

RELENDO PAULO FREIRE NA EJA: MEDIAÇÕES COTIDIANAS

RELEYENDO PAULO FREIRE EN LA EJA: MEDIACIONES COTIDIANAS

Adriana R. Sanceverino Losso *

Resumo

O presente trabalho revela parte do caminho percorrido em pesquisa de doutorado em educação sobre a mediação como categoria pedagógica articulada com campo de atuação docente da educação de jovens e adultos (EJA). É baseado na prática pedagógica em formação e coordenação da educação de pessoas jovens e adultas em rede municipal de ensino de Santa Catarina – Brasil. Contribui com o desvelamento de algumas diretrizes de reflexão e ação que contribuam para auxiliar os professores da EJA a estabelecerem com mais solidez suas abordagens teórico-metodológicas, bem como a subsidiarem mais conscientemente a política para sua práxis. Até onde caminhou o trabalho investigativo, já se pode perceber que, sem a compreensão da constituição da realidade concreta do ser social na sua totalidade e como ele se articula nesse contexto, é impossível entender as mediações.

Palavras-chave: Mediação. Prática Docente. Educação de Jovens e Adultos. Pedagogia Freireana.

Resumen

Este estudio revela parte de la trayectoria seguida en la investigación de doctorado en educación, sobre la mediación como categoría pedagógica combinada con el campo de actuación docente de la educación de jóvenes y adultos (EJA). Se basa en la práctica docente en la formación y coordinación de la educación de los jóvenes y adultos en la red municipal de enseñanza de Santa Catarina – Brasil. Contribuye al descubrimiento de algunas pautas de reflexión y de acción que favorecen el auxilio a los profesores de la educación de adultos para que establezcan más solidez en sus planteamientos teóricos y metodológicos, así como subsidiar más conscientemente la política de su práctica. Hasta donde se dirigió el trabajo de investigación, ya se puede ver que, sin una comprensión de la constitución de la realidad concreta del ser social en todos sus elementos y cómo se articula en este contexto, es imposible entender las mediaciones.

* Doutoranda em Educação, Unisinos, RS, Brasil. Agência Financiadora: CAPES/PROEX. adrianalosso@gmail.com

1. 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 de Jovens e Adultos. Essa função, na experiência da qual participo em rede municipal de ensino no 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.

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

De uns dez anos para cá, tornou-se mais frequente o uso do termo mediação em contextos como aquele que afirma a função do professor como o mediador da aprendizagem do aluno. Mas raramente paramos 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 – situação em que o professor veicula o conteúdo programático de forma harmônica durante o processo de ensino e aprendizagem. E, na maioria das vezes, parece que se pretende relacionar a própria função do professor com uma tarefa de mediar a aprendizagem do aluno. Parece também que há a intenção, com isso, de situar a categoria mediação como inerente exclusivamente 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 podemos limitar sua existência apenas a uma função social, ou seja, à função do professor. Nem tampouco conceber a relação de ensino e aprendizagem como harmoniosa, pois assim

estariamos impedindo que a mediação se desenvolvesse numa perspectiva dialética. Esse paradoxo coloca em cheque não só a necessidade de mudança de papel para a qual o professor é chamado a assumir nesse momento de aceleradas transformações sociais, cuja 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, parti do pressuposto de que o discurso pedagógico na EJA está, hoje, privado 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. O estudo é um recorte das reflexões que venho desenvolvendo no meu projeto de tese de doutorado sobre a categoria mediação na educação de jovens e adultos. Constituirá esforço de apreensão do conteúdo dessas orientações e de suas interpretações, partindo de uma análise das formas de apropriação e divulgação do pensamento de Paulo Freire, realizadas pelos educadores do campo da EJA. Por conseguinte, como suas implicações podem se destinar à prática mediadora no processo de ensino e aprendizagem da EJA.

2. Os sentidos da mediação pedagógica: desafios para prática docente na EJA

Tenho como expectativas de análise o contexto ideológico do liberalismo como lugar comum onde deságuam as expectativas dos discursos dos professores, especialmente daqueles imersos no universo empírico a ser analisado, o que tem se dado pelo descompasso entre o dever ser (dito e escrito) e a realidade (práticas pedagógicas e discursos dos professores).

