), a busca do conhecimento se dá necessariamente por uma estrutura dialógica, na qual o ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá por meio dos signos linguísticos. Com efeito, a educação dialógica se dá a partir de um diálogo construído com características que vão além da troca de palavras entre os interlocutores. O professor deve desenvolver estratégias que fomentem a aprendizagem dialógica, a construção de sentido.

A partir desta questão, a mediação como categoria pedagógica na prática do professor desenvolve-se no sentido de promover o diálogo em sala de aula com o aluno. Este diálogo, ao ser pensado como interação, incorpora a expressão do enunciado e se realiza como expressão do discurso interior, que é a própria consciência individual, mas criada socialmente.

O sentido da prática pedagógica, entendidas essas questões, passa a se localizar na interação, formando a condição da enunciação na sala de aula. Além disso, a prática pedagógica do diálogo é concebida para incorporar a expressão da consciência e da história dos sujeitos (professores e alunos) do processo, criando, durante a aula, um espaço para sua representação. É essencial estabelecer o diálogo como centralidade na relação entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem na sala de aula da EJA. E não apenas como interação objetivando a harmonia e a democracia do ambiente escolar, mas no sentido de que a partir deste (do diálogo), cria-se uma relação social de intertextualidade, em que se dá realmente a formação social do conhecimento e da consciência. O processo se baseia na interação, incorporando o sujeito aluno não apenas pela questão democrática de dar voz a ele neste

⁵Sociabilidade é uma das espécies de mediações postuladas por Ratner (1995, p.14-18), pesquisador em que me apoio para pensar as dimensões da categoria mediação - base teórico -metodológica.

processo, mas no sentido da participação deste sujeito na formação de sua autonomia, sua consciência e sua ideologia.

Portanto é indispensável, na particularidade da EJA, o papel do professor na busca das mediações enquanto condutos onde as categorias concretas se movimentam dando sentido ao conteúdo de sua disciplina/ matéria e à relação desta com as experiências, aos saberes pessoais dos alunos no processo histórico que formam a totalidade complexa. Por esse processo as categorias da universalidade, singularidade e particularidade se resolvem e se transformam uma na outra, sofrendo uma alteração. Tanto a singularidade quanto a universalidade aparecem sempre superadas na particularidade. (LUKÀCS, 1978)

Nas observações de campo também identificamos, na atividade pedagógica, que as considerações feitas nas entrevistas acerca dos conhecimentos prévios dos alunos como estratégia de ensino revelaram, em alguns casos, uma abordagem superficial e restrita aos conhecimentos prévios e ao cotidiano dos alunos. Em outros, uma perspectiva alternativa que se evidenciou no sentido da organização e das intervenções pedagógicas desenvolvidas a partir da consideração desses conhecimentos na análise de problemas reais.

Nas atividades pedagógicas em que o diálogo, o debate se revelou assumido a partir do estudo, pesquisa, planejamento prévio do professor sobre o conteúdo a ser informado. Assim como da importância aos conhecimentos que os alunos trazem no sentido de organizar as intervenções pedagógicas, dando um tratamento didático as suas idéias, a partir da consideração desses conhecimentos na análise de problemas reais, houve mediação no sentido pleno e, portanto, a aprendizagem se realizou.

Em outras atividades pedagógicas observadas em sala de aula, essa defesa de que uma aula de qualidade pressupõe diálogo, debate, conteúdo articulado ao conhecimento da realidade dos alunos, aspectos que incidem na compreensão desses professores, o entendimento de mediação, revela, na prática, outras concepções implícitas que orientam as práticas rotineiras.

À luz das teorias que sustentam este projeto de tese, limitar o aluno ao levantamento de aspectos superficiais do seu dia-a-dia, numa atmosfera de simplificação, sem uma análise racional de tais aspectos, promove exclusão, uma vez que se reduz a satisfazer apenas os carecimentos dos quais o indivíduo se apropriou de forma determinada pela sua existência particular, isto é, alienado da universalidade do gênero humano, o que corresponde a um processo de empobrecimento da estrutura do psiquismo humano. Por sua vez, determina o esvaziamento da individualidade humana, impedindo o pleno desenvolvimento intelectual dos

indivíduos e sua intervenção crítica na realidade (HELLER, 1977, 2008; ROSSELER, 2004; DUARTE, 1993).

