

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO
(PPGCOM/USP)

KAREN PAVANI GOULART

Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e interações comunicacionais:
um olhar a partir da experiência do Cieja Campo Limpo

São Paulo

2023

KAREN PAVANI GOULART

Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e interações comunicacionais:
um olhar a partir da experiência do Cieja Campo Limpo

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (PPGCOM/ECA-USP) como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Ciências da Comunicação

Linha de pesquisa: Comunicação: interfaces e institucionalidades

Orientador: Prof. Dr. Adilson Odair Citelli

São Paulo

2023

GOULART, Karen Pavani. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e interações comunicacionais: um olhar a partir da experiência do Cieja Campo Limpo. 2023. 135 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2023.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adilson Odair Citelli

Escola de Comunicações e Artes

Universidade de São Paulo

Presidente

Profa. Dra. Cláudia do Carmo Nonato Lima

Escola de Comunicações e Artes

Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Michelle Prazeres

Faculdade de Educação

Universidade de São Paulo

DEDICATÓRIA

Às pessoas jovens e adultas que enfrentam desafios de toda sorte para conquistar
o direito à educação.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Adilson Citelli, por compartilhar comigo os seus saberes e dedicar tempo a essa construção coletiva.

À Michelle Prazeres, pela troca generosa de conhecimentos e afetos.

À professora Maria Cristina Palma Mungiolli, pela leitura atenta do trabalho e pelos apontamentos valiosos no exame de qualificação.

Aos professores Luís Mauro Sá Martino e Dimas Künsch, que me formaram pesquisadora.

Ao meu companheiro Vilson Malaquias, por todo o apoio e compreensão durante essa jornada.

Aos meus pais, Débora Pavani e Daniel Goulart, pelos esforços incansáveis que tornaram possível a minha caminhada até aqui.

Ao meu irmão, Lucas Pavani Goulart, pelo incentivo para persistir.

À Maíra Lins Prado, por celebrar comigo cada conquista.

À professora Êda Luiz, que me abriu as portas do Cieja Campo Limpo.

Aos gestores, docentes, funcionários e estudantes do Cieja Campo Limpo, pela acolhida calorosa e disposição para colaborar com esta pesquisa.

Às parceiras de jornada acadêmica Tatiana Luz-Carvalho, Andressa Capreci e Janaina Gallo.

Ao grupo de pesquisa Mediações Educomunicativas (Mecom): Adilson Citelli (coordenador), Ana Luisa Zaniboni Gomes, Douglas Calixto, Edilane Carvalho Teles, Eliana Nagamini, Elisângela Rodrigues, Gláucia Silva Bierwagen, Helena Corazza, Maria do Carmo Souza de Almeida, Michel Carvalho da Silva, Roberta Takahashi Soledade, Rogério Pelizzari de Andrade, Sandra Pereira Falcão (*in memoriam*), Suéller Costa, Tatiana Luz-Carvalho e Wellington Nardes.

Aos docentes das disciplinas cursadas no PPGCOM ECA-USP, pelos ensinamentos compartilhados.

EPÍGRAFE

Esses dias tinha um moleque na quebrada
com uma arma de quase quatrocentas páginas na mão.
Um mina cheirando prosa, uns acendendo poesia.
Um cara sem Nike no pé indo pro trampo
com o zóio vermelho de tanto ler no ônibus.
Uns tiozinho e umas tiazinha no sarau enchendo a cara de poemas.
Depois saíram vomitando versos na calçada.
O tráfico de informação não para,
uns estão saindo algemados aos diplomas
depois de experimentarem umas pílulas de sabedoria
As famílias, coniventes, estão em êxtase.
Esses vidas mansas estão esvaziando as cadeias
e desempregando os Datenas.
A vida não é mesmo loka?
(VAZ, 2016, p. 102)

RESUMO

Esta pesquisa investigou a repercussão das metodologias ativas de ensino-aprendizagem nas interações comunicacionais entre docentes e discentes no espaço da sala de aula e adotou como objeto empírico o Cieja Campo Limpo, escola de jovens e adultos da rede municipal de São Paulo. Pelo prisma da interface Comunicação e Educação, procuramos compreender por meio de observação sistemática em campo e entrevistas semiestruturadas com professores e estudantes a relação entre a participação ativa do educando no processo de ensino-aprendizagem e a ocorrência de monólogos e diálogos. A amostra deste estudo é composta por alunos de três agrupamentos do ciclo II do Cieja Campo Limpo e por quatro professores das áreas de conhecimento Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagens e Códigos. Nos anos 2000, a escola passou por uma reforma pedagógica, inspirada no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) de Paulo Freire, e, desde então, emprega a metodologia investigativa – considerada em nosso estudo uma metodologia ativa –, desenvolvida por gestores e docentes do Cieja Campo Limpo a partir de demandas levantadas em assembleias realizadas com os estudantes. Apresentamos como resultados do presente trabalho a análise dos fluxos comunicacionais em sala de aula e dos papéis desempenhados por professores e estudantes; as percepções docentes e discentes sobre as dinâmicas de comunicação no ambiente escolar e as especificidades da referida escola que parecem repercutir nas trocas dialógicas entre os atores educativos.

Palavras-chave: Comunicação; Educação; Interações comunicacionais; Diálogo; Metodologias ativas de ensino-aprendizagem; Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This research investigated the reverberation of active teaching-learning methodologies on communicational interactions between teachers and students in the classroom and adopted Cieja Campo Limpo, a school for young people and adults in the municipal network of São Paulo, as its empirical object. From the perspective of the Communication and Education interface, we seek to understand, through systematic field observation and semi-structured interviews with teachers and students, the relationship between the student's active participation in the teaching-learning process and the occurrence of monologues and dialogues. The sample for this study is made up of students from three groups of cycle II at Cieja Campo Limpo and four teachers from the areas of knowledge of Natural Sciences, Human Sciences and Languages and Codes. In the 2000s, the school went through a pedagogical reform, inspired by Paulo Freire's Youth and Adult Literacy Movement (MOVA), and, since then, it has employed investigative methodology – considered in our study to be an active methodology –, developed by coordinators and teachers at Cieja Campo Limpo based on demands raised in councils held with students. As a result of this work, we present the analysis of communication flows in the classroom and the roles played by teachers and students; the teachers' and students' perceptions about the dynamics of communication in the school environment and the particularities of that school that seem to influence the dialogical exchanges between educational actors.

Keywords: Communication; Education; Communication interactions; Dialogue; Active teaching-learning methodologies; Youth and Adult Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Breve cronologia da EJA no Brasil.....	44
Figura 2 - Localização do Cieja Campo Limpo.....	53
Figura 3 - Fachada do Cieja Campo Limpo.....	53
Figura 4 - Entrada do Cieja Campo Limpo.....	54
Figura 5 - Mapa de localização dos Ciejas na cidade de São Paulo.....	55
Figura 6 - Refeitório do Cieja Campo Limpo com grafite do educador Paulo Freire.....	63
Figura 7 - Espetáculo O Quebra-Nozes.....	65
Figura 8 - Meditação guiada do canal do YouTube Yoga para Você.....	66
Figura 9 - Curta-metragem Ilha das Flores.....	66
Figura 10 - Cieja Campo Limpo e represa Guarapiranga.....	73
Figura 11 - Cartazes utilizados na apresentação do agrupamento Transformação.....	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Situações-problema propostas nas aulas observadas no dia 28 de março de 2022.....	64
Tabela 2 - Apresentação de final de rodízio do agrupamento Aprender.....	85
Tabela 3 - Apresentação de final de rodízio do agrupamento Alegria.....	88
Tabela 4 - Apresentação de final de rodízio do agrupamento Transformação.....	90
Tabela 5 - Interações no agrupamento Aprender no dia 28 de março de 2022.....	98
Tabela 6 - Interações no agrupamento Alegria no dia 28 de março de 2022.....	99
Tabela 7 - Interações no agrupamento Transformação no dia 28 de março de 2022.....	100
Tabela 8 - Interações nos agrupamentos Aprender, Alegria e Transformação no 26 de abril de 2022.....	101
Tabela 9 - Interações nos agrupamentos Aprender, Alegria e Transformação no dia 28 de abril de 2022.....	102
Tabela 10 - Relação professor-aluno e metodologia nas abordagens de ensino-aprendizagem.....	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEMES	Centro de Educação Municipal de Ensino Supletivo
CIEJA	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CME	Conselho Municipal de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
MCM	Meios de Comunicação de Massa
MCP	Movimento de Cultura Popular do Recife
MEB	Movimento de Educação de Base
MECOM	Grupo de pesquisa Mediações Educomunicativas
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
SME/SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução	14
1. Considerações iniciais	17
2. Objeto da pesquisa	20
2.1. Hipóteses.....	22
2.2. Objetivos.....	22
3. Cruzando fronteiras: a interface Comunicação e Educação.....	23
3.1. Pistas para compreender a comunicação.....	27
4. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem no contexto da interface Comunicação e Educação.....	35
4.1. Transformações na Comunicação e na Educação.....	38
5. Educação de Jovens e Adultos.....	42
5.1. Breve contextualização histórica da EJA no Brasil	42
5.2. Os sujeitos da EJA	48
6. Metodologia.....	52
6.1. Amostragem.....	52
6.2. Instrumentos de pesquisa	58
6.2.1. Roteiro da entrevista com os docentes	60
6.2.2. Roteiro da entrevista com os discentes	60
7. Descrição dos dados	62
7.1. Observação em campo: 28 de março de 2022	63
7.1.1. Agrupamento Aprender – área de conhecimento: Ciências da Natureza.....	67
7.1.2. Agrupamento Alegria – área de conhecimento: Ciências Humanas	69
7.1.3. Agrupamento Transformação – área de conhecimento: Linguagens e Códigos	70
7.2. Observação em campo: 26 de abril de 2022	76
7.2.1. Agrupamento Aprender – área de conhecimento: Ciências da Natureza.....	76

7.2.2.	Agrupamento Alegria – área de conhecimento: Ciências Humanas	78
7.2.3.	Agrupamento Transformação – área de conhecimento: Linguagens e Códigos....	81
7.3.	Observação em campo: 28 de abril de 2022	83
7.3.1.	Agrupamento Aprender – área de conhecimento: Ciências da Natureza.....	83
7.3.2.	Agrupamento Alegria – área de conhecimento: Ciências Humanas	86
7.3.3.	Agrupamento Transformação – área de conhecimento: Linguagens e Códigos....	89
7.4.	Entrevistas semiestruturadas	92
8.	Interpretação dos dados	96
8.1.	Nuances monológicas e dialógicas da comunicação em sala de aula.....	96
8.2.	Papéis desempenhados por docentes e discentes	104
8.3.	Percepções docentes e discentes	109
8.3.1.	A perspectiva dos professores	109
8.3.2.	A perspectiva das estudantes.....	114
8.4.	Trajетórias de exclusão e silenciamento	118
8.5.	Especificidades do Cieja Campo Limpo.....	120
8.5.1.	Abordagem de ensino-aprendizagem	120
8.5.2.	Participação discente nas tomadas de decisão.....	121
8.5.3.	Cultura de acolhimento	122
8.5.4.	Frase do dia	124
8.5.5.	Mesas sextavadas	124
	Considerações finais	126
	Referências	130

Introdução

Memórias da infância em Luanda, nos anos 1980, são o tema do livro *Os da minha rua*, escrito pelo angolano Ondjaki (2007). As brincadeiras ao ar livre e a disputa com os amigos pelas nêspersas, pitangas e goiabas que caíam das árvores ainda ocupavam, àquela época, a maior parte do tempo e do imaginário do escritor. Mas a situação mudou quando Lima, colega do tio do protagonista, comprou um televisor, que se tornou objeto de desejo de Ondjaki: “fiquei com inveja dos filhos do Lima, que todos dias iam ver cores naquela televisão a cores: a telenovela Bem-amado com o Odorico e o Zeca Diabo [...] e até a Pantera Cor-de-Rosa com o cigarro bem comprido” (ONDJAKI, 2007, p. 26).

As últimas décadas do século XX foram palco de transformações profundas na cultura, que passou a caminhar lado a lado com os processos de globalização e digitalização da vida. Em um mundo cada vez mais conectado, a comunicação foi promovida a aspecto central das relações sociais, o que equivale a dizer que nossas experiências humanas são atravessadas a todo momento por dispositivos e tecnologias comunicacionais. A vida parece acontecer entre os smartphones e as redes sociais.

Por essa teia comunicativa, difundimos na contemporaneidade nossos saberes construídos e acumulados ao longo de séculos de existência, que também por séculos foram transmitidos com exclusividade pela escola. Apesar de os tempos serem outros, muito mais incertos e acelerados agora, continuamos educando da maneira como fazíamos antigamente, reproduzindo uma tradição de ensino em descompasso com a velocidade das atualizações tecnológicas.

Vivemos uma quadra histórica em que as instituições são colocadas à prova, e a organização escolar não ficou fora disso. Algumas das críticas à instituição de ensino dizem respeito ao modelo convencional de educação, baseado no uso predominante, quando não exclusivo, de métodos expositivos. Como se houvesse equivalência entre ensinar e transferir conteúdos e valores. Nessa concepção educativa, a comunicação em sala de aula é transmissivista e unidirecional, do professor ao aluno, evidenciando uma relação verticalizada. Aqui reside o principal desconforto que motivou a formulação de nosso objeto de pesquisa.

Ao longo de nossa investigação, buscamos entender como se dá a comunicação entre docentes e discentes e entre discentes quando são utilizadas metodologias ativas de ensino-aprendizagem, as quais, em teoria, incluem o estudante no processo de construção do conhecimento, estimulando o pensamento crítico, questionador e criativo. Nossa hipótese

central é a de que as ativações do protagonismo do aluno e do diálogo entre atores educativos andam juntas.

Para analisar esse fenômeno, conduzimos observações em campo e entrevistas semiestruturadas com um grupo de professores e estudantes do ciclo II do Cieja Campo Limpo, escola de jovens e adultos na região sudoeste do município de São Paulo, que desenvolveu uma metodologia própria, denominada investigativa. Em nossa pesquisa, consideramos essa metodologia como ativa, segundo argumentamos em seção dedicada ao assunto.

Dito isso, vamos desenredar a organização desta dissertação. No primeiro capítulo, apresentamos a relação da pesquisadora com a problemática investigada e reconstruímos a trajetória percorrida para a delimitação do objeto de estudo. No segundo capítulo, formulamos o problema da pesquisa, explicitamos a justificativa, elencamos nossos objetivos e aventamos hipóteses.

O terceiro capítulo inicia a articulação dos aportes teóricos para o nosso estudo. Desbravando a fronteira entre os campos da Comunicação e da Educação, discutimos os vínculos comunicativo-educativos, as concepções de comunicação e diálogo e os desafios à comunicação no ambiente escolar.

No quarto capítulo, conceituamos e contextualizamos historicamente as metodologias ativas de ensino-aprendizagem, relacionando seus pressupostos ao campo de preocupações da interface Comunicação e Educação. Além disso, analisamos algumas das transformações nos terrenos comunicativo e educativo que intensificaram o debate em torno da ativação da participação discente em sala de aula.

Em se tratando o nosso objeto empírico de uma escola de jovens e adultos, dedicamos o quinto capítulo ao estudo dessa modalidade de ensino. Recuperamos tensões e disputas históricas que conformaram a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como a conhecemos hoje no Brasil, situando as particularidades dessa forma de atendimento na cidade de São Paulo. Para compreender quem são os sujeitos que frequentam a EJA, bem como conhecer suas trajetórias coletivas, levantamos dados de pesquisas demográficas e reunimos perspectivas de autores considerados referências no assunto.

No sexto capítulo, adentramos no território da metodologia da pesquisa, no qual expomos o caminho percorrido para a definição da amostra e dos métodos de investigação. Apresentamos a amostra, as particularidades da escola e o modelo de ensino adotado na instituição.

No sétimo capítulo, a partir do referencial teórico e das perguntas da pesquisa, descrevemos os dados obtidos nas observações em campo, detalhamos a metodologia investigativa e relatamos a execução das entrevistas com docentes e discentes. No oitavo capítulo, os dados empíricos foram analisados à luz do quadro teórico de referência, na tentativa de cumprir os objetivos definidos para a pesquisa e confrontar as hipóteses iniciais.

Nas considerações finais, recapitulamos nosso trajeto investigativo e destacamos alguns pontos que consideramos mais centrais em nossa discussão, sintetizando os resultados da pesquisa e suas contribuições para o entendimento dos vínculos comunicativo-educativos.

1. Considerações iniciais

Será que o lugar de onde se parte precisa ser especificamente um ponto? Estou tentando desvendar essa resposta enquanto traço a minha relação como pesquisadora com a problemática que me propus a investigar. Quando estamos a observar o mar, é difícil lembrar que ele se forma por gotas. Mais custoso ainda é imaginar que um dia foi só uma gota a dar início àquela imensidão. Essa pesquisa é a minha imensidão. E estou tão visceralmente envolvida com ela que preciso fazer algum esforço para buscar na memória qual foi exatamente o estopim a provocá-la.

Minha aproximação da interface Comunicação e Educação não veio pela formação acadêmica e tampouco pela ocupação profissional, que seriam dois bons motivos para iniciar um estudo nessa área. Parece que, no meu caso, peguei um atalho, como uma estrada vicinal, daquelas que cortam fazendas, com pavimento desgastado e pouca sinalização. Talvez por isso seja complexa a tarefa de precisar o ponto de partida; meu caminho não foi óbvio e não havia muitas pistas no trajeto.

Quando concluí a graduação em Jornalismo pela Faculdade Cásper Líbero em 2015, nada em mim parecia se interessar pela pesquisa acadêmica. Apesar de já nutrir à época alguma curiosidade pelo mundo da Educação, não foi naquele momento que esta investigação despontou como um projeto. No máximo, esse interesse serviu para me levar a conhecer a escola de ensino fundamental onde minha mãe trabalhava à noite como professora de uma turma de jovens e adultos.