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 estas: *“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.”*

Além dessas afirmações proclamadas no discurso pedagógico, atualmente configura-se uma situação bastante problemática, uma vez que são formas por meio das quais vem se dando a sua difusão e apropriação no contexto da Educação de Jo-

¹ O conceito de cotidiano e não cotidiano é abordado aqui a partir da filósofa húngara Agnes Heller como parte de uma teoria na qual o desenvolvimento do indivíduo não se efetiva plenamente se sua vida reduzir-se à esfera cotidiana. Ressalta-se aqui que o conceito de cotidiano não é sinônimo de dia-a-dia, isto é, aquilo que ocorre diariamente. A diferença é apontada por Heller (1977, p. 21) a partir de alguns exemplos que seguem: Thomas Mann diariamente escrevia algumas páginas de seus livros. Para Heller, essa atividade, ainda que realizada diariamente, não era uma atividade cotidiana. Em outras palavras, quando Thomas Mann escrevia, estava produzindo obras literárias, estava produzindo no campo da arte, das objetivações genéricas para si. Tratava-se, portanto, de uma atividade não-cotidiana, ainda que fosse realizada todos os dias. Igualmente podemos ter atividades que não são realizadas todos os dias, mas que são atividades cotidianas, isto é, fazem parte da reprodução do indivíduo. Por exemplo, ir ao banco sacar ou depositar dinheiro não é algo que o indivíduo realize todos os dias, mas é uma atividade pertencente à vida cotidiana. Também para Heller (ibid. p.100-102), vida cotidiana não é sinônimo de vida privada, ainda que a maioria das atividades constitutivas da vida cotidiana, na sociedade contemporânea, pertençam ao

vens 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 distanciar-se da própria matriz teórica que afirmam tomar como direção.

É preocupante que estejam proliferando tantas publicações que se apresentam como sendo o pensamento de Paulo Freire. Não estamos afirmando que não exista, dentre os educadores e pesquisadores em educação de jovens e adultos no Brasil, um esforço de estudar Paulo Freire e sua grandiosa obra de forma aprofundada. Esse esforço existe, mas o que tem predominado em termos de divulgação do pensamento de Freire, sobretudo em palestras, cursos de formação, seminários, trabalhos e outros eventos da EJA são afirmações e discursos que tomam de forma superficial a sua obra, como também a percepção de problemas reais com frequência constitui o lastro da ausência de uma reflexão mais profunda sobre o pensamento desse pesquisador/educador. E, conseqüentemente, sobre as características definidoras do professor e do *aluno concreto*, inserido no movimento de homens reais.

Parece que um estudo aprofundado das obras de Freire pode também fazer frente às tentativas de se “expurgar” o pensamento desse educador do seu “viés” marxista. Como educadora, pesquisadora, me coloco dentre aqueles que estão iniciando o estudo do pensamento desse autor e quero somar esforços com todos os que buscam nele contribuições para a continuidade da construção de uma pedagogia crítica e historicizadora para a educação de pessoas jovens e adultas.

É oportuno ressaltar que entendo que a obra de Freire não pode ser bem compreendida ao se tentar separá-la de seus fundamentos filosóficos, especialmente aqueles mais diretamente ligados ao universo da filosofia marxista. E nesse sentido, passo a questionar, nos desdobramentos dessas afirmações, até que ponto desses discursos formulam-se ações de EJA escolarizada onde os conteúdos ensinados na escola devem ter por base uma correspondência direta com as experiências vivenciadas pelos alunos no cotidiano¹. Como se constituem as práticas mediadoras nesse contexto?

Se os educadores da EJA defendem a necessidade dessa correspondência promovem a equivalência de ambos. Porém, ocorre que o caráter dos conteúdos escolares é universal, uma vez que esses se baseiam no conjunto de conhecimentos sistematizados ao longo da história pela humanidade. Portanto, dá-se o oposto quanto às experiências vivenciadas pelos alunos, experiências que dizem respeito somen-

te a uma determinada pessoa, nesse caso, o aluno da EJA. Para Klein (1996, p. 51):

Há, sim, que se pensar se o conteúdo da educação que está sendo oferecido corresponde às necessidades da sociedade no seu processo de desenvolvimento de novas forças produtivas, ou não. Está é, seguramente, a questão fundamental que se coloca hoje para os educadores e para a sociedade, e é de tal importância que não pode ser reduzida, enveredando-se como se está pelos caminhos bem estreitos do maniqueísmo, a considerações unilaterais e particularizantes.

Não se trata de homogeneizar² os alunos através da educação escolar, anulando sua individualidade. Mas, de compreender a homogeneidade das esferas não-cotidianas de objetivação do gênero humano³ como um processo necessário à relação do indivíduo com a ciência, a arte, a filosofia, a moral e a política⁴. Assim como, também, se não se trata, evidentemente, de se atribuir um caráter homogêneo à sociedade, mas de identificar, na luta que se trava no seu interior, quais são as forças que efetivamente estão orientando essa luta na direção da sua transformação.