Não estou com isso desconsiderando os conhecimentos que os alunos trazem, posto que assim estaria coerente com uma postura epistemológica na qual a ciência leva à verdades definitivas e incontestáveis. Tal postura não justificaria, no ensino, um tratamento didático das ideias dos alunos dessa modalidade de ensino que, inclusive, tem uma especificidade própria. Ou seja, na EJA, para efetivar a mediação, o professor necessita inicialmente apropriar-se das condições sócio-históricas de produção pelas quais os educandos se constituíram como seres sociais, que ocupam uma posição na sociedade e no mundo do trabalho contemporâneo. Por sua vez, conhecer o aluno e ter consciência do que idealiza com sua ação é imprescindível para potencializar e articular as mediações na atividade docente.

Do contrário, o que pode resultar de um ensino sem uma reflexão profunda sobre os conteúdos e a estruturação do conhecimento? Será que o desenvolvimento do espírito científico, para a EJA não é um dos aspectos da humanização que precisa ser considerado juntamente com as questões políticas, éticas, afetivas, sociais?

Nesse sentido, dialogo com Kosik (1969) quando ele reflete sobre o pensar dialético, as representações do real concreto. Pare ele 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, considerando que a aparência é o mundo da pseudoconcreticidade, o olhar falso sobre o mundo, e a essência, a concreticidade que nos aproxima da verdade. Por essa perspectiva, entretanto, embora não consigamos alcançar a verdade, temos que fazer sucessivas idas e vindas para nos aproximarmos dela.

Assim, o fio condutor deste estudo é ocupar-se do sentido de mediação presente na relação de ensino e aprendizagem da EJA e seus efeitos reais sobre a ação educativa nessa modalidade de ensino, impondo a necessidade de conhecermos e nos aprofundarmos nos estudos da categoria mediação na prática pedagógica da EJA.

Outrossim, postular a necessidade de impor-lhe rigor conceitual, visando compreender quais as circunstâncias e condições necessárias para que se processem as mediações na relação de ensino e aprendizagem, responderá mais adequadamente sobre a complexidade da EJA e criará condições de desenvolver a capacidade reflexiva dos estudantes e a *práxis* dessa modalidade de ensino com vistas a possibilitar a transformação dos indivíduos e da própria sociedade.

Todas são virtudes que atestam o comprometimento científico e político desta pesquisa com EJA. Podemos registrar que, para superar a dicotomia teoria-prática da relação professor e aluno, no que diz respeito aos seus respectivos papéis, necessário se faz retomar a reflexão sobre a categoria de mediação no plano teórico-metodológico da dialética marxista, buscando subsídios sobre como se processam as mediações entre a prática e a teoria e vice-versa.

Considerações finais

Socializar, nesse trabalho, alguns caminhos percorridos durante a minha pesquisa de doutorado fez-me refletir sobre a importância de se ir à “raiz das coisas”, ou seja, às categorias fundantes do fenômeno. A análise que venho fazendo no adentramento da *práxis* permitiu-me construir as categorias básicas dessa pesquisa: a dimensão didática, a dimensão dialógica e a dimensão cotidiana das mediações pedagógicas.

Acompanhando os atores, professores e alunos em seus cenários – salas de aula da EJA–, e voltando às questões da mediação no processo de ensino e aprendizagem e das relações que envolvem a mediação como categoria fundante do processo educativo em sala de aula, venho aprofundando a qualificação teórica dessas três categorias como uma necessidade de referenciá-las, e de compreendê-las em seus desdobramentos para interpretá-las nessa pesquisa. Isso ocorre na medida em que essas categorias, articuladas entre si, localizam e desvelam totalidades que estão em íntima e interdependente relação, sem o determinismo desta ou daquela posição, em múltiplas conexões, relações e contextos diferenciados.

Nessa fase da pesquisa algumas aproximações estão sendo elaboradas como sínteses interpretativas, com a consciência de que este trabalho é um recorte da prática pedagógica. O caminho que venho percorrendo nessa pesquisa é o encontro com reflexões e reconstruções extremamente necessárias, pois a partir dessa jornada, a minha compreensão de mediação no mínimo não poderá mais correr o risco de enveredar pelo viés de uma compreensão reducionista desta categoria.

Esses reducionismos têm que ser combatidos cada vez mais na formação dos profissionais da educação, profissionais dos quais se exige hoje um aprofundamento teórico-metodológico continuado, que lhes permita superar equívocos e consolidar conquistas, na perspectiva de possibilitar o acesso dos sujeitos ao que há de mais desenvolvido em um determinado momento histórico, em termos de suas produções socioculturais. Com efeito,

corroborar com a apropriação, por esses sujeitos, daquilo que define o grau máximo que pode alcançar o desenvolvimento dos indivíduos numa dada sociedade.