Tenho poucas lembranças desse dia. Com algum esforço, recordo de dois fatos que me chamaram a atenção. O primeiro deles era a heterogeneidade daquele grupo de alunos, formado por pessoas de faixas etárias distintas e modos diversos de falar, se vestir e se portar. Apesar das divergências, a maioria deles encontrava-se em uma característica comum: eles pareciam estar longe. Tinham um olhar esvaziado de brilho e ausente de presença. Poderia ser resultado do cansaço acumulado ao longo do dia – e, para alguns, dos muitos anos – de trabalho. Ou estavam realmente longe de casa, do lugar de onde migraram, já que boa parte deles tinha origem nordestina.

É provável que essa visita – somada ao sem-fim de histórias de escola que escutei da minha mãe – tenha me sensibilizado para, cinco anos mais tarde, escolher uma escola de jovens e adultos como objeto empírico da minha pesquisa, iniciada em forma de projeto no ano de 2020.

Privilegiados como eu que atravessaram a pandemia com proteções e garantias, quer dizer, trabalhando remotamente e cumprindo o isolamento social, puderam dar-se ao luxo de, na ausência de problemas de ordem financeira ou de saúde, refletirem sobre os desdobramentos da convivência intensa – por vezes excessiva – com os familiares e do distanciamento da figura do outro em nossas vidas.

Os desafios do convívio entre pessoas passam inevitavelmente pelo campo da Comunicação. Foi em meio aos conflitos pandêmicos que passei a dedicar certo tempo para o estudo de um interesse já antigo, a comunicação entre pessoas. Queria entender os motivos pelos quais o exercício comunicativo acabava por nos afastar do outro. Para mim, comunicar sempre foi sinônimo de aproximar, ir ao encontro de algo ou alguém. Então, por que a experiência comunicacional muitas vezes fracassava em afastamento e desencontro?

Não cheguei em respostas para essa pergunta, mas no caminho redescobri sentidos no mundo acadêmico e passei a me interessar de novo por ele. Até então, minha relação com a academia girara em torno das minhas vivências como monitora do setor de Pós-Graduação da faculdade onde estudei e como pesquisadora e autora de uma monografia para conclusão do curso de Jornalismo, intitulada “Trabalho precário: um estudo sobre as condições profissionais no jornalismo”.

Ocorreu-me a ideia de reunir em um objeto de pesquisa a comunicação entre pessoas e a Educação. O contato com produções científicas sobre esses temas levaram-me a aprofundar meus conhecimentos sobre a interface Comunicação e Educação, uma fronteira que sigo explorando. Ainda estou compreendendo as dinâmicas desse território e essa é uma das razões pelas quais preferi usar em minha pesquisa os termos interface, vínculo e entrelaçamento, em lugar de Educomunicação, que demanda, no meu ponto de vista, mais certezas sobre a constituição desse objeto enquanto campo dotado de conhecimentos próprios.

Por meio da leitura de autores que são referência nessa interface, como Paulo Freire, Jesús Martín-Barbero, Adilson Citelli, Ismar de Oliveira Soares e Guillermo Orozco Gómez, tomei consciência de que o diálogo em sala de aula, fundamentado na alteridade e humildade, estaria diretamente ligado à problematização e compreensão crítica da realidade. Nesse sentido, um dos maiores desafios da comunicação em sala de aula residiria na redução de monólogos, por onde se desenrolava a transmissão de saberes, e no aumento de diálogos, a via por excelência da produção coletiva de conhecimento.

Se os monólogos estavam relacionados à passividade do estudante, o que aconteceria com a comunicação entre professor e aluno durante o uso de metodologias que ativassem a

participação discente? Haveria mais encontro, partilha, maior aproximação? Surgia aí um objeto a ser investigado. Para compreendê-lo em perspectiva, encontrei, com a ajuda de pessoas mais próximas ao universo dos vínculos comunicativo-educativos, o Cieja Campo Limpo, onde a metodologia investigativa parecia ativar o protagonismo estudantil.

Tal escola despertou meu interesse não apenas pela metodologia, mas principalmente pelo contexto de humanização das relações e práticas pedagógicas, dado o histórico de transformação do modelo de ensino da instituição em parceria com a comunidade escolar, por meio de assembleias, e a afinidade da escola, ao menos no plano teórico, com a pedagogia da libertação de Paulo Freire. Parecia estar diante de um terreno fértil para a promoção daquela comunicação em que eu acreditava, a do encontro e da proximidade com o outro.

2. Objeto da pesquisa

Esta pesquisa tem como objeto a relação entre as metodologias ativas de ensino-aprendizagem e as interações comunicacionais do espaço da sala de aula do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (Cieja) Campo Limpo. A escola integra a rede pública de ensino da prefeitura de São Paulo e está localizada no Capão Redondo, região sudoeste do município de São Paulo. Segundo Êda Luiz¹, que dirigiu a escola por 20 anos e conduziu sua reforma pedagógica, motivada pelo Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova), concebido por Paulo Freire, o Cieja Campo Limpo emprega metodologias ativas há mais de 15 anos, a saber: aprendizagem baseada em problemas e em projetos.

A opção de uma escola pública como objeto empírico da pesquisa deve-se primordialmente ao fato de que o mestrado foi realizado com recursos de uma universidade pública, portanto, parece-nos adequado devolver à sociedade uma contribuição sobre o entendimento de processos desenvolvidos no âmbito de uma escola da rede pública de ensino. Outro fator para a escolha do Cieja Campo Limpo reside na sua inclusão em 2017 na base de dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) destinada a programas considerados referências mundiais na alfabetização de jovens e adultos².

Para trabalharmos as metodologias ativas de ensino-aprendizagem, adotamos a definição do educador José Moran (2019), que as compreende como procedimentos focados no estudante, prevendo a sua participação efetiva na construção do processo de aprendizagem a partir de problemas e situações reais que o motivem, contribuindo para o protagonismo do estudante.

Por se tratar de um objeto multidisciplinar, articulador da Comunicação e da Educação, sugerimos analisá-lo, em nível epistemológico, dentro do paradigma da complexidade de Edgar Morin (2005) e, em nível teórico, sob a ótica dos estudos da interface Comunicação e Educação. Partindo do modelo metodológico de pesquisa empírica em Comunicação proposto por Lopes (2003), o momento da definição do objeto envolve as operações de ruptura epistemológica e construção do objeto científico.

Desse modo, a pesquisa diferenciou o objeto científico do real ou concreto, com esforços de reflexividade para afastarmo-nos de concepções aparentes e do senso comum. Amparando-

¹ Entrevista concedida no dia 30 de setembro de 2020, por ocasião da confecção do projeto de pesquisa.

² ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. Integrated Centre for Adult and Youth Education (CIEJA), Brazil. Disponível em: <<https://uil.unesco.org/case-study/effective-practices-database-litbase-0/integrated-centre-adult-and-youth-education-cieja>>. Acesso em: 6 mar. 2022.

nos no modelo de Lopes (2003), assumimos que o objeto não é dado, mas construído a partir de um ponto de vista e de um referencial teórico.

A fase de definição do objeto, de acordo com esse modelo, prevê as operações de elaboração do problema de pesquisa, quadro teórico de referência e sistema de hipóteses. Talvez possamos dizer que o nível teórico seja um dos mais expressivos nessa fase, haja vista a contribuição do quadro de referência para o recorte do objeto e a delimitação do problema de pesquisa. A própria formulação teórica do objeto e a explicitação conceitual, operações do nível teórico, fazem-se presentes no momento de definição do objeto. Por ora, vamos nos deter ao problema de pesquisa e, em seguida, à justificativa da escolha do objeto.

Avaliamos que o problema de pesquisa esteja formulado na articulação de perguntas, cuja questão central seria: quais as repercussões das metodologias ativas de ensino-aprendizagem nas interações comunicacionais em sala de aula? Ao seu redor, orbitam as perguntas: como se dão as interações comunicacionais, em seus fluxos, trânsitos e diálogos, entre professores e estudantes e entre estudantes quando essas metodologias são empregadas em sala de aula? Tais metodologias favorecem a comunicação dialógica ou a horizontalidade nas relações entre sujeitos? E ainda: como as definições e práticas dessas metodologias se relacionam com os aportes teóricos da interface Comunicação e Educação?

A respeito da justificativa da escolha do objeto, Lopes (2003) afirma que o pesquisador deve acionar uma postura vigilante ao justificar a relevância de seu objeto. Entendemos que o objeto do presente estudo mereça ser examinado principalmente por três fatores: a necessidade de se investir em metodologias de ensino-aprendizagem que possam ampliar o diálogo em sala de aula; a incompatibilidade entre a ascensão de uma cultura de consumo que situa crianças – e talvez essa afirmação possa ser estendida a jovens e adultos – de forma ativa e autônoma e a postura passiva que lhes é esperada na escola (BUCKINGHAM, 2010) e, por fim, a ocorrência de uma mediação comunicacional em nossa época que retira as audiências da posição de receptoras, colocando-as como parte dos processos de produção e difusão de comunicação (OROZCO GÓMEZ, 2014), o que redobra a necessidade de desenvolver a participação ativa dos estudantes em sala de aula.

Destacamos, ainda, a contribuição da investigação dessa problemática para a abrangência de um aspecto de certa maneira negligenciado quando se refere à comunicação, em geral associada quase automaticamente aos mediadores. Estamos falando da instância *face a face* do ato comunicativo, que difere das formas mediadas por dispositivos tecnológicos e, no cotidiano escolar, adquire importância tremenda.

2.1. Hipóteses

Segundo Lopes (2003), as hipóteses são responsáveis pela conexão entre teoria e investigação e necessitam ser elucidadas a fim de se garantir a ruptura epistemológica com o senso comum. Nesta pesquisa, sustentamos a hipótese central de que os processos comunicacionais em sala de aula, tanto entre docentes e discentes como entre discentes, são modificados pelo uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, que parecem alterar a participação dos estudantes na comunicação.

Arriscamos algumas hipóteses periféricas: 1. A solução da situação-problema, combinada ao compartilhamento das respostas com a turma, detém a potência de equilibrar a comunicação vertical, unidirecional e informativa, do professor ao aluno, e a comunicação horizontal e dialógica; 2. O mero emprego da metodologia ativa de ensino-aprendizagem não é suficiente para tornar dialógica a comunicação em sala de aula, dependendo de fatores diversos, a exemplo do modo como essa metodologia é conduzida pelo professor, do perfil e dos interesses dos estudantes e da estrutura organizacional da instituição de ensino e 3. As especificidades do Cieja Campo Limpo influem nas dinâmicas das relações entre docentes e discentes e, por consequência, nos processos comunicacionais em sala de aula.

2.2. Objetivos

2.2.1. Gerais

- a) Verificar, a partir da experiência do Cieja Campo Limpo, *se e como* as metodologias ativas de ensino-aprendizagem reverberam nas interações comunicacionais em sala de aula;
- b) Identificar categorias de comunicação, como monólogo, transmissão ou diálogo, nas observações em campo e entrevistas realizadas com docentes e discentes do Cieja Campo Limpo.

2.2.2. Específicos

- a) Compreender os pressupostos para o estabelecimento de vínculos comunicativo-educativos baseados no diálogo e na emancipação dos sujeitos;
- b) Analisar os papéis desempenhados por professores e estudantes do Cieja Campo Limpo na construção do processo de ensino-aprendizagem mediado por metodologias ativas.

3. Cruzando fronteiras: a interface Comunicação e Educação

Abrimos nossa discussão teórica acerca das reverberações das metodologias ativas de ensino-aprendizagem nas interações comunicacionais no espaço da sala de aula revelando o ponto de partida para construção desse objeto de pesquisa; de fato, mais do que um lugar de início, a interface Comunicação e Educação foi o chão onde pisamos durante a caminhada em busca de respostas às perguntas lançadas na definição da problemática da pesquisa. Elucidar essa interface diz respeito a um compromisso com a vigilância epistemológica deste trabalho.

Estudos norte-americanos desenvolvidos nas décadas de 1930 e 1940 acerca dos cruzamentos entre Comunicação e Educação podem ser considerados a primeira tentativa de análise dessa interface. Marcadamente funcionalistas e com teor moralista, a maioria desses estudos tinha como objeto investigar os eventuais prejuízos causados pelos meios de comunicação mais recentes à época, especialmente a televisão, em crianças e jovens, a exemplo da exposição a conteúdos impróprios para suas faixas etárias e do enfraquecimento do hábito de leitura, uma perspectiva colocada em xeque por pesquisas do final do século XX orientadas pelas teorias da recepção e das mediações (CITELLI, 2000).

No Brasil, em 1934, os educadores Roquette-Pinto e Anísio Teixeira criavam o plano da Rádio Escola Municipal do Rio de Janeiro, um projeto que aliava comunicação e educação ao veicular conteúdos escolares e formativos na rádio, uma estratégia para levar a educação sobretudo à população analfabeta, que àquela época representava quase 80% dos brasileiros (CITELLI, 2010). Iniciativas que convergiam comunicação e educação também foram promovidas em outras partes da América Latina; em 1968, o pedagogo Luis Campos Martínez lançava o Plan de Educación Cinematográfica de Niños (Plan-Deni) em Quito, Equador, destinado à preparação de professores para utilizar o cinema em sala de aula e ensinar estudantes a analisarem criticamente a produção audiovisual e também a criarem seus próprios vídeos, uma experiência reproduzida pela Organização Católica Internacional de Cinema (OCIC) no Uruguai, Brasil³, Paraguai e República Dominicana (SOARES, 2014). Ainda podemos mencionar o projeto Universo Audiovisual de la Niñez Latinoamericana y Caribeña (UNIAL) em Havana, Cuba; Educom.radio em São Paulo; Las Otras Voces na Argentina e Pásela en Paz na fronteira entre a Venezuela e a Colômbia (SOARES, 2019).

Em paralelo à multiplicação de experiências de intervenção social no entrelaçamento Comunicação e Educação, crescia no território latinoamericano o número de pesquisas,

³ No Brasil, a iniciativa levou o nome de Cineduc e aconteceu na cidade do Rio de Janeiro, a partir de 1970.

congressos, publicações especializadas e cursos de capacitação de docentes do ensino fundamental e médio voltados a essa interface, revelando a intensa aproximação entre os fluxos comunicativos e as práticas pedagógicas escolares (CITELLI, 2000). Investigar a dimensão comunicativa da educação foi tarefa assumida por Paulo Freire, Jesús Martín-Barbero, Guillermo Orozco Gómez, Adilson Citelli, Maria Aparecida Baccega e Ismar de Oliveira Soares, além de pesquisadores aqui citados anteriormente. As produções desses autores compõem o referencial teórico elegido para pensarmos os vínculos comunicativo-educativos neste trabalho.

Pesquisadora desses vínculos, Maria Aparecida Baccega (1999, p. 7) identificou certa fluidez nas fronteiras entre os campos de conhecimento; ainda que cada um deles apresente suas especificidades, há uma troca contínua, da qual resulta a formação de novos campos: “Essa dialética entre intercâmbio e especificidade, entre totalidade e particularidade, [...] constitui a transdisciplinaridade, e é o grande desafio daqueles que se dispõem a refletir, criticar e construir uma nova variável histórica”. Para Baccega, o campo da Comunicação e Educação consiste em um desafio significativo da contemporaneidade:

Não se reduz a fragmentos, como a eterna discussão sobre a adequação da utilização das tecnologias no âmbito escolar, quer em escolas com aparato tecnológico de primeira linha quer nas escolas de ‘pés no chão’, tendo em vista que a edição do mundo realizada pelos meios está presente em alunos, professores, cidadãos. Sua complexidade obriga a inclusão de temas como mediações, criticidade, informação e conhecimento, circulação das formas simbólicas, ressignificação da escola e do professor, recepção, entre muitos outros. (BACCEGA, 2001, p. 21)

Um dos fatores que levaram ao surgimento de um campo de estudos sobre os vínculos comunicativo-educativos foi, sem dúvida, a transformação digital dos meios de comunicação e a conseqüente emergência de um ecossistema comunicativo: percebida na contemporaneidade como necessidade vital, a comunicação tornou-se um ecossistema no qual estão situadas as diversas esferas da vida, fenômeno facilitado pelas tecnologias digitais (MARTÍN-BARBERO, 2014).

Outro fator para a formação desse novo campo de estudos pode ter sido a “condição comunicacional” de nosso momento histórico, entendida por Guillermo Orozco Gómez (2014, p. 86-87) como a oportunidade de, pela primeira vez, transitarmos entre os lugares de consumidores e produtores de conteúdo, o que nos impõe o desafio de desenvolver “competências comunicativas, saberes e práticas produtivas, alfabetismos múltiplos para nos assumirmos, como audiências, também como produtores e emissores, e não apenas como receptores e consumidores”.

Todavia, o surgimento de um campo destinado à reflexão dos entrelaçamentos da Comunicação e da Educação, assim como a sua nomenclatura, não se trata de um consenso no meio acadêmico. Se um domínio científico de disciplina única já está sujeito a uma série de disputas, negociações e tensões internas, pode-se imaginar contexto igual ou ainda mais concorrido no caso de uma área fronteira.

O campo científico teve seus conflitos de dominância explorados por Pierre Bourdieu (1983); o autor investigou os diversos interesses que enviesam a produção de conhecimento e relacionou a lógica do acúmulo de capital científico à competição e ao jogo observados no campo, organizado em uma estrutura modulada por estratégias, que podem ser ideológicas na tentativa de defender as posições ocupadas por seus autores. Nesse sentido, Bourdieu desmistificou a neutralidade científica, que estaria a serviço dos dominantes do campo e de atores externos a ele, como o mercado. Para o sociólogo, ocupam posição dominante aqueles que determinam o que é ciência, definição correspondente ao modo como eles próprios produzem conhecimento. O objetivo dos dominantes do campo reside na conservação de certa dinâmica alinhada aos seus interesses. Por sua vez, os dominados são os “novatos”.