Conforme Duarte (2001, p.33), o desenvolvimento das objetivações científicas constitui um avanço do gênero humano, mas isso não significa que os conteúdos concretos dessas objetivações não reproduzam alienação. Ademais, para Heller, o cotidiano não é sempre e necessariamente alienado. Pois, para a autora citada por Rossler (2004, p. 112):

(...) a alienação não constitui uma característica ontológica inerente ao ser social na sua dimensão cotidiana. O cotidiano torna-se alienado apenas em uma sociedade cuja forma de organização limita o pleno desenvolvimento dos indivíduos, quando a cotidianidade ao invés de exercer a função de infraestrutura da vida individual sobre a qual o indivíduo pudesse se realizar em níveis cada vez mais elevados, torna-se uma barreira limitante, um obstáculo ao relacionamento entre os indivíduos e as esferas de objetivação genérica-para-si (ciência, arte, filosofia, moral e política); aí sim, estamos diante de um cotidiano alienado. O cotidiano torna-se sinônimo de alienação quando sua dinâmica impede os homens de se apropriarem da genericidade-para-si, quando o indivíduo está preso ao reino daquelas necessidades materiais e psíquicas estritamente indispensáveis para reproduzir-se como indivíduos.

É nesse sentido que, para Heller (2008, p. 57-59), se por um lado não existe vida humana sem vida cotidiana, por outro, a redução da vida humana à esfera cotidiana é equivalente à redução da vida humana ao reino da necessidade. Na perspectiva freiriana, é preciso considerar a realidade social que está pautada na tra-

âmbito da vida privada, o que para a autora é decorrência das relações sociais alienadas.

² Homogeneizar é entendido aqui no sentido proposto por Lukács e por Heller: um processo de passagem da heterogeneidade da vida cotidiana para homogeneidade das esferas não-cotidianas de objetivação do gênero humano.

³ *As objetivações do gênero humano* é uma teoria de Agnes Heller. Teoria que ocupa papel fundamental na compreensão da teoria sobre a vida cotidiana.

⁴ Sobre essa abordagem, ver Duarte (2007, p. 31-41).

⁵ No sentido marxiano, a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem [...]. Estudar um objeto é concebê-lo na totalidade de relações que o determinam, sejam elas de nível econômico, social, cultural, etc. (CLAVATTA, 2001, p.132). E nesse sentido, totalidade, universalidade e generalidade são sinônimos. A generalidade abrange uma totalidade e a universalidade é o caráter do que é total, totalidade da realidade humana, que é diferente de todos os fatos reunidos.

⁶ Sobre essas três categorias em que se funda a *mediação*: a generalidade, a particularidade e a singularidade, vamos dialogar, a seguir com Lukács, 1978, quando refletiremos sobre a mediação e suas dimensões – base teórico-metodológica.

ma das relações e das correlações de forças que formam a totalidade social. É preciso perceber as particularidades na totalidade, porque nenhum fato ou fenômeno se justifica por si mesmo, isolado do contexto social onde é gerado e se desenvolve.

À luz desse contexto teórico, trago para esta tese o entendimento de uma concepção de educação escolar de jovens e adultos como mediadora na formação do indivíduo, entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não-cotidianas da objetivação do gênero humano.

A relação entre o caráter universal e a experiência vivida pelo aluno não pode se dar de modo direto, mas somente por meio da mediação. Isto porque essa relação se pauta pela negatividade. É a mediação que preserva tanto o polo da universalidade quanto as experiências individuais, ao mesmo tempo em que provoca mudanças tanto no âmbito da singularidade quanto da universalidade expressa na particularidade.

Esclarecendo essa questão do mais complexo e do menos complexo, pode-se dizer que o todo é necessário pela parte. Mas também da parte se chega ao todo. A particularidade e totalidade⁵ estão em conexão íntima numa tensão e jogo dialético em que não podem ser identificadas nem podem ser separadas. Aqui está o germe da discussão dialética. Parte e todo não são diferentes e nem são somente iguais. Ao contrário, são iguais e diferentes ao mesmo tempo, pois não podem ser separadas e nem identificadas. O que as faz existirem é a tensão constante de ambas. Nesse sentido, a teoria e a prática não se separam e nem são a mesma coisa.

Assim, do ponto de vista da absolutização de um único polo, isto é, da concentração na individualidade do aluno, a relação de ensino e aprendizagem não pode ser compreendida na sua totalidade. Esta só se constitui quando se estabelece uma mediação, uma oposição entre o ensino e a aprendizagem.

Didaticamente falando, em linhas gerais, no campo da universalidade situa-se o gênero humano - a genericidade humana e os conhecimentos sistematizados pela humanidade ao longo da história, que se constitui em conhecimentos científicos, traduzidos na forma de conteúdos curriculares. No campo da singularidade situa-se o conhecimento do senso comum, conhecimento das experiências cotidianas do indivíduo que são singulares. No campo da particularidade situa-se a educação, que é expressão particular do vínculo entre o conhecimento sistematizado, científico, que é geral, universal e o conhecimento dos saberes, das experiências da vida cotidiana dos educandos que são singulares. (LOSSO, 2004, p. 112).

Segundo Lukács, o processo pelo qual as categorias da universalidade, singu-

laridade⁶ e particularidade se resolvem e se transformam uma na outra sofre uma alteração: “tanto a singularidade quanto a universalidade aparecem sempre superadas na particularidade.” (LUKÁCS, 1978, p. 161).