MEDIATION CATEGORY: implications on the pedagogical practice for the Education of Youngsters and Adults

Abstract

This study presents systematic considerations based on conclusive findings of a master's paper on the mediation category used in the education of professional involved in teaching and partial doctor's papers highlighting the teaching and learning process for the Education of Youngsters and Adults (EYA). The basis for consideration is both the proposal for the mediation category and the role of knowledge, where the pedagogical category and the role of knowledge are the limit factor to address EYA for inclusive Education. The study approaches the type of mediation that responds more adequately to the complexity of education for youngsters and adults, and how mediations can create the right conditions for students to develop their own thinking process and the praxis of this learning modality. This work opted for the axis of a materialistic-historical- dialectics analysis that will charter the investigation, in order to obtain data, based on the systematic investigations of concrete reality in face of mediating practices under the EYA context in Palhoça, in the State of Santa Catarina, Brazil. The study is in the initial phase and results are partial. However, certain findings already reveal that one of the challenges respects the mediation issues as a core category in the operationalization and dynamics of educational processes related to youngsters and adult learners.

Keywords: Pedagogical mediation. Teacher training. Education of Youngsters and Adults.

Referências

- ALMEIDA, José Luis V. *Tá na rua: representações da prática dos educadores de rua*. São Paulo: Xamã, 2001.
- ALVES, Rubem. *Livro Sem Fim*. Ed. Loyola, 2002.
- ARNONI, Maria Eliza B; ALMEIDA, J.L; OLIVEIRA, E. *Mediação Dialética na Educação Escolar: teoria e prática*. São Paulo: Loyola, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1992.
- BAQUERO, Rute, et ali. Alfabetização de Jovens e Adultos: ainda um desafio para um velho problema. In: FRAGA, Dinorá da Silva. *Para uma Política Educacional de Alfabetização*. São Paulo: Papirus, 1991.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.
- DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a Redefinição da Identidade e das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos. IN: *Educação e Sociedade*. Campinas, SP: Vol. 26, N. 92, p. 1115-1139, 2005.

_____. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. IN: *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

DUARTE, Newton. *A Individualidade Para-Si*: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1981.

_____. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

HADDAD, Sérgio. *O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)*. São Paulo: Ação educativa, 2000.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *A Fenomenologia do Espírito*. Abril Cultural. 1974.

HELLER, Agnes. *Sociologia de La Vida Cotidiana*. Barcelona: Península, 1977.

_____. *O Cotidiano e a História*. Trad. Carlos N. Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

KOSIK, k. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LEFEBVRE, Henri. *Sociologia de Marx*. Trad. Carlos Roberto Alves Dias. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1979.

LOSSO, Adriana R. S. *A Mediação na Formação dos Profissionais da Educação*: reflexões de uma professora-tutora. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

_____. A Mediação como Categoria Pedagógica: desafios para a formação de educadores na EJA. In: *CEREJA*, 16 ago. 2010.

LÜDKE, Hermengarda e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação*: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

LUKÁCS, Georgy. *Ontologia do Ser Social*: princípios ontológicos fundamentais em Marx. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

_____. *Ontologia do Ser Social*: falsa e verdadeira ontologia de Hegel. São Paulo: Ciências Humanas, 1979. Trad. Carlos Nelson Coutinho.

_____. *Introdução a uma Estética Marxista*: sobre a categoria da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978.

MARX, Karl. *Manuscritos de Paris (1884)*. Barcelona: Grijalbo, 1978.

_____. *O Capital: Crítica da Economia Política*. Livro 1: DIFEL, São Paulo: 1985.

MARX, Karl & ENGELS Friedrich. *A ideologia Alemã*. São Paulo: M. Fontes. 1989.

LEFEBVRE, Henri. *Sociologia de Marx*. Trad. Carlos Roberto Alves Dias. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1979.

PALUDO, Conceição. *Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular*. Porto Alegre: Tomo editorial, 2001.

PONTES, Reinaldo Nobre. *Mediação e Serviço Social*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSSLER, João H. O Desenvolvimento do Psiquismo na Vida Cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. *Cadernos CEDES* vol. 24 nº. 62 Campinas Apr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 27 març. 2009.

VYGOTSKY, Lev S. LURIA, A.R. e LEONTIEV. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 6. ed. 1998.

Recebido em: outubro de 2010

Aprovado em: agosto de 2011