[...] às diferentes posições no campo científico associam-se representações da ciência, estratégias ideológicas disfarçadas em tomadas de posição epistemológicas através das quais os ocupantes de uma posição determinada visam justificar sua própria posição e as estratégias que eles colocam em ação para mantê-la ou melhorá-la e para desacreditar, ao mesmo tempo, os detentores da posição oposta e suas estratégias. (BOURDIEU, 1983, p. 34)

Bourdieu chama atenção para a arbitrariedade social do campo científico, uma vez que ele atende aos interesses de atores que usufruirão do lucro da produção de conhecimento, sejam eles internos ou externos. Portanto, para o sociólogo, a “pura” ciência está sujeita, na verdade, às disputas de interesses e às investidas de monopólios como qualquer outro campo social, pelo que Bourdieu denomina de ficção interessada a qualidade neutra do conhecimento científico, especialmente proveitosa para a manutenção dos dominantes na ciência.

Por ora, o que extraímos dessa discussão para nossa reflexão é que a interface Comunicação e Educação também está subordinada à lógica de competição e contradição do campo científico. Assim, os estudos que cruzam as fronteiras daqueles dois âmbitos para a investigação de um objeto de interesse comum não têm lugar em território harmônico, mas assumem obrigatoriamente um ou mais pontos de vista circulantes nessa interface. Por questão de vigilância epistemológica, explicitaremos a perspectiva da Comunicação e Educação adotada nesta pesquisa.

Ao analisar o papel dos estudos de interface na construção do campo da Comunicação, José Luiz Braga (2004, p. 230) qualificou as zonas de entrelaçamento de áreas de conhecimento como problemáticas, por se tratarem de espaços de grande incerteza, com risco elevado de equívocos: “Considerando a interface como área de tensão [...], em vez de usar expressões na forma ‘Comunicação & [interface]’; deveríamos adotar ‘Comunicação *versus* [interface]’”.

Alguns anos antes da publicação do artigo de Braga (2004), começava-se a utilizar o termo Educomunicação – derivado do neologismo “educuidador”, atribuído a Mário Kaplún – para a denominação de um campo de pesquisa e intervenção social em Comunicação e Educação. A iniciativa partiu do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP), coordenado por Ismar de Oliveira Soares, após um estudo com profissionais das áreas de “Comunicação Educativa” e “Educação para os Meios de Comunicação” na América Latina, realizada por equipes da USP e da Universidade Salvador (UNIFACS), cujos resultados foram compartilhados no artigo “A emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais” (SOARES, 1999).

Em entrevista concedida à comunicadora Rose Mara Pinheiro (2018, p. 12), Braga discutiu os limites de um domínio interdisciplinar; segundo o pesquisador, um campo fronteiriço, entre Comunicação e Educação, ainda não daria conta de todas as questões emergentes dessa interface, porque, nas palavras do autor, “os dois campos de conhecimento e de ação apresentam ‘tendências avassaladoras’: tudo pode ser objeto de educação, assim como tudo no espaço social se torna possível e se desenvolve, mal ou bem, por processos comunicacionais”. No entendimento de Braga, a interdisciplinaridade não é suficiente para responder às perguntas que surgem do encontro de disciplinas, sendo necessário, para tanto, pensar o campo de forma supradisciplinar.

Passemos, agora, à compreensão dos princípios que orientam nossa leitura sobre a interface. De acordo com Citelli (2019), os vínculos comunicativo-educativos devem visar à emancipação dos sujeitos e ser norteados por valores de solidariedade, tolerância e participação democrática. Desse ponto de vista, a interface Comunicação e Educação contempla uma comunicação que transcende o caráter informativo e na qual predomina o exercício do diálogo enquanto condição para a prática da democracia:

A comunicação é pensada, portanto, enquanto força vivificadora das relações humanas, incluindo e transcendendo a simples informação, requisitando para o exercício dela as vozes descentradas, a ativação do diálogo, a afirmação democrática – condições, ademais, que se impõem aos próprios saberes e fazeres educativos. (CITELLI, 2019, p. 318)

Para Soares (2017), é objetivo da interface Comunicação e Educação a construção de ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e participativos, por meio da gestão democrática dos recursos comunicativos no espaço escolar. Por ecossistema comunicativo, o autor entende a “organização do ambiente, a disponibilização dos recursos, o *modus faciendi* dos sujeitos envolvidos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional” (SOARES, 2000, p. 22-23).

Estudioso da tríade Transformação Social, Comunicação e Educação, Alejandro Barranquero (2007) opera o conceito de comunicação para a mudança social, a saber, um processo de diálogo nos âmbitos público e privado, por meio do qual uma coletividade define seus objetivos, necessidades e a forma de gerenciamento coletivo para alcançar essas metas e melhorar sua qualidade de vida (GRAY-FELDER; DEANE, 1999 apud BARRANQUERO, 2007). Para Barranquero (2007), as comunidades devem decidir seu futuro de maneira autônoma, a partir de um movimento dialógico e participativo que gere não apenas conhecimento, mas ação.

Nesse contexto, o autor defende que a comunicação para a mudança social ilumine os vínculos comunicativo-educativos e sugere três eixos de ação para que isso aconteça: 1. Garantir que os cidadãos tenham acesso à diversidade de suportes comunicativos e possam interagir com os produtores de informação de modo a exercer o direito de fazer comentários ou críticas ao conteúdo veiculado; 2. Promover a participação ativa da população na produção de mensagens e na tomada de decisões sobre políticas públicas de comunicação e 3. Viabilizar a apropriação dos cidadãos de um meio de comunicação, como uma rádio (BARRANQUERO, 2007).

Enfocando o escopo de nossa pesquisa, o denominador comum entre as visões reunidas aqui sobre os valores da interface Comunicação e Educação reside na promoção, nos espaços escolares, de uma comunicação orientada à prática da democracia e da cidadania⁴. Essa concepção de comunicação aparece também na obra do patrono da educação brasileira, Paulo Freire, como veremos a seguir.

3.1. Pistas para compreender a comunicação

De acordo com Barranquero (2007), Freire recuperou o sentido etimológico da origem da palavra comunicação, que deriva do latim *communis*, ao defender um processo

⁴ Podemos mencionar, como outros aspectos comuns às perspectivas dos autores trazidos, as tópicas da educação midiática e da relação com os *media* na escola.

comunicacional baseado no diálogo, compartilhamento e comunhão com o outro. Para o educador brasileiro, “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2013, p. 59).

Na obra *A comunicação na educação* (2014), Martín-Barbero elucida certa confusão bastante frequente nos campos da Comunicação e da Educação: associar a comunicação aos meios e a educação aos métodos e técnicas. Para o autor, a pedagogia de Paulo Freire pode ser considerada a primeira teoria latinoamericana de comunicação justamente por romper com essa associação equivocada. Segundo o filósofo colombiano, Freire via o sentido da comunicação na criação de uma linguagem que nomeasse o próprio universo do sujeito e, ao cruzar as fronteiras dos campos da Comunicação e da Educação, o educador favoreceu a comunicação tanto na região latinoamericana como da América Latina com o mundo.

Extensão ou comunicação? (2013) é considerada a obra de Freire de maior expressão para os estudos comunicacionais. É nela que o autor apresenta o conceito de extensão, entendido no fazer educativo como a transmissão ou transferência de conteúdo do professor ao estudante, ambos situados em uma relação verticalizada, que denota a superioridade do docente – aquele que estende – e a inferioridade do discente, aquele que recebe⁵. O educador opõe a extensão à comunicação dialógica, necessária à educação. Para o autor, não há sujeitos passivos na comunicação e a razão do diálogo reside na “problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la” (FREIRE, 2013, p. 41).

Venício de Lima, autor de *Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire* (2011), destina um capítulo de sua obra ao conceito de comunicação em Freire. De acordo com Lima (2011, p. 87), entender a noção comunicativa do educador passa pela compreensão de sua visão de ser humano “[...] como um Sujeito criativo em relação com o mundo e um ser essencialmente comunicativo em relação com os outros homens”. A comunicação em Freire apresenta influências da filosofia de Eduardo Nicol, para quem o diálogo configura uma das vias do conhecimento, partindo do pressuposto de que não há ser humano nem pensamento isolados. Para Lima, essa concepção filosófica está presente na obra *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 1971 apud LIMA, 2011, p. 87): “Não existe um ‘eu penso’, mas sim um ‘nós

⁵ Na mera transmissão de comunicados ou a transferência de saberes, o estudante não participa ativamente da comunicação, mas recebe passivamente os conteúdos que lhes são depositados. Essa assertiva está associada ao conceito de educação bancária de Freire (1970), entendido como um processo de ensino-aprendizagem em que o professor “deposita” conteúdos em “vasilhas” vazias do estudante, que quanto mais dócil – portanto, passivo – se apresentar, melhor aprendiz será.

pensamos’. E é o ‘nós pensamos’ que estabelece o ‘eu penso’ e não o oposto. Esta coparticipação dos Sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação”.

Freire está, na verdade, definindo a comunicação como a situação social na qual as pessoas criam conhecimento juntas, transformando e humanizando o mundo em vez de transmiti-lo, dá-lo ou impô-lo. A comunicação é uma interação entre Sujeitos iguais e criativos. Mas essa interação é de natureza tal que necessita estar fundada no *diálogo*. (LIMA, 2011, p. 89-90)

A comunicação aspirada por Freire tem dimensão política; o sujeito é capaz de transformar o mundo ao pronunciá-lo com a sua palavra, ao passo que o diálogo é inerente à ação revolucionária e também veículo para o ser habitante de um mundo desumanizado reconquistar a sua voz (LIMA, 2011). Segundo o autor, o caráter político e social da comunicação para Freire é o que o difere de pensadores da tradição dialógica, como Martin Buber⁶, que enfoca o indivíduo sem grandes preocupações com a luta pela mudança das estruturas sociais que o desumanizam.

Para além das obras de Freire (1970, 2013), a concepção de comunicação adotada neste trabalho articula as produções de Muniz Sodré (2014), Mikhail Bakhtin (1997, 2002) e Valentin Volóchinov (2017). Acreditamos que a diversidade de teorias e conceitos trabalhados por esses autores favorece a análise de diferentes fatores das interações comunicacionais em salas de aula do Cieja Campo Limpo. Adiante, identificaremos convergências teóricas nas obras desses pensadores, a exemplo do lugar central conferido ao diálogo, em que pesem as nuances no tratamento do assunto. Não temos a pretensão de sair em defesa de uma visão única de comunicação; nosso objetivo é beneficiar a investigação de nosso objeto de pesquisa, desvelando-o cada vez mais a partir da pluralidade de perspectivas sobre o processo comunicativo.

Começemos por Sodré, autor de *A ciência do comum*. Para o pesquisador do campo da Comunicação, o sentido original do termo comunicar tem relação com “agir em comum” ou “deixar agir o comum”, entendendo-se o comum como “um a priori, que não é nenhuma convenção recíproca, mas um vazio gerativo (assim como o número zero), um princípio abstrato de organização” (SODRÉ, 2014, p. 12). A comunicação, segundo Sodré, não se define por gestos ou palavras, mas por essa condição de possibilidade de troca, por esse vazio; trata-se de

⁶ Na obra *Eu e Tu* (2006), Buber parte de duas palavras-princípio para construir sua filosofia: Eu-Tu e Eu-Isso, o que nos leva a entender que sua concepção de sujeito é a de um ser em relação, podendo, de certo modo, aproximar-se daquela de Freire, que compreendem o sujeito na relação com o mundo e com os outros sujeitos, sem isolamento. O Eu-Tu pode ser entendido como o encontro de um ser com outro ser em que há reciprocidade e diálogo, enquanto o Eu-Isso trata da experiência do sujeito com o conhecimento e o mundo das coisas. Para o filósofo, a humanidade tem se dedicado em demasia ao Isso, ao passo que é preciso recuperar o olhar ao Tu e valorizar a relação Eu-Tu, assim como evitar o tratamento do Tu como Isso. Desse modo, concluímos que a preocupação com a alteridade esteja presente tanto em Freire quanto em Buber.

uma dimensão simbólica. Ao associar o símbolo ao esforço de relacionar ou “pôr em comum formas separadas”, o autor compreende que as diferenças são aproximadas como “entidades comunicantes”, uma vez que se vinculam pelo símbolo. Para elucidar a sua concepção de comunicação, Sodré cria uma metáfora a partir de uma figura emprestada da geologia, as placas tect nicas. A comunica o não pode ser identificada com as placas, ou seja, com as diferenças; ela corresponde ao conjunto das placas posicionadas na superfície do comum, dito de outro modo,   aproxima o das diferenças que passam a ocupar o comum por meio do símbolo. De acordo com o pesquisador, comunicar também diz respeito a organizar, ao “fazer organizativo das media es imprescindíveis ao comum humano” (SODRÉ, 2014, p. 11).

Entende-se assim como o termo comunica o – oriundo do latim *communicatio/communicare* com o sentido principal de ‘partilha’, ‘participar de algo’ ou ‘pôr-se em comum’ – pôde terminar criando, no século XX, uma realidade própria a partir da sua antiga expansão metonímica do sentido de ‘coisa comunicada’ (reforçada no inglês *communication*) com o concurso das técnicas de transmissão de informa es e da publicidade. O foco na intera o, que   uma instância inerente   partilha comunicacional, terminou sobrelevando o significado de transmissão de mensagens. (SODRÉ, 2014, p. 8)

Assim como Freire (2013), Sodré dissocia a comunica o da transmissão de informa o⁷, cuja fun o, segundo o autor,   conformar a matéria ou rela o. Informar e comunicar não são sin nimos, por mais que o sistema midiático tente alcançar com informa es o diálogo que, em teoria, integra a comunica o (SODRÉ, 2014).

Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2017), o filósofo Valentin Volóchinov dedica um capítulo ao tema da intera o discursiva. A no o do comum   acionada pelo autor para tratar da natureza relacional da linguagem: “em sua essência, *a palavra   um ato bilateral*. [...] A palavra   uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra   o território comum entre o falante e o interlocutor” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205, grifos do autor).

No ensaio introdutório   obra, Sheila Grillo (2017), uma das tradutoras da edi o mais recente do livro, analisa que, para Volóchinov, o diálogo consiste na maneira mais elementar de compreensão do outro e de si mesmo. Segundo o integrante do Círculo de Bakhtin, o diálogo

⁷ Partilha de opinião semelhante o físico David Bohm, autor de *Diálogo: comunica o e redes de convivência* (2005). Bohm também parte da acep o original da palavra comunica o, vinculada ao comum, para iniciar sua discussão teórica, embora não aprofunde o sentido desse comum. O físico admite a ocorrência de um processo comunicacional identificado com a transmissão de informa o, porém reivindica a necessidade de se atingir outro patamar, o do diálogo. Na visão do autor, existem alguns requisitos para dialogar: a escuta livre de julgamentos; o interesse pela verdade e coerência; a suspensão de pressupostos e o abandono de tentativas de convencimento do outro, a fim de que se esteja aberto a acolher o diferente. Nesse sentido, quando os interlocutores trocam pontos de vista como meros fragmentos de informa o, o exercício de diálogo fracassa, uma vez que a escuta   prejudicada pelo “filtro de seus pensamentos”, concentrando-se esforços para mantê-los ou reivindicá-los sem se questionar sobre a verdade ou coerência desses pensamentos.

é a expressão de maior relevância da interação discursiva e pode estar presente em toda ordem de comunicação verbal, tanto na conversação face a face entre pessoas, como em um livro, um discurso verbal impresso que “participa de uma espécie de discussão ideológica em grande escala: responde, refuta ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219).

Em *Problemas da poética de Dostoiévski*, o filósofo Mikhail Bakhtin (1997, p. 257) afirma: “tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina e nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência”.

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem [...] podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. (BAKHTIN, 2002, p. 88)

De acordo com Elisabeth Brait (2017), pesquisadora que estuda o Círculo de Bakhtin, a concepção bakhtiniana da linguagem é dialógica e a interação estabelecida entre interlocutores, seja face a face, seja via atravessamento de discursos verbais, não é harmônica, mas marcada pela tensão.

Em entrevista em vídeo concedida à Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP, 2011), Brait explica que, para Bakhtin, a linguagem é um processo interacional e não pode ser reduzida à língua, devendo ser considerados os diversos aspectos de ordem histórica, social, política, cultural e econômica articulados na interação. Segundo a pesquisadora, a alteridade constitutiva da linguagem é a marca da teoria da enunciação bakhtiniana: “não é só o Eu que se enuncia. Quando ele se enuncia, já está marcado por um Tu” (BRAIT, UNIVESP, 2011).

Bakhtin e Freire aproximam-se no que diz respeito ao papel central em suas concepções filosóficas desempenhado pela interação entre o sujeito e o outro para a linguagem, no caso de Bakhtin, e para a comunicação ou o diálogo, no caso de Freire. Na visão do educador, o diálogo presume reciprocidade, assim como, para o filósofo russo, a linguagem – de natureza dialógica – pressupõe alteridade.

Na filosofia bakhtiniana, o diálogo está associado à polifonia, analisada pelo pesquisador Paulo Bezerra na obra *Bakhtin: conceitos-chave* (2005). De acordo com Bezerra, o filósofo russo segmentou a prosa romanesca em duas categorias, monológica e polifônica. Na primeira, o autor do romance “coisifica” o outro e atua como um centro do qual se irradiam as

vozes, os elementos imagéticos e as perspectivas da narrativa: “o outro nunca é consciência, é mero *objeto* da consciência de um ‘eu’ que tudo enforma e comanda. O monólogo é algo concluído e surdo à resposta de outro, não reconhece nela força *decisória*” (BEZERRA, 2005, p. 192, grifos do autor).