Compreendida dialeticamente, deve-se considerar que ela, a mediação, requer a superação do imediato no mediato, onde o conhecimento teórico, movimento de dupla direção, vai de um extremo ao outro, tendo como termo intermediário a particularidade como função mediadora entre os termos. Ou seja, a particularidade constitui o ponto central organizador do processo de educação.

Quando se extingue esta oposição, a relação entre ensino e a aprendizagem não ocorre. Isto porque não se instala a fundamental e necessária mediação entre os campos da universalidade e da singularidade. Ou porque a aprendizagem se sobrepõe ao ensino e nesse caso o professor não ensina, ou porque o ensino subordina à aprendizagem, e nesse caso o aluno não aprende.

Evidentemente que ao organizar as ações de ensino, a atividade orientadora, o professor também é educado, ele também se forma. Para Vazques (1977), esta é uma das condições para a existência da atividade pedagógica como particularidade da práxis.

E a despeito das severas críticas já feitas à Escola Nova, de suas aproximações com o construtivismo e das preocupações com o caráter histórico do aluno, o que transparece nos discursos, hoje, é que as relações sociais perderam lugar para o indivíduo. No dizer de Klein:

(...) a valorização do indivíduo, ou, mais precisamente do indivíduo das classes populares se efetiva na apologia de uma capacidade subjetiva deste indivíduo de criar, construir, saber e decidir. A afirmação desse sujeito que tudo pode na sua individualidade, desse sujeito que se eleva acima de suas relações sociais. (...) desse sujeito para quem a presença do outro mal é suportada, a ponto de o professor ter que quase desculpar-se por saber coisas que ele ainda não sabe; a afirmação desse sujeito permite vislumbrar, nas entrelinhas, do não dito, uma reminiscência da crença de que o homem se explica por um dom da natureza, ou pela graça do Divino. (KLEIN, 1996, p.78).

Essa análise deságua também em uma enunciação muito difundida na EJA, que aponta para a necessidade de respeitar a cultura desse aluno, observada no seu modo de falar, de vestir, seus interesses, seu ambiente. Sobre o respeito à cultura do aluno, também busco em Klein (1996) uma aproximação para refletir sobre o meu objeto de pesquisa, qual seja, a EJA escolarizada. A autora chama a atenção para a

contradição disseminada nessa posição que, de um lado declara-se à intenção de uma educação em favor das classes populares, porém, de outro, respeita-se, exatamente, aquilo que, nos alunos das classes populares, é expressão da expropriação. E, categoricamente, a autora afirma:

Se estamos convencidos de que a sua condição de vida é fonte de todo Bem e Verdade, não se explica nossa luta por mudanças sociais. Penso ser necessário invertemos o eixo das nossas preocupações: é preciso respeitar o homem, opondo-se às condições reais de vida que o condicionam a um estado de miséria, ignorância, doença etc. Por respeito ao homem, é preciso 'desrespeitar' sua cultura, enquanto expressão da expropriação das melhores condições de vida que essa sociedade comporta. (KLEIN, 1996, p. 88).

Por isso, é fundamental que tenhamos um olhar vigilante para o problema que reside na onda dos modismos teóricos na nossa educação que trariam respostas concretas para os problemas da sociedade e, portanto, da escola. E na análise empreendida por Mézaros (2000), quando este nos alerta acerca das proporções inéditas assumidas pela crise estrutural do capital que têm agudizado ainda mais as formas de exploração e alienação do homem. O autor lembra que estas se refletem na escola através dessas propostas educacionais extremamente sedutoras, implicando (ROSSLER, 2000), uma forma alienada que não se constitui na forma crítica e reflexiva de estarmos nos relacionando com a nossa existência.

As propostas sedutoras apontadas por Mézaros (2000) são ampliadas nas análises de Rossler (2000, p. 17) quando esse autor discute as origens do poder de atração do ideário construtivista de educação. O autor nos chama a atenção para o potencial sedutor dos modelos educacionais, sobretudo, quando eles se apresentam como uma teoria investida de prestígio científico, nos lembrando esse fenômeno histórico generalizado numa sociedade de classes, e que surge no interior dos processos de alienação das relações humanas e, nesse sentido, é contrário à formação de indivíduos livres e conscientes.

Essas reflexões nos remetem a Arce (2000, p. 41-52) que, ao abordar a formação dos professores sob a ótica construtivista, esclarece que a mesma não aceita que exista conhecimento objetivo, universal, e que a atribuição de sentidos e significados para a realidade é fruto de construtos pessoais. Para a autora, esse é o cerne da questão pós-moderna presente no construtivismo que acaba por transformar o conhecimento numa construção individual.