Podemos transpor a noção de monologia do campo da interação discursiva do romance para o trânsito comunicacional da sala de aula; nas abordagens tradicionais de ensino-aprendizagem, que se valem de métodos mais expositivos para a transmissão de conhecimento, o professor enquanto detentor da consciência posiciona-se na centralidade do discurso, emanando saberes acabados ao grupo de estudantes. Para utilizar o repertório da pedagogia freireana, trata-se de um modelo de educação bancária. Mais adiante, no capítulo de interpretação dos dados de nossa pesquisa, emprestaremos da teoria bakhtiniana a categoria de monólogo para classificar os fluxos comunicacionais observados em campo que acentuam a relação entre fala e poder.

Em contrapartida, o conceito de polifonia, segundo Bezerra (2005, p. 194), define a convivência e interação de múltiplas consciências em um romance, no qual o autor se coloca como “regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico”. Na prosa polifônica, a relação entre o “eu” e o “outro” é horizontal, marcada pela isonomia e autonomia dos interlocutores, e concretiza-se na comunicação dialógica, isto é, na validação da “existência de duas multiplicidades de ‘eu’, de duas multiplicidades de infinitos que convivem e dialogam em pé de igualdade” (BEZERRA, 2005, p. 194). Parece-nos possível correlacionar a noção de polifonia de Bakhtin à concepção de comunicação em Freire (2013), também associada ao diálogo, à alteridade e à construção de vínculos emancipatórios.

Em 2021, ano do centenário do nascimento de Paulo Freire, um dossiê sobre o patrono da educação brasileira foi editado pela revista *Comunicação & Educação*, no qual as pesquisadoras Joana d’Arc Vasconcelos Neves, Gislene da Silva Oliveira e Sandra Nazaré Dias Bastos publicaram um artigo sobre a produção do conhecimento e a constituição de sujeitos nas visões de Vygotsky, Bakhtin e Freire. As autoras relacionam a aprendizagem à capacidade de mobilizar diálogos e compreendem que, para Vygotsky, Bakhtin e Freire, o sujeito social “constitui-se nas interações como um ser humano. E como tal, agente de processos dialógicos, capaz de realizar atos do conhecimento: partilhar e produzir conhecimento” (NEVES, J. et al, 2021, p. 48).

Porém, para ser efetivo, o diálogo demanda certas qualidades: alteridade, para Bakhtin, e humildade, para Freire: “pode-se estabelecer uma relação entre o princípio bakhtiniano de

alteridade com uma das exigências do diálogo propostas por Paulo Freire: a humildade. Nesses autores, tem-se o ato ‘colocar-se no lugar do outro’, reconhecê-lo’ (NEVES, J. et al, 2021, p. 54).

A essas competências, Freire adiciona a de saber escutar. Em *Pedagogia da autonomia* (2003), Freire incentiva os educadores a cultivarem o hábito de ouvir seus educandos para falar *com eles*, em concordância com a prática educativa libertária, democrática e solidária, e não *a eles*, o que só faz reproduzir o autoritarismo e a opressão.

A escuta ativa do professor pode ajudar a construir relações mais horizontais no ambiente escolar e favorecer o diálogo, com possíveis ganhos para os processos comunicativos e de ensino-aprendizagem. De acordo com Citelli, Suzina e Tufte (2021, p. 12), “o deslocamento das falas, o tensionamento de valores e a admissão do discurso alheio como passível de compor o debate ocorrem ao mesmo tempo que o processo comunicativo se institui, permitindo a circulação do conhecimento”.

Nos capítulos últimos do livro *A expulsão do outro*, Byung-Chul Han (2022) discorre, a partir de outro prisma, sobre o ato da escuta. O autor (2022, p. 74) desenvolve a tese de que a sociedade atual sofre com a “barulheira da hipercomunicação”, uma espécie de “falatório” do nosso tempo, para fazer referência ao conceito formulado por Martin Heidegger em *Ser e Tempo* (2005), cuja filosofia fenomenológica inspirou em larga medida a obra de Han.

Para Heidegger (2005, p. 220), “a escuta e o silêncio pertencem à linguagem discursiva como possibilidades intrínsecas”. Han dialoga com essa assertiva ao declarar que o excesso de comunicação dos dias de hoje mina o silêncio e a quietude, acabando por suprimir, portanto, a linguagem. O filósofo sul-coreano atribui esse resultado à “narcisificação da sociedade”. Estaríamos ensimesmados e identificados em demasia com o ego, sem abrir espaço para a presença do outro: “o de frente se degrada cada vez mais no espelho em que se espelha a si mesmo. Toda atenção cabe ao ego” (HAN, 2022, p. 68).

A comunicação esvaziada de um outro perde seu sentido originário – o encontro autêntico com o de frente –, degradando-se em “uma troca acelerada de informações. Ela não produz uma relação, mas sim apenas uma conexão” (HAN, 2022, p. 80). Na visão do autor, recuperar a capacidade de escuta é parte da solução ao problema. Han investe o ato de escutar de dimensão política, dizendo tratar-se de uma presença ativa na existência do outro, a quem se deve conferir uma “prioridade ética”, o reconhecendo em sua alteridade⁸. Ainda de acordo com

⁸ Nesse ponto, encontram-se Freire, Volóchinov, Bakhtin e Han, ao invocarem, sob perspectivas distintas, a reciprocidade e a alteridade para a consecução do ato comunicativo.

Han (2022, p. 78), “o escutador hospitaleiro se esvazia em um espaço de ressonância do outro, que libera esse espaço para si”. Em algum nível, é possível relacionar esse lugar ao terreno baldio do comum no qual nasce a comunicação. Costurando os fios que tecem as elaborações de Han e Sodré (2014), arriscamos dizer que a condi o de suspensão de si seja o tal “vazio gerativo” de que fala Sodré, o princípio necessário para que o outro se faça presente, havendo, assim, a possibilidade de intera o.

No entanto, não   dessa escuta devotada que estamos falando quando nos referimos   condi o de ouvinte dos estudantes em sala de aula. O escutador   um ser consciente de seu compromisso  tico com o outro e, por decisão própria, silencia-se para acolher aquele que fala, em uma postura ativa. No contexto do ensino tradicional, o aluno ouvinte, por seu turno, está situado em uma rela o desigual, de poder, e não se cala por escolha, mas por submissão, ocupando uma posi o passiva.

4. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem no contexto da interface Comunicação e Educação

Não há um caminho único com destino ao entendimento das metodologias ativas de ensino-aprendizagem e, antes mesmo de iniciar a viagem, precisamos fazer algumas paradas. A primeira delas é reconhecer que toda aprendizagem é de alguma forma ativa por requisitar do estudante e do professor as ações de “motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação” (MORAN, 2018, p. 38). A segunda parada é ter em mente que o apelo a metodologias ativas não é uma novidade criada para a educação dos *millenials*, sendo localizado já em obras do século passado, como em John Dewey (1979), que influenciou o movimento da Escola Nova no Brasil, animado, sobretudo, por Anísio Teixeira na década de 1930.

De acordo com Campos e Shiroma (1999), um dos pilares da Escola Nova foi a centralidade do indivíduo e dos processos de aprendizagem. Defendido no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), o movimento era contrário às “tendências exclusivamente passivas intelectualistas e verbalistas da escola tradicional” (Manifesto..., 1932, p. 54 apud CAMPOS; SHIROMA, 1999). Com abordagens e interesses distintos, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Célestin Freinet e Paulo Freire, para citar alguns, também já discutiam a importância de uma aprendizagem mais ativa e focada no estudante, considerando o que para ele fosse significativo e motivador (MORAN, 2019).

Definir metodologias ativas é deparar-se com uma rotatória com várias saídas. Alguns utilizam o termo para referirem-se a técnicas que envolvem mais o estudante no processo de ensino-aprendizagem; outros dizem tratar-se de uma estratégia complexa enfocada na participação ativa do estudante e na mediação do professor e há ainda quem as entenda como um aspecto fundamental para transformar a escola e ativar a participação de toda a comunidade escolar (MORAN, 2019).

Não bastasse a diversidade de interpretações, as referências acadêmicas sobre o conceito são reduzidas, o que torna ainda mais difícil a nossa empreitada; em que bases teóricas essas metodologias se sustentam? O que há por trás delas? A limitação de pesquisas acadêmicas sobre o tema é devido ao surgimento relativamente recente do conceito? Ou seriam as metodologias ativas um produto mais mercadológico do que científico? Tendo em vista o recorte e os limites de nosso estudo, orientado às circulações comunicacionais, não pretendemos responder a todas essas questões, mas contribuir para a reflexão em torno desse conceito.

Em ensaio publicado na revista *Contexto & Educação*, os pesquisadores Marcelo Valério e Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira (2018) desenvolveram sete críticas à sala de aula

invertida⁹ considerada uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. Um dos pontos levantados pelos autores seria o “anarquismo pedagógico” em torno dessa metodologia; são escassos os estudos que aprofundam as bases teóricas da sala de aula invertida e não se sabe sobre que pressupostos essa metodologia se fundamenta: “mesmo os conceitos considerados fulcrais – a saber: aprendizagem ativa e ensino centrado no estudante – aparecem vinculados a uma miscelânea de autores e proposições teóricas costuradas de modo muito superficial” (VALÉRIO; MOREIRA, 2018, p. 220). Segundo os autores, pesquisas sobre a sala de aula invertida tendem a agrupar sob um guarda-chuva construtivista aspectos da filosofia pragmatista de John Dewey e da psicologia cognitivista de Piaget e Vygotsky.

Outra preocupação de Valério e Moreira são os interesses não pedagógicos por trás dessa metodologia. Ela viabiliza a inserção da iniciativa privada no ambiente educativo por meio do fornecimento de recursos tecnológicos facilitadores da sala de aula invertida; incentiva os estudantes a consumirem conteúdos de plataformas digitais, como canais de compartilhamento de vídeos, favorecendo as receitas dessas plataformas e, por fim, aumenta a responsabilidade do aluno e reduz a da instituição, o que parece vantajoso aos olhos de organizações privadas e públicas que buscam diminuir os custos educacionais. Concluem os pesquisadores (2018, p. 226) que “o ceticismo e a vigilância crítica são virtudes em um contexto no qual as propostas neoliberais alcançam, de modo fulminante, a educação”, sugerindo a adoção de posturas mais críticas em relação a metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

Dado esse contexto, explicitamos que nosso interesse pelo estudo dessas metodologias é nutrido sobretudo por elas se proporem, em teoria, a ampliar a participação do aluno em sala de aula e desenvolver o pensamento crítico, analítico e sistêmico do estudante. Em nossa pesquisa, adotamos a definição de Moran:

As metodologias ativas constituem-se como alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem nos aprendizes, envolvendo-os na aquisição de conhecimento por descoberta, por investigação ou por resolução de problemas numa visão de escola como comunidade de aprendizagem (onde há participação de todos os agentes educativos, professores, gestores, familiares e comunidade de entorno e digital). (MORAN, 2019, p. 7)

São exemplos dessas metodologias as aprendizagens baseadas em problemas, projetos ou jogos, instrução entre pares e *design thinking* (MATTAR, 2017). À experiência de ordem prática promovida pelas metodologias ativas, Moran (2018, p. 39) adiciona o componente da

⁹ Para Valério e Moreira (2018, p. 216), a sala de aula invertida consiste em um “arranjo didático em que o tempo fora de sala é dedicado ao estudo prévio e o tempo em sala às atividades de operacionalização e aplicação”.

reflexão: “a ênfase na palavra ativa precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências do que estamos aprendendo com cada atividade”.

Comparando as metodologias tradicionais e ativas, Moran (2019) identifica que as metodologias tradicionais empregam o método dedutivo – do abstrato ao concreto, da teoria à aplicação prática –, privilegiam a transmissão de informação e centralizam o docente no processo de ensino-aprendizagem. Por seu turno, as metodologias ativas priorizam o método indutivo, a aprendizagem colaborativa e a centralidade do estudante, que se torna corresponsável pelo aprendizado. Entre os benefícios dessas metodologias, estariam o fortalecimento da capacidade crítica, da reflexão sobre a prática e da interação com colegas e professores (MORAN, 2019). Para o pesquisador, tais metodologias ajudam a aprofundar a aprendizagem, por meio de vivências práticas, estímulo de múltiplos sentidos e reconhecimento dos saberes prévios dos estudantes.

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las. (MORAN, 2018, p. 43)

A emergência de metodologias de ensino-aprendizagem situa-se em um contexto de tentativa de transformação da educação. Segundo Lilian Bacich e José Moran (2018, p. 28): “conhecimentos enciclopédicos estão a um clique, porém, as análises desses conhecimentos demandam muitas outras habilidades e competências para serem construídas e elaboradas de forma efetiva”. Para a pesquisadora Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (2018, p. 16), o desenvolvimento dessas habilidades e competências passa pela adoção de práticas pedagógicas que superem a tríade fala centrada no professor, leitura do livro e passividade do aluno e promovam a aprendizagem necessária ao mundo contemporâneo, o que envolve o “desenvolvimento de múltiplos letramentos, questionamento da informação, autonomia para resolução de problemas complexos, convivência com a diversidade, trabalho em grupo, participação ativa nas redes e compartilhamento de tarefas”.

Em 2015, a Unesco publicou o relatório “Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI”, em que reconhece a necessidade de os estudantes assumirem papéis ativos na aprendizagem e serem capazes de propor soluções a problemas locais e globais. Nesse sentido, o documento recomenda abordagens pedagógicas que estimulem no aluno a análise crítica de problemas reais e a criação de soluções criativas e inovadoras para resolvê-los, a exemplo da “aprendizagem engajada, cooperativa, dialógica,

com base em investigação e nos interesses dos alunos” (UNESCO, 2015, p. 16). No relatório, são elencadas cinco competências para o estudante do século XXI, e uma delas parece-nos relacionada aos objetivos da metodologia ativa de aprendizagem baseada em problemas, investigada nesta pesquisa em aulas do Cieja Campo Limpo; a competência diz respeito ao pensamento crítico, sistêmico e criativo, capaz de reconhecer perspectivas diversas de uma situação e solucionar problemas.

Ainda no século XX, Dewey levantava questões similares em *Experiência e educação* (1979). Na visão do filósofo, a educação deveria ser ancorada na experiência com valor educativo. O autor identificou em seu momento histórico dois modelos de educação opostos, que ele chamou de tradicional e novo ou progressivo. No modelo tradicional, o conteúdo são “corpos de informação” e de habilidades desenvolvidas no passado, que precisam ser transmitidos às novas gerações. Dewey considera essa educação como o produto cultural de sociedades que esperam um futuro similar ao passado. A postura dos estudantes deve ser dócil, receptiva e obediente, os livros “são os principais representantes do conhecimento e sabedoria do passado e os professores são os órgãos, por meio dos quais os alunos entram em relação com esse material” (DEWEY, 1979, p. 5). Em contrapartida, o filósofo observou características distintas em escolas novas ou progressivas, entre elas, a expressão da individualidade do aluno, o aprendizado pela experiência, o aproveitamento de oportunidades do momento presente e o contato com um mundo em mudança constante.

4.1. Transformações na Comunicação e na Educação

Apesar de as críticas aos modelos tradicionais de educação não serem um produto de nosso tempo, mudanças sociais e culturais nas últimas décadas do século XX intensificaram a necessidade de transformações da instituição escolar. Em uma cultura cada vez mais globalizada e ancorada na tecnologia digital, a comunicação ganhou lugar central em uma realidade que pode ser entendida como sociocomunicacional (CITELLI, 2015). A presença crescente da mídia e das tecnologias de comunicação no cotidiano configuram aspectos do que Martín-Barbero (2014, p. 66) definiu como ecossistema comunicativo: “a revolução tecnológica que vivemos [...] produz transformações transversais que se evidenciam na emergência de um ecossistema comunicativo conformado não só por novas máquinas ou meios, mas por novas linguagens, escritas e saberes”. Nesse ecossistema, o conhecimento circula em espaços variados, fazendo emergir um ambiente educacional descentralizado da instituição escolar, que perdeu sua exclusividade na legitimação saber (MARTÍN-BARBERO, 2014).

No final do século passado, Orozco Gómez (1997, p. 58) identificou seis desafios lançados pelos meios de comunicação de massa (MCM) à escola, relativos aos estereótipos e mitos acerca desses meios. De acordo com o autor, os MCM, conceito referente às mídias analógicas, eram percebidos por escola e família como ameaças às suas existências enquanto instituições.

Do ponto de vista do conteúdo, a informação que circula nesses meios é carregada de “matizes e ênfases particulares que a convertem em um produto cultural” e tornou-se um bem de consumo. Do ponto de vista da forma, as mensagens dos MCM articulam linguagens e tecnologias variadas, em especial, a videotecnológica, cujo mecanismo, no entendimento de Orozco Gómez, serve ao espetáculo, objetivo dos MCM modernos.

Os recursos técnicos utilizados pelos MCM configuram o terceiro desafio; são tecnologias com potencial de inovação elevado e capacidade de reproduzir a realidade de modo mais fidedigno e rápido do que, por exemplo, os materiais didáticos empregados em escolas públicas, e consideramos que essa assimetria se estenda à maioria das escolas privadas. A eficácia dos aprendizados dos estudantes nos meios de comunicação também coloca a escola em desvantagem: nos MCM, eles aprendem mais, em menos tempo e conteúdos mais relevantes para o seu cotidiano do que na sala de aula. Nesse contexto, o autor afirma que não há uma preferência das crianças pela escola em relação à TV, um dos MCM mais populares à época.

No mesmo período, Martín-Barbero (1996) avaliava, pelo prisma da cultura, o que chamou de “destempo” na educação latino-americana; os modelos de comunicação adotados pela instituição escolar ainda encarnam o regime de saber baseado na comunicação do texto impresso, havendo um descompasso temporal em relação às mídias, sobretudo as digitais. Para o autor, a informação escolar estrutura-se em função da leitura e da escrita e, portanto, é dotada das particularidades do texto escrito: linear, mecânica e unidirecional. Pratica-se na sala de aula a leitura passiva, pelo que Martín-Barbero compara a leitura autêntica da bíblia feita pelos clérigos à leitura unívoca realizada pelos professores.

Na visão do autor, a escola tradicional afasta-se dos processos comunicativos da atualidade, refutando o descentramento cultural; não reconhece que os modos de ler mudaram – a produção textual coexiste com a musical, audiovisual, multimídia etc. – e não admite a disseminação dos saberes na variedade de meios de comunicação. Enquanto a escola se compreender apenas como transmissora de conhecimentos, estará em desvantagem em relação aos dispositivos tecnológicos de armazenamento, classificação e circulação de conhecimentos (MARTÍN-BARBERO, 1996). O papel do educador não seria, então, o de transmissor de

saberes, mas o de “formulador de problemas, provocador de perguntas, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências, memória viva da instituição que faz mudança e possibilita o diálogo entre gerações” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 12). Na visão do autor (2014), em vez de apoiar os jovens a se apropriarem de forma crítica e criativa de novos saberes, a instituição escolar limita-se a criticar a manipulação e a superficialidade dos meios.

Em entrevista concedida à revista *Comunicação & Educação* (CALIXTO, D. et al., 2020), David Buckingham alerta para a necessidade de um encontro entre a cultura e os conhecimentos valorizados no espaço escolar e as culturas vivenciadas pelos estudantes em outros espaços, concluindo que a educação também deve promover experiências, conhecimentos e competências aos quais crianças e jovens não teriam acesso por outros meios.

Portanto, ao usar a ideia de ‘cultura digital’, estou argumentando que precisamos fazer a ponte entre as experiências cotidianas e o conhecimento escolar. Em vez de olhar para as mídias meramente como um conjunto de dispositivos tecnológicos, precisamos nos envolver com os conhecimentos e as habilidades que as crianças desenvolvem ao usar as mídias fora da escola, e construir as experiências pedagógicas a partir dessas tecnologias. (CALIXTO, D. et al., 2020, p. 130)

A cultura digital de que fala Buckingham pode ser entendida como a cibercultura, a qual se traduz no “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”, na leitura do filósofo e sociólogo Pierre Lévy (1999, p. 17). Ciberespaço, por sua vez, “especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LÉVY, 1999, p. 17).

Segundo a pesquisadora da interface Comunicação e Educação, Michelle Prazeres (2022, p. 50-51), a cibercultura é dotada de valores que são, com frequência, relacionados a noções de progresso e desenvolvimento. Entre esses valores, estão “a velocidade [...], a inovação, a inclusão, a eficiência, a interatividade, a conectividade, a mobilidade, a visibilidade, a flexibilidade, a transformação e o lúdico (especialmente relacionado ao universo dos games)”. É fácil associá-los ao campo semântico das metodologias ativas, o que podemos considerar um indicador da influência da cibercultura sobre a popularização dessas metodologias.

Contudo, Prazeres alerta para a importância de desenvolvermos uma visão mais crítica sobre o modo como o projeto cibercultural atua na educação, sobretudo no que diz respeito às consequências da aceleração social do tempo, que pode atrapalhar os processos de reflexão e análise crítica, ensejados pelas metodologias ativas. Ao abordar essa temática, Prazeres

correlaciona as obras de Hartmut Rosa, autor de *Aceleração: a transformação das estruturas temporais na modernidade*¹⁰ e Byung-Chul Han, autor de *Sociedade do Cansaço*¹¹: “Han concorda com Rosa quando afirma que esta sociedade ‘hiperativa, é – na verdade – hiperpassiva’, porque paramos de refletir, e o pensamento é a mais ‘ativa atividade’” (PRAZERES, 2022, p. 53).

No contexto escolar, podemos depreender disso que o tempo acelerado na cibercultura representa um obstáculo ao pensamento reflexivo, o que nos posiciona diante de um dilema preocupante: ao mesmo tempo em que os valores ciberculturais dialogam com as premissas das metodologias ativas, as mudanças provocadas na temporalidade por essa cultura emergente do ciberespaço podem prejudicar o atingimento de um dos principais objetivos dessas metodologias, em nossa visão, o desenvolvimento de um pensar crítico, analítico, sistêmico e reflexivo.

Para nós, o entrelaçamento metodologias ativas de ensino-aprendizagem e interface Comunicação e Educação reside no possível encontro entre as propostas dessas metodologias e as críticas ao modelo tradicional de educação tecidas por autores ligados a essa interface. Como exemplos de promessas das metodologias ativas, temos o protagonismo e a participação ativa do estudante, a resolução de problemas reais e de seu interesse, o desenvolvimento da capacidade de análise crítica, a aprendizagem colaborativa e o emprego de múltiplas linguagens. Por seu turno, algumas das queixas à comunicação na escola são o centramento da palavra no professor, a predominância da comunicação com vistas à transferência de saberes, a escassez de diálogo, a passividade do estudante e o descompasso entre as culturas escolar e digital, essa fortemente vivenciada pelos estudantes fora do espaço escolar (FREIRE, 2013; MARTÍN-BARBERO, 2014; CITELLI, 2019). Uma das finalidades desta pesquisa consiste justamente em verificar as aproximações ou distanciamentos entre o emprego de metodologias ativas no Cieja Campo Limpo e as aspirações no âmbito dos processos comunicacionais identificadas na interface Comunicação e Educação.

¹⁰ ROSA, H. *Aceleração: a transformação das estruturas temporais na modernidade*. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

¹¹ HAN, B-C. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2014.

5. Educação de Jovens e Adultos

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹² foi um direito conquistado, sobretudo, por movimentos sociais de luta e resistência, acumulando-se na história dessa modalidade de ensino episódios de avanços e retrocessos, como veremos a seguir. Referência no estudo da EJA, a pesquisadora Maria Clara Di Pierro coordenou uma publicação da Unesco acerca da alfabetização de jovens e adultos no país, em que contextualiza historicamente a educação básica de pessoas excluídas do ensino regular, recuperando os fatos marcantes da trajetória de políticas públicas para EJA no Brasil, iniciadas em meados do século XX.

5.1. Breve contextualização histórica da EJA no Brasil

De acordo com Di Pierro (2008), mais da metade da população brasileira era analfabeta até 1950, em razão da baixíssima oferta de ensino tanto na infância quanto na juventude e na vida adulta. Em 1947, o Ministério da Educação criou o Serviço de Educação de Adultos, uma das primeiras políticas públicas para a EJA no país. Nos anos seguintes, diversas campanhas voltadas à alfabetização de jovens e adultos foram conduzidas em âmbito nacional. Educar esse público tornou-se, então, estratégia política e eleitoral, uma vez que o direito ao voto era vetado às pessoas analfabetas.

No início dos anos 60, movimentos de educação popular de cunho político articulados por intelectuais, estudantes e comunidades eclesiais de base¹³ ganharam força, muitos deles inspirados no método de alfabetização de adultos desenvolvido por Paulo Freire. Entre as mobilizações desse período citadas pelo pesquisador e educador Sérgio Haddad (1991), estão o Movimento de Educação de Base (MEB), organizado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, e o Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP), estabelecido pela prefeitura do município.

O MEB foi criado em 1961 como um programa de ensino fundamental para escolas radiofônicas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, tendo recebido auxílio financeiro dos governos federal e estaduais para sua condução. A iniciativa chegou a contar com 7.353 escolas em 1963, ano em que o movimento lançou a cartilha “Viver é lutar”, cujo conteúdo político motivou a apreensão de exemplares pela polícia do antigo estado da

¹² Encontra-se na literatura científica a denominação Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), empregada, por exemplo, pela pesquisadora Maria Clara Di Pierro (2017).

¹³ Grupos de católicos, alinhados à Teologia da Libertação, constituídos no Brasil na década de 1960 em resposta aos desafios sociopolíticos acarretados pela ditadura militar.

Guanabara, governado por Carlos Lacerda, provocando mobilizações de oposição aos chamados bispos progressistas (FÁVERO, 2004). Apesar de seu enfraquecimento a partir de 1966, o MEB permanece em atividade até os dias atuais.

Por sua vez, o Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP) nasceu em 1960 como um projeto da Prefeitura de Recife¹⁴ para reduzir os índices alarmantes de analfabetismo entre crianças e adultos. Devido à escassez de recursos municipais para educação, o programa recebeu financiamento de indústrias e estabelecimentos comerciais para implementar espaços educativos em locais concedidos por entidades civis e religiosas (WEBER, 1984). Tendo como um de seus objetivos a elevação do nível cultural da população, o MCP dispunha de um setor de pesquisa, dirigido por Paulo Freire, e contemplava em sua proposta pedagógica o estudo das expressões culturais nordestinas (SOUZA, 2014). As atividades do movimento foram encerradas em 1964, sob a justificativa de que estariam associadas à ideologia comunista.

A exemplo do ocorrido com o MCP, as iniciativas populares de educação de jovens e adultos foram reprimidas após o golpe de 1964. Durante o regime militar, o ensino voltado a esse grupo da população ganhou abordagem supletiva. Em 1971, o governo federal lançou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), visando a zerar os índices de analfabetismo no país no prazo de dez anos (HADDAD, 1991). O programa perdurou até 1985, quando foi substituído pela Fundação Educar. Provendo igualmente o ensino de caráter supletivo, a instituição operava com poucos recursos e os professores não recebiam a formação devida, o que resultou em críticas à qualidade da educação oferecida a jovens e adultos (DI PIERRO, 2008).

Na fase de transição democrática, durante a década de 1980, grupos ligados à resistência ao regime militar e à reconstrução da democracia organizaram novos movimentos de educação popular, baseados nas concepções freireanas. Entre os animadores desses projetos, figuravam núcleos da Igreja Católica e organizações de trabalhadores, interessados na alfabetização de jovens e adultos enquanto mecanismo de emancipação das camadas populares. Segundo Di Pierro (2008), o legado deixado por esses movimentos desempenhou um papel importante na conquista de direitos sociais e políticos e na elaboração de programas de alfabetização.

Finalmente, em 1988, a nova Constituição devolveu aos analfabetos o direito de votar e reconheceu o direito de jovens e adultos à educação básica pública e gratuita. Apesar dos progressos na legislação, os anos subsequentes não foram promissores em termos de políticas educacionais para essa parcela da população; na década de 1990, a orientação neoliberal dos

¹⁴ Comandada à época por Miguel Arraes.

governos levou a restrições de investimento público na Educação e, nesse contexto, foi priorizado o ensino de crianças e adolescentes, cabendo à EJA um lugar marginal no orçamento¹⁵. Ainda nos anos 90, a Fundação Educar foi extinta e a alfabetização de jovens e adultos, delegada à instância municipal (HADDAD, 2007).

Já na década seguinte, o posicionamento do governo federal mais comprometido com as demandas populares, aliado ao crescimento econômico registrado nos anos 2000, resultou na inclusão da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), o que garantia em certa medida o investimento para estruturar e ampliar a educação de jovens e adultos (DI PIERRO, 2017). Para melhor visualização dos dados, reunimos os acontecimentos relatados por Di Pierro (2008, 2017) e Haddad (1991, 2007) em uma linha do tempo.

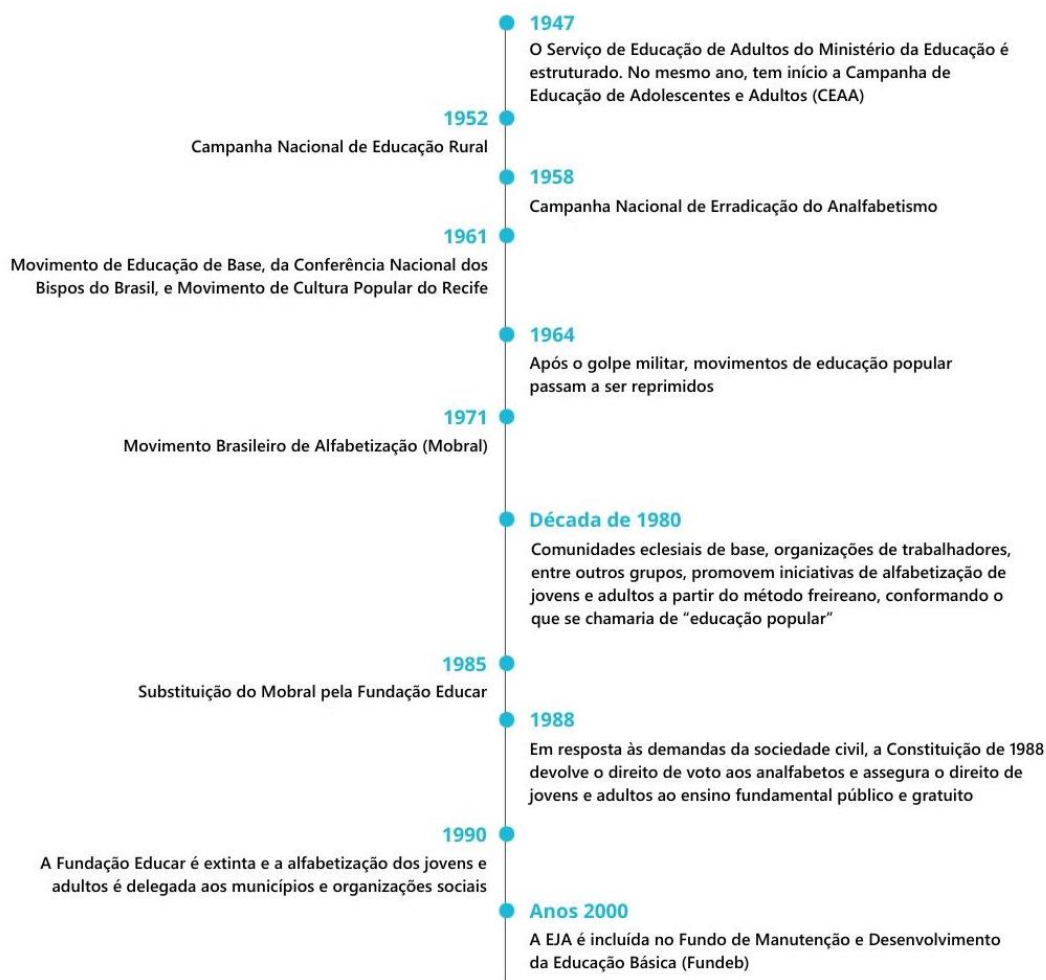


Figura 1 - Breve cronologia da EJA no Brasil.
 Fonte: a autora (2023), a partir de Di Pierro (2008, 2017) e Haddad (1991, 2007).

¹⁵ Em 1996, a Lei nº 9424 regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef). Entre os vetos do então presidente Fernando Henrique Cardoso à legislação, estava a proibição da contagem de matrículas de jovens e adultos no ensino fundamental presencial para cálculo do repasse do fundo, dificultando a ampliação da EJA (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A realidade, contudo, mostrou-se divergente do horizonte próspero para a EJA que se desenhava no início do século XXI: “ao analisarmos, entretanto, as políticas públicas de educação de pessoas jovens e adultas (EPJA) das últimas décadas, nos defrontamos com inúmeras situações em que tais direitos foram (e continuam sendo) negados na prática” (DI PIERRO, 2017, p. 9).

Ainda que atualmente seja dever do Estado garantir a educação básica gratuita a quem não teve acesso à escolarização na idade própria e a Constituição federal preveja que essa modalidade de ensino deva ser adaptada às particularidades sociais e culturais do público jovem e adulto, os índices de analfabetismo registrados no Brasil em 2022 apontam lacunas entre a legislação e a prática.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua: Educação 2022¹⁶, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no dia 7 de junho de 2023, 16% das pessoas com 60 anos ou mais eram analfabetas. Se restringirmos a observação à região Nordeste, 32,5% dos idosos eram analfabetos. Para além do recorte regional, a cor ou raça apresentou-se como um marcador social relacionado ao analfabetismo; 7,4% das pessoas pretas ou pardas com 15 anos ou mais de idade eram analfabetas, contra 3,4% das pessoas brancas na mesma faixa etária. Quando associamos os critérios de idade e cor da pele, o número é ainda maior: mais de 20% das pessoas idosas de cor preta ou parda eram analfabetas naquele ano.

Além de evidenciar a demanda de educação básica pública a jovens e adultos, esses dados revelam especificidades sobre o público que procura a modalidade EJA, em grande medida, pretos ou pardos, idosos e migrantes que passaram por processos de exclusão social e escolar ao longo da vida, como investigaremos no tópico seguinte deste capítulo.

As informações reunidas na PNAD também indicam que aproximadamente 18,3% dos jovens de 14 a 29 anos não concluíram o ensino médio, por motivo de abandono ou por nunca haver frequentado a escola. Dessa parcela, 40,2% apontaram a necessidade de trabalhar como a principal justificativa para interromper os estudos.

Tal qual ou mais do que na modalidade de ensino regular, os índices de evasão escolar são uma questão na EJA. No caso de jovens e adultos, há pelo menos dois fatores para o abandono: a dificuldade de conciliar trabalho e estudo e a qualidade do ensino, muitas vezes

¹⁶ AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste. 07 jun. 2023. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>>. Acesso em: 19 set. 2023.

ofertado no contraturno, por professores com formação inexistente ou insuficiente para EJA e a partir de materiais didáticos pensados para o público infantojuvenil, inadequados para atender às expectativas daqueles que buscam a escola fora da idade-série. Para Haddad (2007, p. 9), “ainda é frágil a cultura do direito à educação ao longo da vida, além de faltar ao poder público uma atitude convocatória mais efetiva. Também inexistem na legislação mecanismos que criem condições favoráveis para a frequência dos trabalhadores à escola”.