Essa análise crítica vai de encontro às reflexões empreendidas por Guareschi (2001) para o qual há uma ‘individualização’ do social e um endeusamento do individual. O autor questiona a moralidade dessas práticas, que são assim legitimadas por determinadas teorias nas ciências sociais e afirma que dessas concepções derivam práticas atuais de culpabilização psicológica. Por isso, alerta que, irracionalidades globais tais como exclusão de milhões de pessoas e até mesmo genocídios, não podem ser compreendidas a partir dessa visão individualista. Afinal, para essas teorias, o social não existe, pois as pessoas são responsabilizadas individualmente e por uma situação econômica diversa e injusta. Com efeito, a visão reducionista do ser humano e explicações históricas dos fenômenos fornecidas por tais teorias não abrem espaço à inclusão de uma responsabilidade social.

Para Arce (2000, p. 51), negar a capacidade do ser humano conhecer a realidade objetiva e, conseqüentemente transformar o conhecimento em uma construção individual é destruir toda a possibilidade de conhecimento racional e de uma visão que possibilite abarcar a totalidade da produção humana, o que resulta, segundo a autora, na impossibilidade de um processo de controle coletivo consciente dos rumos da sociedade como um todo. É exatamente nesse ponto, que “pós-modernos e construtivistas disponibilizam para o neoliberalismo uma ferramenta poderosa para explicar as diferentes condições socioeconômicas dos indivíduos que não são mais frutos da história, mas artimanhas do destino, do cotidiano fragmentado, do presente”. (ibid, 52). Parece que com isso está se fazendo uma inclusão subordinada, uma redução ontológica que destrói o caráter de totalidade para reincluir o fragmento, para incorporar. A educação, portanto, ironiza a autora, “não precisa também ser a mesma para todos já que cada um percebe o mundo ao seu redor de modo diferente”. (id). Por isso, assegura a autora:

(...) o construtivismo, alicerçado nas discussões pós-modernas, pode afirmar de modo categórico que a educação escolar deve ter como fonte principal do processo de ensino-aprendizagem a construção individual do conhecimento, a negociação de significados, centrando no cotidiano, os conteúdos, não falando em privação cultural, mas em diferenças culturais, assim como o discurso neoliberal não fala em exploração econômica, mas em diferenças econômicas saudáveis, fruto da competitividade do mercado. (id).

A pedagogia da moda parece assentar suas bases na desvalorização da teoria da formação dos professores, na sua desintelectualização, o que se torna ferramenta importante para o capital. Parece importante que ela não o ultrapasse que

se mantenham os limites estritamente baixos de uma cultura vulgar, onde esse professor tenha como seu mediador a TV, que ele ache estranho ler livros, que é impossível o aluno ler livros. Desse modo, o trabalho educativo se reduz a um simples meio para reproduzir a existência da cotidianidade alienada desse professor.

Um trabalho docente dessa natureza, alerta Duarte (1996, p. 56), “não poderá se efetivar enquanto mediação consciente entre o cotidiano do aluno e a atuação desse aluno nas esferas não cotidianas da atividade social”. Com efeito, a atividade educativa também se transformará “numa cotidianidade alienada que se relacionará alienadamente com a reprodução da prática social”. (id) Esse modelo educacional leva ao esvaziamento dos conteúdos e dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade.

Fala-se da sociedade do conhecimento, mas o grande paradoxo é o esvaziamento do conhecimento, haja vista que estas teorias acabam promovendo e perpetuando o esvaziamento da função social da escola e do professor. A preocupação, justificada nos discursos de formação em EJA, de que *o aluno deve ser agente de seu próprio conhecimento* tem assumido um caráter de tal forma dogmático que praticamente anula os outros elementos implicados na aprendizagem: o professor e o conteúdo.

Parece evidente ressaltar que, no ato de aprender, o aluno da EJA precisa desempenhar papel ativo, pois é também sujeito daquele acontecimento, não pode ser e não é um ser passivo em cuja cabeça se ‘depositarão’ informações que ele docilmente se encarregará de memorizar. Contudo, isso não pode ser propalado, de forma pouco clara que possibilite, no dizer de Klein (1996, p. 82), “confundir com um processo subjetivo, individual, de dentro para fora, que secundariza, nesse ato, a importância dos objetos de conhecimento e dos outros homens que, à sua volta, já se constituíram na forma da sociedade que os produziu”.

Partindo desse entendimento, vou ao encontro de Freire (1996, p.91-126) quando esse autor em uma de suas obras, *Pedagogia da Autonomia*, faz uma reflexão sobre a formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativa em favor da autonomia dos educandos. Abordarei, a seguir, algumas das teses nas quais o autor trata de algumas das questões como: o ensino dos conteúdos, o papel do professor e o papel do aluno como sujeito da produção de sua inteligência e a importância da escuta no ato de ensinar. Essas são algumas das dimensões referenciadas em sua obra e que vêm sendo confundidas por aqueles enunciados, os quais referi acima, cuja imprecisão de algumas dessas formulações são bastante corriqueiras nos textos

da área educacional e que sem uma profunda compreensão de sua contribuição para o pensamento e a prática pedagógica, ao invés de promover a autonomia, o diálogo mediatizador e, portanto, libertador dos sujeitos, como pretende Freire, acaba na ausência de uma profunda reflexão, promovendo a exclusão destes. Passo, agora, a partir de alguns fragmentos de sua obra, a considerar o que de fato Freire afirma.