A fim de nos aproximarmos do objeto empírico desta pesquisa de mestrado, o Cieja Campo Limpo, voltaremos a nossa atenção agora para o cenário da EJA na cidade de São Paulo. Antecipando a extinção da Fundação Educar em 1990, que resultaria na delegação da alfabetização de jovens e adultos aos municípios e organizações sociais, Paulo Freire, secretário municipal de Educação de São Paulo na gestão da prefeita Luiza Erundina¹⁷, lançou o Movimento de Alfabetização de Adultos (Mova) no dia 29 de outubro de 1989, na Câmara Municipal de São Paulo, reunindo um número expressivo de movimentos sociais e populares apoiadores do programa (GADOTTI, 2013).

O Mova tinha em sua base a atuação conjunta entre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) e organizações comunitárias, que compartilhavam do compromisso de viabilizar uma estrutura para superar o analfabetismo, em níveis críticos na cidade àquela época. Nesse sentido, a SME/SP era responsável pelo fornecimento de ajuda de custo aos professores, formações docentes e materiais didáticos e pelas despesas de iluminação e limpeza dos núcleos de alfabetização e pós-alfabetização do programa, sediados em espaços da própria comunidade, disponibilizados pelas organizações sociais, também encarregadas da contratação de monitores e coordenadores pedagógicos (GADOTTI, 2013; DI PIERRO, 2017). No primeiro ano de funcionamento do Mova, 626 núcleos de alfabetização abriram as portas em convênio com 56 movimentos populares, 2.001 alfabetizadores concluíram capacitações e 12.185 pessoas foram alfabetizadas (GADOTTI, 2013).

Considerado uma expressão da corrente da Educação Popular, ancorada em práticas educacionais dialógicas, construídas coletivamente em torno de uma gestão compartilhada entre Estado e sociedade civil, o Mova teve a sua concepção pedagógica desenhada a partir das discussões contínuas entre a SME/SP e as organizações comunitárias parceiras (GADOTTI, 2013). Adotando a pedagogia libertadora de Paulo Freire como base metodológica, o programa compreendia a alfabetização para além do processo lógico e intelectual; buscava-se a formação

¹⁷ De 1989 a 1992.

crítica da consciência com vistas ao fortalecimento das organizações populares, privilegiando-se, para tanto, a experiência como a fonte primeira do conhecimento (GADOTTI, 2013).

O funcionamento do Mova foi interrompido nas gestões dos prefeitos Paulo Maluf (1993-1996) e Celso Pitta (1997-2000), tendo sido retomado no governo de Marta Suplicy (2001-2004). Durante esse hiato, os Centros de Educação Municipais de Ensino Supletivo (Cemes) foram implementados na cidade, com o objetivo de ofertar um ensino organizado em torno de módulos instrucionais, materiais apostilados e modalidade semipresencial, em que os estudantes frequentavam as escolas para tirar dúvidas e realizar avaliações (DI PIERRO, 2017).

Na gestão de Marta Suplicy (2001-2004), os Cemes foram reestruturados como Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (Ciejas), com atendimento presencial e certa autonomia para organização curricular, porém em caráter experimental, submetidos a avaliações anuais do Conselho Municipal de Educação (CME) para definição da continuidade das unidades de ensino no ano seguinte (DI PIERRO, 2017; SME, 2020).

Em 2007, diante da ameaça de fechamento dos Ciejas na gestão de José Serra e Gilberto Kassab (2005-2008), gestores desses centros, apoiados por organizações comunitárias, mobilizaram-se em resistência e elaboraram o documento conhecido posteriormente como Projeto Cieja 2008, inspirado nas iniciativas promovidas à época na unidade de Campo Limpo, sob a coordenação de Êda Luiz. Entre as ações propostas no documento, estavam a adoção da metodologia de aprendizagem baseada em projetos, o agrupamento das disciplinas em áreas de conhecimento e a criação de itinerários formativos (SME, 2020).

Vale destacar aqui a contribuição da comunidade escolar do Cieja Campo Limpo nessa jornada; professores e estudantes engajaram-se no movimento de resistência ao encerramento do Ciejas e a coordenadora Êda Luiz assumiu a liderança da sistematização do projeto pedagógico dos 13 centros, aprovado pelo CME em 2009 (DI PIERRO, 2017). Ao final de 2012, o Decreto nº 53.676/2012 regulamentou a Lei nº 15.648, de 14 de novembro de 2012, que estabeleceu as diretrizes para o funcionamento dos Ciejas.

Na atualidade, a rede municipal de ensino de São Paulo dispõe de cinco programas para a educação de jovens e adultos:

- EJA regular: nas escolas de ensino fundamental (EMEF's), no período noturno, das 19h às 23h;
- EJA modular: também nas escolas de ensino fundamental (EMEF's) e no período noturno, porém com aulas de 2h15min;

- Ciejas: unidades de ensino exclusivas para a modalidade EJA, nos períodos matutino, vespertino e noturno, de segunda a quinta-feira, com aulas de duração de 2h15min;
- Mova: apenas alfabetização, nas entidades conveniadas com a SME/SP, sem emissão de certificado de conclusão de curso, nos períodos matutino, vespertino e noturno, de segunda a quinta-feira, com aulas de duração de 2h15min;
- Centros Municipais de Capacitação e Treinamento (CMCT): duas unidades na zona leste ofertam cursos básicos profissionalizantes para jovens e adultos.

Na seção do site da SME/SP dedicada à EJA, informa-se que a matrícula para qualquer um dos cinco programas pode ser realizada durante todo o ano por jovens, adultos ou idosos que desejam iniciar ou concluir o ensino fundamental. Menções especiais são feitas a “pessoa migrante”, “pessoa LGBTI+¹⁸”, “pessoa com deficiência” e “pessoa em situação de rua”, declarando acolhimento e inclusão na EJA para estudantes identificados nesses grupos. De saída, o destaque dado a minorias denota que uma parcela significativa – se não a extensa maioria – do público da educação de jovens e adultos têm suas histórias marcadas por processos de exclusão escolar, antecipando a discussão de nosso próximo tópico.

5.2. Os sujeitos da EJA

Poeta e agitador cultural premiado¹⁹, Sérgio Vaz nasceu no ano de 1964, em Minas Gerais, e migrou para São Paulo ainda criança com os pais, uma dona de casa e um comerciante. A família estabeleceu-se no município de Taboão da Serra, onde ele vive até os dias de hoje. Apesar da dificuldade de acesso à escola na periferia, desenvolveu desde cedo o interesse pela literatura, uma forma de refugiar-se da violência que o cercava. Os elementos de migração e exclusão escolar da história de Sérgio Vaz repetem-se nas narrativas de alunos do Cieja Campo Limpo, onde o poeta realizou a Mostra Cultural da Cooperifa²⁰ em 2016.

As especificidades do público da EJA foram objeto de estudo da pesquisadora em Educação Marta Kohl de Oliveira, que considerou em sua análise os fatores sociais e culturais

¹⁸ No momento de produção desta dissertação, a sigla mais utilizada para se referir à comunidade que discute questões de gênero é LGBTQIAP+

¹⁹ Sérgio Vaz recebeu os prêmios Orilaxé (2010), Trip Transformadores (2010) e Governador de São Paulo, nas categorias Inclusão Cultural e Destaque Cultural (2011).

²⁰ Cooperativa Cultural da Periferia, fundada por Sérgio Vaz em 2000 a fim de reunir artistas das localidades mais pobres da região metropolitana de São Paulo para promoção de atividades culturais. Em 2002, o poeta organizou o primeiro sarau da Cooperifa, evento semanal que se tornou uma das principais iniciativas artísticas da zona sul, rendendo a Sérgio Vaz o prêmio Hutúz na categoria Hip Hop Ciência e Conhecimento em 2006. Atualmente, o sarau é realizado todas as terças, das 20h30 às 22h, no bar do Zé Batidão, localizado na rua Bartolomeu dos Santos, 797, Chácara Santana.

dos contextos em que esses jovens e adultos estão inseridos. Segundo a autora (1999), o adulto que frequenta a EJA é um sujeito marcado por certa condição socioeconômica:

Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito freqüentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. (OLIVEIRA, 1999, p. 59)

O histórico de exclusão da escola regular é uma característica compartilhada por aqueles que buscam essa modalidade de ensino. O pesquisador em Educação Celso de Rui Beisiegel (1997, p. 33) alertou para o fato de que “a principal peculiaridade dos jovens e adultos analfabetos é a sua condição de portadores de uma situação de classe”.

Em monografia elaborada acerca dos aspectos motivacionais na EJA, a pesquisadora da interface Comunicação e Educação, Sandra Pereira Falcão (2008, p. 6), identificou alguns perfis de alunos presentes nas salas de aula: “jovens evadidos, jovens repetentes [...]; senhores e senhoras de meia-idade os quais tentam novas chances no mercado de trabalho; idosos em busca da realização de um sonho antigo, ou da ‘redignificação’ social, ou do preenchimento da solidão”.

Se a maioria dos jovens que interrompem os estudos o fazem pela necessidade de trabalhar, segundo dados da PNAD contínua 2022, a privação da escola é mais um indício da situação de classe de que fala Beisiegel (1997). Mais adiante, é provável que essas pessoas retornem à escola quando adultos novamente por motivos profissionais, seja pela exigência de níveis de qualificação cada vez mais elevados no mercado de trabalho, seja pelo desejo de ascender socialmente e reivindicar outra condição socioeconômica, para usar os termos de Oliveira (1999). Por ora, aferimos que os sujeitos a formarem o público da EJA, descrito por Falcão (2008), têm suas trajetórias escolares limitadas pela posição socioeconômica que ocupam na sociedade de classes, cabendo-lhes nela um lugar periférico.

No que diz respeito à cidade de São Paulo, um diagnóstico realizado por Roberto Catelli Jr., Maria Clara Di Pierro e Eduardo Donizeti Giroto (2019), a partir de dados do censo demográfico de 2010²¹ e informações do período de 2014 a 2016 fornecidas pela SME/SP, revela algumas particularidades dos estudantes da EJA na rede municipal. De acordo com os autores, os jovens que já haviam tido acesso à escola foram os que mais procuraram essa

²¹ Até o momento da redação deste capítulo, o IBGE ainda não havia divulgado os dados do censo demográfico de 2022 relacionados à Educação.

modalidade de ensino na capital paulista. O descompasso na relação idade-série, resultante de reprovações e do abandono escolar, levaram esses estudantes a frequentarem aulas para jovens e adultos, conformando o fenômeno conhecido como “juvenilização da EJA”, observado em escala nacional (CATELLI JR.; DI PIERRO; GIROTTTO, 2019).

Ainda no quesito idade, os autores perceberam uma relação entre faixa etária e etapas da EJA: nos ciclos iniciais, de alfabetização, os grupos de adultos e idosos eram a maioria nas salas, enquanto nos estágios finais da EJA, equivalentes aos últimos anos do ensino fundamental, os jovens estavam presentes em maior número. Esse padrão confirma os índices de analfabetismo, mais elevados na população adulta e idosa, e a tendência ao abandono escolar registrada entre os jovens (CATELLI JR.; DI PIERRO; GIROTTTO, 2019).

O estudo conduzido pelos pesquisadores apontou que uma parcela considerável dos estudantes da EJA com idade mais avançada na cidade de São Paulo correspondia a migrantes rurais-urbanos e inter-regionais, ao passo que os mais jovens eram majoritariamente paulistanos ou nascidos na região metropolitana. Nos Ciejas, a maioria dos alunos migrantes viera do Nordeste.

Catelli Jr., Di Pierro e Girotto (2019) também notaram que o maior número de estudantes matriculados nos Ciejas em 2016 eram mulheres e que grande parte dos alunos negros, migrantes ou com deficiência no município frequentavam unidades do Cieja ou do Mova. Tal cenário pode guardar relação com os modelos de ensino oferecidos nesses programas, pensados especificamente para jovens e adultos no que tangem os currículos, as metodologias de ensino-aprendizagem, as formações docentes e a carga horária.

Uma característica comum àqueles que procuram a EJA é, portanto, o histórico de privação escolar. O pesquisador Alceu Ravanello Ferraro (1987) segmentou esse processo em exclusão *da* escola, isto é, a não-frequência à instituição de ensino, seja por nunca haver nela ingressado ou por tê-la abandonado, e exclusão *na* escola, relacionada aos episódios de reprovação, recuperação e repetência, que levam estudantes a se identificarem com as categorias de baixo rendimento e fracasso escolar. Para o autor, os alunos que vivenciam essas situações são fortes candidatos à evasão escolar, o que, na esfera individual, agrava a defasagem nos estudos e, no âmbito coletivo, aumenta o contingente dos excluídos pelo aparelho escolar.

Marlene Ribeiro foi uma das pesquisadoras do campo da Educação a problematizar o conceito de exclusão. De acordo com a autora (1999, p. 37), há um sem-fim de exemplos de processos excludentes na história da humanidade e o uso indiscriminado e impreciso do termo “desloca a atenção da luta de classes, que se dá no coração da produção capitalista, para a luta

por políticas sociais compensatórias (de inserção e/ou de inclusão)”. Nesse sentido, é preciso relacionar a exclusão social e educacional ao sistema social que a produz, levando-se em consideração que as condições de pobreza e vulnerabilidade de parte da população são geradas por meio de “relações sociais de exploração do trabalho e de expropriação da terra e dos meios de produção e sobrevivência” (RIBEIRO, 2006, p. 168). Sem esse aprofundamento, alerta a autora, o conceito de exclusão torna-se limitado e acaba por mascarar o mecanismo de acomodação de conflitos utilizado pela classe dominante.

Se considerarmos que os processos de exclusão social são inerentes à lógica do modo de produção capitalista, veremos que as políticas de inclusão e/ou inserção social são estratégias para integrar os objetos – os excluídos – ao sistema social que os exclui e, ao mesmo tempo, de manter sob controle as tensões sociais que decorrem do desemprego e da exploração do trabalho, móveis da exclusão social. (RIBEIRO, 2006, p. 159)

Na esteira de Ribeiro (1999, 2006), o pesquisador Carlos Roberto Jamil Cury (2008, p. 210) emprega o conceito de forma crítica e o associa ao que denomina de “inclusão excludente e seletiva” para tratar do direito à escolarização: “eis que a educação escolar, similar a outras dimensões da vida sociocultural, então coexiste nessa contradição de ser inclusiva e seletiva nos modos e meios dessa inclusão e estar, ao mesmo tempo, sob o signo universal do direito”. Para o autor, o acesso à educação ainda não era conferido aos cidadãos de maneira equânime nos anos 2000 e a origem da produção dessa desigualdade no Brasil remontaria aos tempos do império.

O ‘empurra-empurra’ entre os poderes gerais do Império e dos poderes provinciais, a iniquidade da escravatura, a descentralização sem recursos desde o Ato Adicional e a perversa distribuição da renda geraram uma herança até hoje pesada e não superada e que articula fatores sociais, étnicos, espaciais, regionais e o acesso, a permanência e o desempenho qualitativo na escola (CURY, 2008, p. 217).

Segundo Cury (2008, p. 217), negros, indígenas, migrantes, moradores da periferia e pessoas com mais idade são vítimas da distribuição desigual de renda e, portanto, da privação à escola: “daí que situações de desigualdade, de disparidade e de discriminação produzidas fora da escola acabam por reforçar situações de precariedade no interior dela”.

Situados os sujeitos da EJA e problematizada a questão da exclusão escolar, é hora de movermo-nos, enfim, ao lugar onde nosso objeto de pesquisa foi investigado empiricamente.

6. Metodologia

Nossos caminhos no território da metodologia da pesquisa foram guiados pelo modelo elaborado por Lopes (2003), ao passo que o planejamento e a execução das técnicas de coleta de dados foram orientados pelas obras de Luís Mauro Sá Martino (2018) e Antônio Carlos Gil (2008). De acordo com Lopes (2003), a fase de observação da pesquisa consiste no momento de reconstrução empírica da realidade. Para tanto, a autora (2003, p. 143) identifica a necessidade de delimitar uma estratégia ou *design* de pesquisa, que determinará “o tipo de dados a procurar e como obtê-los, o tipo de tratamento a dar-lhes, como vinculá-los ao quadro teórico da pesquisa etc.”, o que buscamos reproduzir nas páginas a seguir.

6.1. Amostragem

Considerada uma operação da fase de observação (LOPES, 2003), a amostragem definida para esta pesquisa é composta por professores e estudantes das turmas – chamadas de agrupamentos²² nesta escola – Aprender, Alegria e Transformação, nos períodos vespertino e noturno, do ciclo II do Cieja Campo Limpo. No agrupamento Transformação, ocorria dupla docência em sala de aula no momento da pesquisa, ou seja, dois professores compartilhavam a aula. Com essa amostra, de representatividade social, acreditamos ser possível aprofundar a análise das interações comunicacionais, que contemplará a comunicação entre docentes e discentes e entre discentes. Para isso, foram recolhidas e analisadas trocas discursivas, diálogos, formas de promover comunicação e ocorrências comunicacionais, envolvendo exposições, explicações, indagações, argumentos, justificativas etc.

Inaugurado em 1998 como Centro de Educação Municipal de Ensino Supletivo (Cemes), o atual Cieja Campo Limpo está localizado no Capão Redondo, região que ocupou o primeiro lugar de ranking de violência contra a mulher em São Paulo publicado no ano de 2019 (PAGNAN; CURI, 2019). Em maio de 2022, a escola registrou 1.075 estudantes matriculados²³.

²² O termo carrega o sentido de coletividade e pertencimento, concepções caras à instituição de ensino pesquisada.

²³ Dado levantado pela pesquisadora com a secretaria do Cieja Campo Limpo no dia 18 de maio de 2022.

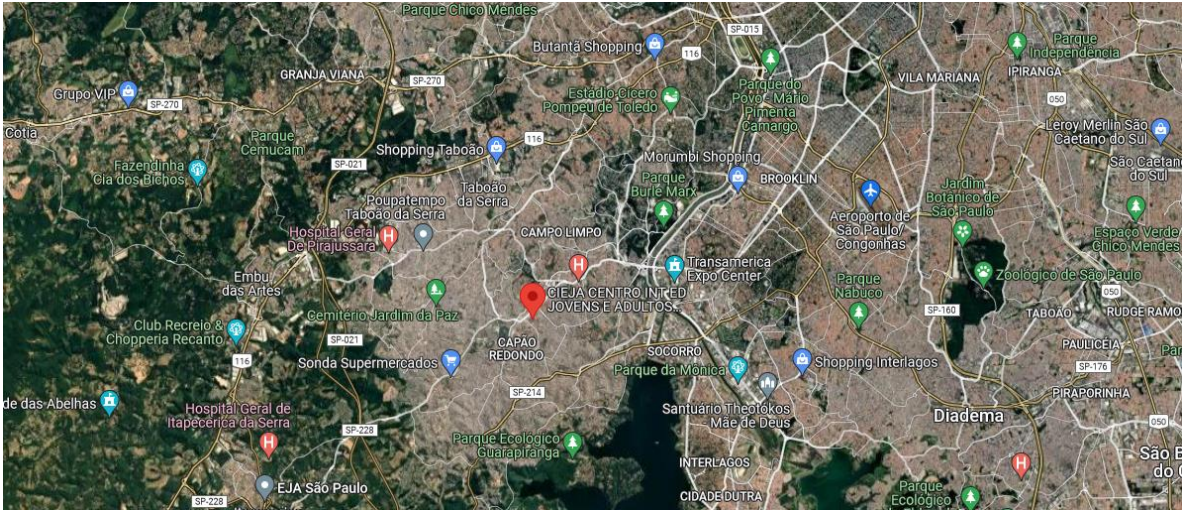


Figura 2 - Localização do Cieja Campo Limpo. Apesar do nome, a escola está mais próxima do Capão Redondo do que de Campo Limpo. Fonte: Google Maps, 2022.



Figura 3 - Fachada do Cieja Campo Limpo. De acordo com Êda Luiz (2020), os estudantes queriam uma escola tão acolhedora quanto uma casa, por isso a opção de manter o aspecto residencial das instalações. Foto tirada pela autora no dia 7 de março de 2022.



Figura 4 - Entrada do Cieja Campo Limpo. Foto tirada pela autora no dia 21 de fevereiro de 2022.

Inicialmente, o projeto pedagógico da escola era baseado em aulas expositivas, apostilas, divisão em séries e organização curricular disciplinar. Em 2000, Êda Luiz convidou os estudantes, pais de estudantes, professores e funcionários do então Cemes Campo Limpo para assembleias, com o objetivo de entender que tipo de escola desejavam:

Os alunos me disseram que queriam uma escola sem carteiras, sem disciplinas e sem professores, não queriam conteúdos prontos, queriam interagir. Um deles chegou a comparar a carteira com uma cela solitária, de onde não poderia sair sob pena de reprovação do professor. (LUIZ, 2020)

Ao longo da reforma pedagógica do Cieja Campo Limpo, as carteiras individuais foram substituídas por mesas sextavadas para favorecer a interação entre os estudantes; a organização curricular disciplinar deu lugar à divisão por áreas de conhecimento e as aulas expositivas foram reduzidas por meio da introdução de metodologias ativas de aprendizagem baseada em problemas e em projetos (LUIZ, 2020).

O Cieja Campo Limpo funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno, oferecendo seis turnos de aulas, uma configuração comum a todos os 16 Ciejás existentes no município de São Paulo (DUARTE, 2019). Os estudantes têm aulas presenciais com duração de 2h15min de segunda a quinta-feira e, às sextas-feiras, os professores participam de atividades

de formação e reúnem-se para planejar as aulas da semana seguinte. A organização das turmas nos Ciejas não se dá por meio de anos ou séries, mas a partir de ciclos com estrutura modular; no primeiro ciclo, há os módulos I – Alfabetização e II – Básico e, no segundo ciclo, os módulos III – Complementar e IV – Final (SÃO PAULO, 2012).

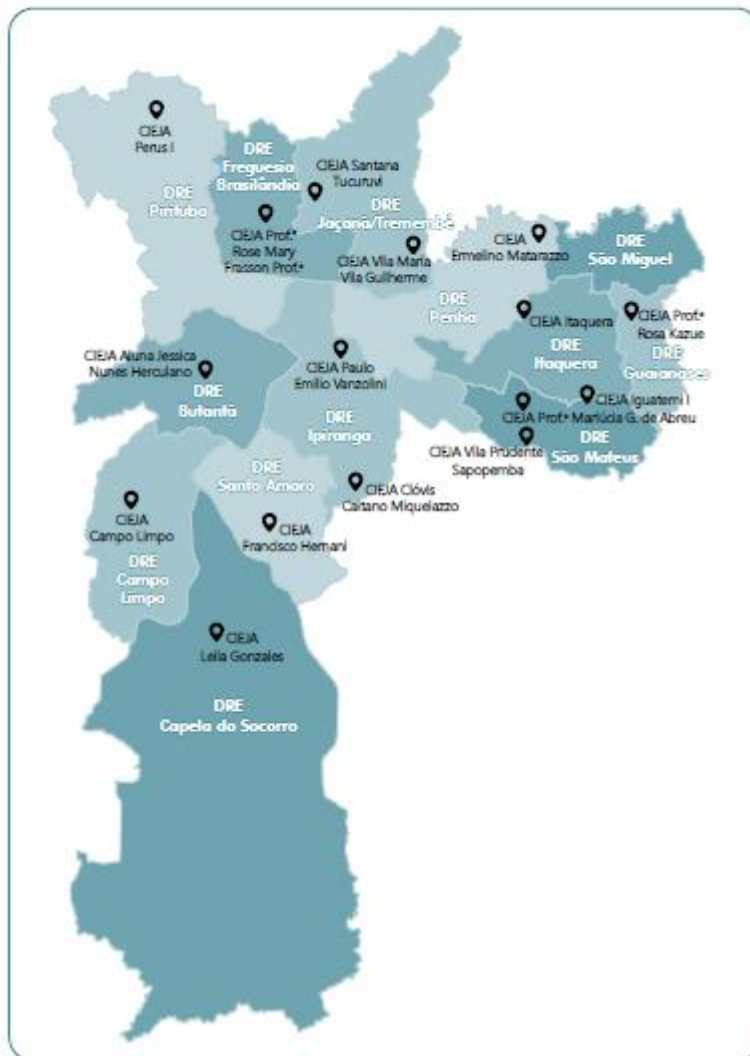


Figura 5 - Mapa de localização dos Ciejas na cidade de São Paulo (SME, 2020, p. 20).

Em alguns agrupamentos, dividem simultaneamente o espaço da sala de aula dois professores de uma das quatro áreas de conhecimento, denominadas “Linguagens e Códigos”, português e inglês, “Ciências da Natureza”, ciências e filosofia, “Ensaio Lógicos e Artísticos”, matemática e artes, e “Ciências Humanas”, geografia e história. A dupla docência consiste tanto em uma estratégia para garantir o cumprimento da carga horária dos professores, uma vez que o tempo de permanência dos estudantes na escola é reduzido, quanto em um reforço na mediação dos conhecimentos e habilidades entre os educandos (DUARTE, 2019). Os alunos permanecem quatro semanas em cada área de conhecimento, prática chamada de rodízio na escola.

Em conversa com um professor de Ensaaios Lógicos e Artísticos durante visita exploratória ao Cieja Campo Limpo no dia 7 de março de 2022, descobrimos que, em cada área de conhecimento, os docentes seguem o mesmo planejamento de aulas, o que faz parte de uma estratégia mais ampla de flexibilizar os horários em que os alunos frequentam as aulas; como muitos deles são adultos e têm compromissos de trabalho ou domésticos, por vezes precisam alterar o período em que frequentam as aulas para conciliar os estudos com suas demandas profissionais ou pessoais. Hipoteticamente, uma aluna matriculada no período da manhã, no primeiro horário (das 7h30 às 9h45), poderá participar das aulas do período noturno quando necessário, sem precisar solicitar autorização à coordenação nem informar a secretaria da escola. Por isso, a importância de assegurar um planejamento de aulas comum a todos os períodos. Com essa medida, o Cieja Campo Limpo busca reduzir os índices de faltas e evasão escolar. Tal configuração também explica o fato de não haver distinção de nome entre as turmas; cada agrupamento tem um nome único para todos os períodos.

De acordo com Êda Luiz, a demanda de aprendizado por problemas e projetos foi trazida pelos educandos do Cieja Campo Limpo:

Eles disseram em assembleias que gostariam de resolver problemas da comunidade, então estruturamos uma forma de aprendizagem em que eles levantassem hipóteses para resolver uma situação local e os professores mediassem as discussões e soluções, dentro das suas áreas de especialidade. Ao final do processo, os alunos apresentariam uma solução para a escola toda. (LUIZ, 2020)

O primeiro contato com a coordenação da escola foi realizado no dia 19 de maio de 2021; nessa data, agendamos reunião remota com o coordenador geral do Cieja Campo Limpo para o dia 7 de junho de 2021, na qual apresentamos o projeto de pesquisa e obtivemos a autorização do coordenador para realizá-la na escola. Contudo, em razão das condições sanitárias impostas pela pandemia de Covid-19 no ano de 2021, decidimos adiar a pesquisa de campo para 2022.

A primeira visita presencial à escola foi realizada no dia 21 de fevereiro de 2022, das 13h às 15h30. Em uma breve conversa com o coordenador, ele designou uma das assistentes pedagógicas educacionais para acompanhar o nosso percurso de pesquisa na escola e sugeriu assistirmos a aulas nos três períodos em que a escola funciona, manhã, tarde e noite, a fim de conhecer a pluralidade do perfil dos estudantes e as diferentes dinâmicas do espaço. Após a conversa, a assistente mostrou-nos as instalações do Cieja Campo Limpo, apresentou-nos a alguns dos professores do período da tarde e sugeriu que assistíssemos à aula de Linguagens e Códigos do agrupamento Alegria. Decidimos aceitar a proposta do coordenador e fizemos mais

quatro visitas à escola antes de selecionar a amostra da pesquisa, nos dias 7 de março de 2022, das 9h às 12h30; 16 de março de 2022, das 19h às 21h30; 21 de março de 2022, das 13h às 15h30, e 25 de março de 2022, das 13h às 17h.

Percebemos nas visitas dos dias 21 de fevereiro e 7, 16 e 21 de março que apenas na primeira delas houve uso de metodologia ativa de ensino-aprendizagem durante a aula. Em contato com a assistente pedagógica educacional sobre a nossa necessidade de observar aulas em que se empregassem metodologias ativas, ela sugeriu que participássemos da reunião dos professores de planejamento da semana de 28 de março a 1º de abril, que aconteceria no dia 25 de março. A vivência dessa reunião foi bastante elucidativa para o entendimento do lugar das metodologias ativas na escola; um docente de Ensaaios Lógicos e Artísticos e outro de Ciências Humanas explicaram-nos que os agrupamentos permanecem cerca de um mês em cada área de conhecimento e, na primeira aula desse rodízio, os professores de Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Ciências Humanas seguem um roteiro de aula formado pelas atividades de 1. Sensibilização; 2. Hora de falar; 3. Situação-problema e 4. Nossas ideias.

Esse roteiro tem os objetivos de sensibilizar os alunos para os conteúdos da nova área de conhecimento que estudarão por meio de um vídeo ou atividade prática (Sensibilização); levantar seus conhecimentos prévios sobre um assunto que será abordado ao longo do mês (Hora de falar); envolvê-los na solução de um problema real que tenha relação com os conteúdos previstos para o mês (Situação-problema) e, depois, compartilhar com o grupo as soluções pensadas individualmente (Nossas ideias). Na última semana do rodízio, os professores retomam a situação-problema e perguntam aos estudantes se, depois de aprenderem os conteúdos daquela área de conhecimento, dariam a mesma solução ao problema sugerida na primeira semana. Ao longo dessa última semana, os alunos preparam apresentações sobre o conteúdo aprendido para toda a escola, que ocorrem na última quinta-feira do rodízio.

Cientes dessas dinâmicas, optamos por observar, no dia 28 de março, as primeiras aulas de Ciências da Natureza do agrupamento Aprender, terceiro período, das 12h45 às 15h, ministrada pelo professor Alceu²⁴, Ciências Humanas do agrupamento Alegria, quarto período, das 15h15 às 17h30, ministrada pelo professor Raul, e Linguagens e Códigos do agrupamento Transformação, quinto período, das 17h45 às 20h, ministrada pelos professores Artur e Fabrício. Retornamos na última semana do rodízio, no dia 26 de abril, para observar esses mesmos agrupamentos refletindo sobre a solução dada à situação-problema e produzindo suas

²⁴ Para preservar a identidade dos docentes, foram-lhes atribuídos nomes fictícios.

apresentações para a escola e, por fim, no dia 28 de abril, para observar as apresentações de final de rodízio.

6.2. Instrumentos de pesquisa

Após a revisão do estado da arte, definimos como técnicas de coleta dos dados brutos da pesquisa a observação sistemática em campo e a entrevista semiestruturada. A opção pela combinação de técnicas está a serviço de uma estratégia multimetodológica, com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre o objeto (LOPES, 2003).

A observação sistemática em campo objetivou a apreensão do fenômeno em seu momento e espaço de ocorrência e aconteceu nos dias 28 de março e 26 e 28 de abril, totalizando 15h30min. As quatro primeiras visitas, nos dias 21 de fevereiro e 7, 16 e 21 de março, foram cruciais para a identificação de oportunidades e desafios na coleta de dados.

Optamos por não adotar uma estratégia de observação nessas visitas para estarmos abertos ao fenômeno e deixarmos que nossas impressões guiassem, posteriormente, a elaboração de um planejamento de observação. Nossas maiores dúvidas foram: o que observar? Em que prestar atenção? O que analisar? “Interações comunicacionais” pareciam, no campo, algo vago e difícil de ser apreendido, e foi a partir desse confronto com a realidade empírica que passamos a questionar o que era a comunicação entre pessoas. Seriam falas? Silêncios? Gestos? Olhares? O fenômeno começou a ganhar dimensões que, naquele momento inicial de pesquisa de campo, pareciam maiores do que conseguiríamos abraçar. Foi então que, em um movimento dialético, voltamo-nos para a teoria, buscando acolher certa angústia nascida de um vazio de respostas e encontrar pistas para traçar nossos caminhos metodológicos.

Ensaando uma espécie de balanço, consideramos que as visitas prévias à observação sistemática foram profundamente úteis ao provocar uma exposição ao fenômeno, seguida de inquietações, que nos permitiram encorpar teoricamente o preparo da observação. Nesse processo, identificamos critérios para orientar a observação. Nas quatro visitas iniciais, percebemos que, sem o recurso de gravação de áudio ou vídeo, o tempo para registro das interações comunicacionais era extremamente curto. Sobretudo pelo fator de liberdade de cátedra, decidimos não pedir autorização para a gravação das aulas. Para darmos conta de registrar o máximo de dados possíveis, precisávamos de uma estrutura enxuta e, dada a formação de jornalista da pesquisadora, chegamos em um esquema semelhante ao lead²⁵ usado

²⁵ Geralmente encontrado no primeiro parágrafo de uma notícia, o lead fornece as principais informações sobre o fato noticiado, respondendo às perguntas: o que? Quem? Quando? Onde?

em notícias. Elaboramos uma tabela a lápis, em folha sulfite, reproduzida a seguir, para preenchimento durante a observação. Antes do início de cada aula, identificamos os alunos por gênero, faixa etária, cor de pele e lugar onde se sentaram. No momento da chamada, complementamos a descrição com os nomes de cada estudante.

Quem diz	O que	Para quem	Categoria

No critério “Categoria”, nos baseando no referencial teórico desta pesquisa, buscamos identificar se as interações correspondiam mais a um diálogo ou a uma transmissão de comunicados. Porém, durante a observação, percebemos que não havia tempo para preencher esse critério, caso contrário perderíamos elementos das interações seguintes. Desse modo, as categorias foram atribuídas após a observação. Essa tabela foi utilizada nos dias 28 de março e 26 de abril.

No dia 28 de abril, quando aconteceu a mostra dos agrupamentos para toda a escola, o foco de investigação era a centralidade dos estudantes no processo de comunicação unidirecional para os gestores, professores e colegas. Portanto, tentamos registrar os papéis desempenhados por discentes, docentes e gestores e o “clima” durante as apresentações, orientando-nos pelas perguntas a seguir. Foram objeto de observação sistemática somente as exposições dos agrupamentos que compõem a amostra desta pesquisa: terceiro período do Aprender, quarto período do Alegria e quinto período do Transformação.

- Como os estudantes ocupam esse lugar protagonista na comunicação?
- Como o grupo de estudantes divide as falas durante a apresentação? Interagem entre si? Complementam-se? Ou as falas são independentes?
- Há intervenção dos professores ou gestores? Se sim, com que finalidade?
- Como se posicionam os colegas que assistem à apresentação?
- Há silêncio durante a apresentação? Há conversas paralelas?
- Há espaço para comentários durante a apresentação? Há algum tipo de conversa ou debate após a apresentação?
- Qual o tema e a duração de cada apresentação?

O segundo instrumento de coleta de dados desta pesquisa consiste nas entrevistas semiestruturadas, a partir das quais buscamos conhecer as percepções de professores e estudantes da amostra sobre a comunicação em sala de aula e sobre o uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, além de averiguar questões emergentes da observação

sistemática em campo. A elaboração do roteiro de perguntas das entrevistas teve como ponto de partida os trabalhos de Márcio Cunha Carlomagno (2018) e Alberto Carlos Almeida (2002); ainda que sejam voltados à produção de questionários, os estudos fornecem elementos relevantes para se pensar a construção e ordenação de perguntas, os quais podem ser aproveitados para a estruturação de entrevistas. Carlomagno (2018) sugere perguntas específicas, claras e objetivas, fluidez nas questões e atenção à escolha das palavras e à ordem das perguntas. Segundo o autor, perguntas que misturem diferentes âmbitos de resposta podem levar a erros de análise. Sobre a ordem das perguntas, Almeida (2002) acrescenta que a posição de uma pergunta pode influenciar a resposta do entrevistado.