Para Freire, o professor não pode duvidar um momento sequer, durante sua prática educativo-crítica, que a educação como experiência especificamente humana é uma forma de intervenção no mundo. “Intervenção que *além do conhecimento dos conteúdos* bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto um esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento.” (FREIRE, 1996, p.98, grifo meu). Ele exclama que não é possível o professor ensinar o que não sabe, portanto, não pode ajudar o educando a superar sua ignorância se não superar permanentemente a sua. Para o autor, a prática docente coloca ao professor a possibilidade de que ele deve estimular através de perguntas várias e que, para tanto, precisa se preparar ao máximo para, de outro, não ter que afirmar o que não sabe.

Freire 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 professor não pode ser professor 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 na sua metodologia de ensino e aprendizagem. Aqui 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 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 professor ofereça, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la na íntegra. Nesse ponto, estão presentes as três espécies de mediação constitutivas da psicologia:⁷ a consciência (ou atividade mental), a socialidade (ou cooperação social) e os instrumentos (ou tecnologia).

⁷ Essas espécies de mediações foram postuladas por Ratner (1995, p.14-18) e serão analisadas nesse trabalho quando abordarmos as dimensões da categoria mediação base teórico-metodológica.

Indubitavelmente, do ponto de vista freiriano, os elementos implicados na aprendizagem - conteúdo e professor não são revogados, pelo contrário, o que *ele propõe é um ensino e conteúdo que* promovam 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.

O autor defende uma educação democrática e dialógica, que respeite a cultura e a história de vida dos educandos, na qual educadores e educandos, conjuntamente, (re) signifiquem a realidade histórica que os cerca, discutindo-a criticamente, sem desvincular os conteúdos da vida cotidiana. O que não significa ficar no limite dessa cultura ou desse cotidiano. Mas “é respeito jamais negado ao educando, pois, no seu *saber de ‘experiência feito’ que busco superar com ele*”. (FREIRE, 1996, p.103, grifo meu).

Nessa linha de raciocínio, tomemos a fala de alguns educadores quando difundem essa representação: *o professor da EJA não deve ensinar, ele deve fazer mediações*” formulam uma proposta de educação de jovens e adultos cujo ponto central é a supressão do anacronismo e do autoritarismo daquilo que se convencionou chamar de “ensino tradicional”. Referindo-se, nesse caso, ao termo designativo do autoritarismo e do exercício da transmissão do conhecimento.

Os professores da EJA justificam as equivalências ora apresentadas na representação “ensino tradicional”, principalmente, pelos escritos de Paulo Freire, como fonte de força dessa representação. Freire utiliza o termo mediação em sua obra, porém, não aborda essa categoria para fundamentar o seu pensamento, mas no livro a *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1981), em que ele expõe a sua proposta metodológica para a alfabetização de adultos, a mediação está presente, por exemplo, no uso das palavras geradoras e as imagens que são associadas a elas. O aluno se alfabetiza quando se apropria do universal, por meio da particularidade que estas palavras revelam, e esta particularidade, ao se relacionar com o singular de cada um dos alunos, se configura. Logo, a relação entre o universal e o singular nessa obra de Freire não é direta, ela compreende a mediação propiciada pelas palavras geradoras.

Evidentemente há uma relação de ensino/aprendizagem entre sujeitos sociais, relação essa na qual o educador/professor e aluno/aprendiz se identificam com sujeitos de uma dada relação humana, mas se distinguem como 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 (1996, p.121), “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”.

O que parece é que a questão do ensino/aprendizagem e mediação, da forma como está sendo colocada para a EJA, e sobretudo pela forma como vem sendo, equivocadamente, vinculada ao pensamento de Freire, não está suficientemente clara. Nesse sentido, entendemos que é preciso devolver à expressão ensino e mediação a amplitude que lhes cabe. Tomá-las enquanto designativas das mais diversas situações de exercício e transmissão das produções humanas. Enquanto práxis, desenvolvidas com finalidades. No que se refere à mediação, os educadores da EJA, ao defenderem-na, ou em substituição ao ensino ou quando admitem a necessidade de mediação na relação entre o ensino e a aprendizagem, geralmente consideram que ela ocorre no vínculo que se estabelece entre o professor e o aluno e não na ligação entre estes termos.

Pelo exposto, na perspectiva que aqui defendo, ensinar e aprender estão em relação necessariamente articuladas e é a mediação o termo de ligação entre os dois termos, que preserva os dois polos, e, ao mesmo tempo, provoca mudanças tanto em um polo quanto no outro. Nosso educador pernambucano vai afirmar que:

ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno ir entrando como sujeito em aprendizagem, no *processo de desvelamento que o professor deve deflagar*. (FREIRE, 1996, p.119, grifo meu).

É nesse sentido que Freire nos diz que ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É assim que se impõe ao professor escutar o aluno em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória.

E ao escutá-lo, aprender a falar com ele. No sentido aqui discutido, escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura da fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Mas, alerta Freire, não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao que o outro fala. Ou seja, a verdadeira escuta não diminui no *professor* em nada a sua capacidade *de exercer o direito de discordar, de se opor, de se posicionar*. Pelo contrário, é escutando bem que *ele se prepara para melhor se colocar do ponto de vista das ideias*.

Ressalta-se, pois, nessas ideias de Freire, que o professor não é aquele sujeito que tudo aceita e o processo de ensino e aprendizagem não é algo em que tudo cabe, um *laissez faire*, como querem os educadores da EJA, ao se utilizarem, em meu entendimento, equivocadamente do pensamento desse autor/educador brasileiro. Sua obra compreende, sim, no exercício da docência, os elementos implicados na aprendizagem: a existência de uma personagem que temos nos acostumado a chamar de professor, o ensino e os conteúdos. Como expressivamente vimos na seguinte afirmação:

É preciso, por outro lado, e sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor. (...) *ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafιά-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber*. Todo ensino de conteúdo demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, assumindo a autoria também do conhecimento do objeto. O professor autoritário, que recusa escutar os alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito de conhecimento. É por isso *que o ensino dos conteúdos, criticamente realizado*, envolve a abertura total do professor, a tentativa legítima do educando para tomar em suas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece. (...) É nesse sentido que pode afirmar que *não se pode separar* a prática de teoria, pensamento de ação, linguagem de ideologia, quanto separar *ensino de conteúdos* de chamamento ao educando para que se vá fazendo sujeito do processo de aprendê-los. (...) *Ensinando* matemática que ensino também como aprender e como ensinar, como exercer a curiosidade epistemológica indispensável à produção do conhecimento. Ele precisa se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre em mim. (FREIRE, 1996, p. 124-125, grifo meu)

Essa abordagem me obriga a esclarecer que “não há, nunca houve e nem poderá haver educação sem conteúdo” e, além disso, que o ensino de conteúdo não exclui o desvendamento da realidade. Ambos fazem parte do mesmo ato de ensinar e se complementam. Simultaneamente, ensinar para Freire (1996, p. 53) não é o ensino do objeto por si mesmo, ou melhor, não se ensina a votar indo apenas às urnas, não se ensina

ecologia fazendo ativismo, mas reconhecendo o objeto cognoscível e sua razão de ser.

Assim, conhecer, na teoria freireana, é uma aventura pessoal num contexto social. A noção da construção do conhecimento de Freire tem como ponto de partida as necessidades populares, o conhecimento científico como ponto de chegada. Freire aponta o conhecimento como produto das relações entre os seres humanos e destes com o mundo. Os seres humanos devem buscar respostas para os desafios encontrados nestas relações. Para isso, devem reconhecer a questão, compreendê-la e imaginar formas de respondê-la adequadamente. Daí outras questões se colocam e novos desafios aparecem. É nesse sentido que se constitui o conhecimento, ou seja, a partir das necessidades humanas. O autor aponta também o conhecimento relacional e nos diz:

O envolvimento necessário da curiosidade humana gera, indiscutivelmente, achados que, no fundo, são ora objetos cognoscíveis em processo de desvelamento, ora o próprio processo relacional, que abre possibilidades aos sujeitos da relação da produção de inter-conhecimentos. O conhecimento relacional, no fundo, inter-relacional, “molhado” de intuições, adivinhações, desejos, aspirações, dúvidas, medo a que não falta, porém, razão também, tem qualidade diferente do conhecimento que se tem do objeto apreendido na sua substantividade pelo esforço da curiosidade epistemológica. Estou convencido, porém, de que a finalidade diferente deste conhecimento chamado relacional, em face, por exemplo, do que posso ter da mesa em que escrevo e de suas relações com objetos que compõem minha sala de trabalho com que e em que me ligo com as coisas, as pessoas, em que escrevo, leio, falo não lhe nega o status de conhecimento. (FREIRE, 2001, p. 53).

É, também, nesse sentido que Freire fala do respeito à leitura de mundo do educando, sinalizando que respeitá-la significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humanidade, de modo especial, como *um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento*. O autor afirma que:

(...) é preciso que ao respeitar a leitura de mundo do educando para *ir mais além dela*, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, *se faz metodicamente rigorosa*. Leitura de mundo que revela, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo e o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo. (FREIRE, 1996, p.122, grifo nosso).

Por isso, saber escutar, nessa perspectiva, não significa concordar com a leitura de mundo do aluno, ou mesmo a ela se acomodar, assumindo-a como sua. E nesse

sentindo, não é também um jogo tático com que o educador procura tornar-se simpático ao educando. A maneira correta que tem o educador para com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo é mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e gerar obstáculos à exatidão do achado. (FREIRE, 1996, p.122).

Quanto à questão pertinente à cultura do aluno, o que Freire (2001, p.78) propõe é uma educação que se inicia de uma discussão da compreensão do fenômeno cultural, na qual o educando poderia saber que cultura é o resultado da intervenção que o homem e a mulher fazem no mundo e, o que é mais importante, que todos, mesmo os excluídos, podem fazer cultura e mudar o mundo da cultura, que também é o mundo do social, da política e da economia. O que deseja combater é o determinismo, a ideologia fatalista, segundo a qual Deus ou o destino são os responsáveis pela péssima vida do explorado, contrariamente, demonstrando que são as relações de produção que explicam sua vida.

Por isso, para Freire (2001, p.182), a educação deve ser radical, no sentido defendido por Marx, quer dizer, ser radical é ir à raiz das coisas. Isso significa que não devemos escamotear a realidade ou simplesmente dizer que está sendo assim porque vivemos sob uma ética do mercado que desumaniza as pessoas e as forçam a oprimir e explorar. Ao contrário, ir à raiz das coisas é desvelar, com uma postura teórica, técnica, política e ética, os nexos dos problemas do sistema socioeconômico capitalista.

Nessa perspectiva, a educação, mesmo possuindo limites, pode contribuir para a formação de cidadãos críticos, na medida em que denuncia e anuncia os processos de opressão e exclusão, despertando os jovens e adultos para a necessária transformação social. Mas, para tanto, nossa compreensão é que os princípios e procedimentos próprios da EJA não podem ser travestidos de uma aparente criticidade, de um caráter pretensamente revolucionário. Se o seu compromisso é com a mudança social, esses princípios não podem distanciar-se da própria matriz teórica que afirmam tomar como direção, ou mesmo não pode haver distorções que como se pode ver na análise empreendida acima, e que parece ter origem na distância entre o referencial teórico que informa a elaboração desses princípios e a massa do professorado da EJA.

A superação desses percalços demanda um compromisso com a radicalidade, tal como apontada por Freire (2001, p. 182) e como a define Marx (1977)⁸:

A força material deve ser dominada pela força material, mas a teoria transforma-se, ela também, em força material quando penetra nas massas. A teoria é

capaz de penetrar nas massas desde que faça demonstrações *ad hominem* e faz demonstrações *ad hominem* quando se torna radical. Ser radical é agarrar as coisas pela raiz e a raiz do homem é o próprio homem. (MARX, 1977, p. 09).

Ao assumir tal pressuposto, intentei desenvolver essa análise à luz de uma compreensão histórica dos fatos humanos como lugar onde se analisa a realidade objetiva, na qual identifique o eixo de investigação que vai orientar o encaminhamento da pesquisa teórica e empírica. Qual seja: A base teórico-metodológica da mediação e as dimensões mediadoras que fundamentam e determinam a prática pedagógica da EJA. Reflexões que se encontram em processo de desenvolvimento.

3. 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 que eu pudesse construir algumas categorias básicas para o estudo investigativo. As quais se encontram em processo de análise e desenvolvimento.

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 de algumas categorias como uma necessidade 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.

O desvelamento de algumas diretrizes de reflexão e ação que contribuam para auxiliar os professores da EJA a estabelecerem com mais solidez suas abordagens teórico-metodológicas, bem como a subsidiarem mais conscientemente a política para sua *práxis* é o nosso intento. Até onde caminhou o trabalho investigativo, já se pode perceber que, sem a compreensão da constituição da realidade concreta do ser social na sua totalidade e como ele se articula nesse contexto, é impossível entender as mediações.

Nesse processo, a *mediação* como categoria pedagógica fundante, revelada e compreendida nas várias totalidades, a partir das posições e das relações que os professores e alunos constroem nas suas práticas. Não há como determinar fórmulas, ou estabelecer conexões para a ocorrência dessa ou daquela ação. 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 num 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.

Referências

ARCE, Alessandra. A Formação de Professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, Newton (org). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas: SP: Autores Associados, 2000.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: CIAVATTA, M. e FRIGOTTO, G. *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DUARTE, Newton. *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, 1996/2007.

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

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

GUARESCHI, Pedrinho A. Pressupostos Psicossociais da Exclusão: competitividade e culpabilização. In: SAWAIA, Bader. (Org.). *As Artimanhas da Exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2001.

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.

KLEIN, Lígia R. *Alfabetização: quem tem medo de ensinar?* São Paulo: Cortez; Campo Grande: UFMS, 1996.

LOSSO, Adriana 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.

LUKÁCS, Georg. *Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MARX, Karl. *Crítica a Filosofia do Direito de Hegel*. São Paulo: Grijalbo, 1977.

MÉSZAROS, Isván. A crise estrutural do capital. Outubro. *Revista do Instituto de Estudos Socialistas*. São Paulo, 2000.

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.

VASQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*, 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.