6.2.1. Roteiro da entrevista com os docentes

- a) Nome, cargo e tempo de atuação como professor no Cieja Campo Limpo;
- b) Que metodologias de ensino-aprendizagem você utiliza em sala de aula?
- c) Na sua opinião, são empregadas nas aulas as metodologias ativas de aprendizagem baseada em problemas e em projetos? Se sim, com que frequência?
- d) Se forem empregadas, quais são as suas impressões sobre os papéis desempenhados por professores e estudantes no momento em que essas metodologias são utilizadas?
- e) Agora, como você descreveria a comunicação em sala de aula entre você e os estudantes?
- f) Se você pudesse qualificar essa comunicação, ela seria predominantemente de cunho informativo ou dialógico?
- g) Em relação aos estudantes, você acredita que a participação deles na comunicação em sala de aula seja mais passiva ou ativa? Por quê?
- h) Você percebe diferenças na comunicação com os estudantes durante o uso de metodologias expositivas e ativas? Se sim, quais?

6.2.2. Roteiro da entrevista com os discentes

- a) Nome, ocupação, há quanto tempo estuda no Cieja Campo Limpo e bairro onde mora;
- b) Qual destas duas opções de aprendizagem é sua preferida: 1. ouvir uma explicação do professor e/ou copiar um texto da lousa ou 2. Resolver uma situação-problema e/ou desenvolver um projeto para apresentar à escola?
- c) Por que você escolheu essa opção?
- d) Durante a aula, você se sente confortável para fazer perguntas ou sugestões aos professores ou para compartilhar seus pensamentos e experiências com a turma?
- e) Se sim, o que você acha que acontece na sala para te deixar à vontade? Se não, por que você não se sente à vontade?
- f) Você acha que em sala de aula são trabalhados problemas reais, situações do dia a dia?
- g) Se sim, você sente que estudar algo próximo da sua realidade te motiva mais, menos ou é indiferente?

- h) Quando vocês estão resolvendo problemas ou desenvolvendo um projeto para apresentar à escola, você conversa menos, igual ou mais com seus professores e colegas?
- i) Você acha indiferente ou importante conversar com seus professores e colegas?

Durante as entrevistas, estivemos atentos à assimetria da relação entre pesquisador e pesquisado, conforme alertam Lopes (2003) e Bourdieu (1997). Certamente, houve diferenças sociais, culturais e econômicas nessa relação perceptíveis aos entrevistados, cuja maioria reside próximo à escola, localizada em uma região periférica da cidade de São Paulo. Cientes dos riscos à coleta de dados gerados por essa assimetria, redobramos os esforços de reflexividade e escuta ativa e metódica, seguindo a indicação de Bourdieu (1997), e utilizamos uma linguagem próxima daquela usada pelos estudantes, evitando construções sofisticadas ou vocabulários difíceis; tentamos fazer contato visual durante toda a entrevista para ampliar a conexão com o entrevistado e manter uma postura corporal aberta e relaxada para favorecer uma relação de acolhimento.

7. Descrição dos dados

Segundo Moran (2019), a forma como as metodologias ativas de ensino-aprendizagem são empregadas em sala de aula está relacionada ao modelo de educação adotado pela escola. Conforme mencionamos no segundo capítulo, destinado à formulação do objeto da pesquisa, a reforma pedagógica do Cieja Campo Limpo foi inspirada no Mova, idealizado por Paulo Freire (LUIZ, 2020). Na escola, as referências à pedagogia freireana extrapolam o plano abstrato do fazer educativo, atingindo o plano físico das paredes do refeitório ilustradas com um grafite sobre o educador. É um tanto curioso que sua imagem esteja no espaço de alimentação; seu pensamento parece nutrir em certa medida as práticas pedagógicas da escola.

Na primeira visita ao Cieja Campo Limpo, a assistente pedagógica educacional, enquanto mostrava as instalações físicas, comentou sobre a eleição anual de um tema gerador pelos estudantes, o qual orienta o planejamento de aulas durante todo o ano. Em 2022, o tema eleito pelos alunos foi saúde, provavelmente um reflexo da pandemia de Covid-19 que se arrastava mundialmente havia mais de dois anos.

O conceito de temas geradores aparece na obra *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1970). Em rápida mirada, esses temas detêm o objetivo de proporcionar aos estudantes a investigação de aspectos significativos de seu universo temático. Ao analisar criticamente os temas geradores, os alunos têm a oportunidade de reconhecer que a existência é constituída de partes em interação, podendo percebê-las em sua totalidade: “quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela” (FREIRE, 1970, p. 56). Em última análise, estudar um tema gerador, para Freire, é investigar o pensamento e a ação do sujeito sobre a realidade.



Figura 6 - Refeitório do Cieja Campo Limpo com grafite do educador Paulo Freire. Os acrílicos foram instalados nas mesas em função da pandemia de Covid-19. Foto tirada pela autora no dia 26 de abril de 2022.

7.1. Observação em campo: 28 de março de 2022

Do tema gerador saúde, derivaram os assuntos da atividade Hora de Falar realizada no dia 28 de março de 2022: “movimento”, “qualidade de vida” e “comida”, respectivamente, para as aulas de Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagens e Códigos. Nessa atividade, os alunos são convidados a falar a primeira coisa que vem à mente quando escutam a palavra ou expressão proposta, sem filtros nem elaborações, e o professor escreve na lousa o que eles dizem. Para o docente de Ciências da Natureza Alceu, o propósito é gerar uma tempestade de ideias em torno daquele assunto. Nos três agrupamentos observados, Aprender, Alegria e Transformação, foram necessárias provocações dos professores para que os alunos se manifestassem. Enquanto alguns estudantes sugeriram mais de uma palavra ou expressão, outros não participaram da atividade. Os alunos do Aprender foram os que mais propuseram termos, seguidos dos estudantes do agrupamento Alegria e, por último, do Transformação. É possível que a presença da pesquisadora tenha alterado a dinâmica das aulas, influenciando o grau de participação dos grupos na atividade, que exigia certa exposição.

Após a Hora de Falar, os professores das três áreas de conhecimento entregaram aos alunos uma situação-problema, impressa em papel, orientando que fosse lida em silêncio e, depois, colada no caderno. Na sequência, no agrupamento Aprender, o professor Alceu leu a

situação em voz alta para toda a turma e pediu que cada um escrevesse no caderno uma solução para o problema apresentado. Nos agrupamentos Alegria e Transformação, os professores Raul e Artur, respectivamente, perguntaram aos alunos quem gostaria de ler a situação-problema, dividiram-na em trechos de acordo com o número de voluntários e realizaram uma leitura coletiva, seguida da leitura em voz alta dos professores. Nesses agrupamentos, a orientação final também foi escrever individualmente no caderno uma solução para o problema. Na tabela abaixo, compartilhamos os problemas trabalhados em cada área de conhecimento.

Área de conhecimento	Situação-problema proposta no dia 28 de março de 2022
Ciências da Natureza	<p>Alê trabalha o dia todo em uma empresa e está sentindo muitas dores e cansaço no corpo e na mente. Todos os dias, sai às 18h do trabalho e só pensa em ir para casa, se jogar no sofá e assistir televisão.</p> <p>Um parente sugere que Alê faça um bico das 19h às 21h para que, além de poder guardar mais dinheiro para ter uma vida melhor no futuro, possa também investir em medicamentos que relaxam os músculos e outros que dizem melhorar a memória e o pensamento, para se sentir melhor no presente.</p> <p>Um colega do trabalho, porém, sugere que após o expediente Alê passe a ir junto com ele a uma casa de cultura para dançarem.</p> <p>Nossas ideias: no lugar de Alê, o que você faria? Explique sua resposta.</p>
Ciências Humanas	<p>Alguns colegas de Ana moram em uma área de ocupação no bairro próximo à represa Guarapiranga, onde existe um projeto para construção de um parque.</p> <p>Ana ficou sabendo que o projeto precisa do apoio de moradores da região para construção imediata. Seus vizinhos, interessados na construção do parque, se organizaram em uma manifestação para que a prefeitura acelerasse o processo de retirada dos moradores da ocupação de lá.</p> <p>Ana foi convidada a participar da manifestação e, embora também queira um parque, está preocupada com os seus colegas.</p> <p>Nossas ideias: se você fosse Ana, o que você faria?</p>
Linguagens e Códigos	<p>Flávio é funcionário de um restaurante e todas as noites, após o jantar, tem como função jogar o que sobra de comida no lixo. Seu patrão exige que misture as sobras com todo o lixo, de forma que ninguém possa consumi-los, já que uma vez foi multado pela fiscalização por ter pessoas em situação de rua pegando restos de comida do restaurante, o que é proibido devido ao risco de intoxicação e outros problemas de saúde.</p> <p>Porém, no momento em que Flávio estava colocando o lixo com alimentos em frente ao estabelecimento, uma mulher com um filho pequeno, aparentando, verdadeiramente, fraqueza e fome, pediram a ele que a deixasse pegar alimentos no lixo.</p> <p>Havia em frente ao estabelecimento uma câmera que filmava todo o acontecimento, o que poderia levá-lo a perder o emprego caso permitisse que ela procurasse alimento no lixo ou desse outros alimentos para ela, pois o patrão proibia essa prática para não ter risco de virar hábito em seu restaurante.</p> <p>Nossas ideias: o que você faria no lugar de Flávio? Por quê?</p>

Tabela 1 - Situações-problema propostas nas aulas observadas no dia 28 de março de 2022. Fonte: a autora (2023).

Como podemos perceber, os problemas têm relação com o tema gerador e, por consequência, com o assunto da atividade Hora de Falar. Em Ciências da Natureza, o assunto foi movimento e a questão envolveu dança; em Ciências Humanas, o assunto foi qualidade de vida e a situação-problema contemplou moradia e parque e, em Linguagens e Códigos, o assunto foi comida e o problema abordou a fome e o descarte de alimentos.

Antes de entrarmos no mérito da atividade de solução de problemas, é preciso registrar que há um esforço de sensibilizar os alunos para os conteúdos que serão trabalhados ao longo do mês em cada área de conhecimento. Esse exercício é chamado de Sensibilização e antecede a Hora de Falar. Em Ciências da Natureza, ele consistiu na exibição de um trecho de um espetáculo de ballet; em Ciências Humanas, os alunos foram convidados a uma prática de meditação guiada e, em Linguagens e Códigos, foi exibido o curta-metragem Ilha das Flores. Novamente, os conteúdos da Sensibilização estavam ligados aos assuntos da Hora de Falar e às situações-problema.

Durante o exercício de sensibilização, houve silêncio na maior parte do tempo em todas as aulas observadas. Após o vídeo do ballet, o professor Alceu pediu aos estudantes do agrupamento Aprender para escreverem no caderno que sensações o vídeo havia despertado em cada um deles. Já o professor Raul perguntou aos alunos do agrupamento Alegria o que sentiram durante o exercício de meditação e houve uma pequena interação entre ele e alguns estudantes sobre o assunto, seguida da explicação de Raul sobre os benefícios da meditação e de sua sugestão aos alunos para meditem regularmente. Por fim, os professores Artur e Fabrício perguntaram aos estudantes do agrupamento Transformação o que acharam do curta-metragem e se já tinham o visto. Também houve uma pequena interação entre os professores, sobretudo o Artur, e alguns alunos a respeito de temas presentes no filme, como fome, pobreza, desigualdade social e exploração do trabalho.



Figura 7 - Espetáculo O Quebra-Nozes, apresentado pelo New York City Ballet, e QR Code para assistir ao vídeo.

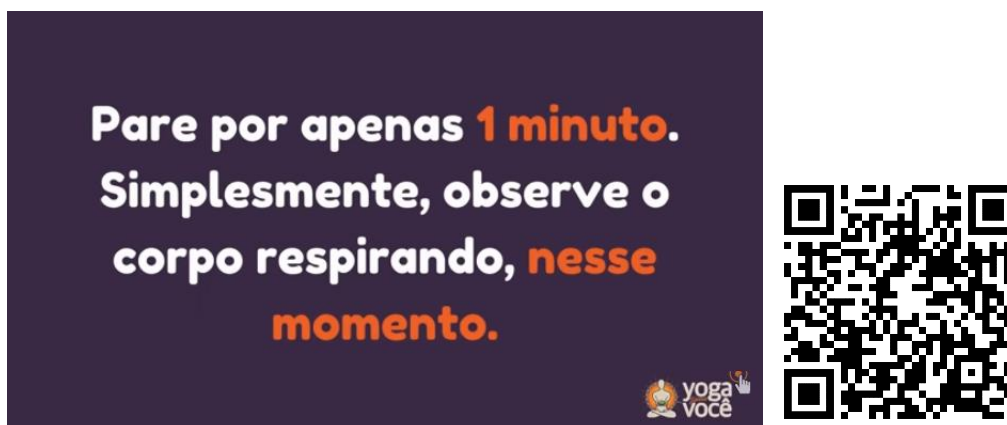


Figura 8 - Meditação guiada do canal do YouTube Yoga para Você e QR Code para assistir ao vídeo.



Figura 9 - Curta-metragem Ilha das Flores e QR Code para assistir ao filme.

Retomando as situações-problema, em algumas mesas do agrupamento Transformação – a turma com o maior número de alunos entre as observadas –, os estudantes discutiram suas ideias para solucionar o problema. No agrupamento Aprender, a maioria dos estudantes sentou-se cada um em uma mesa e resolveu o problema em silêncio, sem haver comunicação com os colegas. As únicas duas alunas que se sentaram juntas interagiram em vários momentos durante a aula, inclusive para a solução do problema. Os estudantes do agrupamento Alegria foram os que menos se comunicaram com colegas durante a atividade da situação-problema; mesmo havendo duas mesas compartilhadas por mais de um aluno, não houve comunicação entre eles.

A partir desses fatos, podemos inferir que a configuração em mesas sextavadas detém a potência de favorecer a comunicação entre os alunos, porém a interação parece depender também de outros fatores. Vale reforçar que a orientação dos professores aos estudantes foi

solucionar o problema individualmente, portanto, parte dos alunos pode ter optado por seguir a instrução e não discutir as ideias com os colegas.

Do ponto de vista da interação entre professores e alunos durante o exercício, a única intervenção do professor Alceu foi responder à dúvida de uma aluna sobre a atividade. Os professores Raul e Artur comunicaram-se individualmente com cada aluno para discutir a solução do problema; foram às mesas para acompanhar o processo de cada um, responder a dúvidas e dar orientações. Adicionalmente, o professor Artur também fez algumas perguntas aos estudantes na tentativa de ampliar a compreensão do problema e a complexidade da resposta, por exemplo, indagando-os sobre a viabilidade da solução, a possibilidade de o chefe de Flávio descobrir e repreender determinadas condutas do funcionário e os eventuais desdobramentos negativos da solução apontada pelo estudante. A maioria dos alunos respondia prontamente às perguntas de Artur, contra-argumentando o professor. Alguns aproveitaram as questões levantadas para corrigir rotas, fazendo ajustes na solução.

Seguindo o roteiro planejado para a primeira aula do rodízio das áreas de conhecimento Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagens e Códigos, após a apresentação da situação-problema e o desenvolvimento individual de soluções por cada estudante, foi realizada a atividade Nossas Ideias, cuja finalidade é compartilhar as soluções individuais para a situação-problema com a turma.

7.1.1. Agrupamento Aprender – área de conhecimento: Ciências da Natureza

Na aula de Ciências da Natureza, o professor Alceu dividiu os estudantes em dois grupos de três alunos, com o critério de reunir quem já havia concluído a atividade anterior e quem ainda a estava fazendo. Para fins de organização, chamaremos esses grupos de 1 e 2. O grupo 1 era formado por uma mulher idosa branca, uma mulher de meia-idade branca e um homem de meia-idade branco, que aparentava algum tipo de distúrbio de aprendizagem ou deficiência intelectual. Nesta pesquisa, seus nomes fictícios são, respectivamente, Ivete, Mariana e Dario. O professor Alceu pediu que eles se sentassem juntos em uma mesa e que alguém começasse o exercício apresentando sua solução aos colegas, que deveriam escutar e, depois, comentar a ideia, discordando ou concordando e apresentando argumentos para isso. Depois da orientação, o professor deixou o grupo para auxiliar uma aluna que ainda formulava sua solução ao problema.

Mariana pediu que Dario lesse sua resposta à situação-problema. Dario a leu e Mariana disse que ele não havia respondido ao que o problema pedia, então o orientou sobre o que ele

precisaria fazer. Dario respondeu a Mariana com uma solução e ela discordou de sua ideia. Ivete somente assistiu à interação entre os dois. Nesse momento, o professor chegou à mesa do grupo para observar o debate iniciado entre Dario e Mariana, que trocaram alguns argumentos para defender seus pontos de vista. Em certo momento, Mariana encerrou o debate com Dario e pediu a Ivete que lesse sua solução. Ivete o fez, e, depois, defendeu seu posicionamento. Mariana concordou e não fez comentários. Como a interação parecia arrefecer, o professor fez algumas provocações a Ivete sobre sua solução, respondidas pela aluna. Dario, talvez encorajado pelo movimento do professor, contrariou a solução de Ivete e Mariana, por sua vez, saiu em defesa da colega, que passou a comparar a situação-problema com aquela vivida pela sua filha.

Novamente, o professor levantou algumas questões sobre o posicionamento de Ivete e Mariana, desta vez, discordou de um ponto específico trazido pela colega. O professor pediu, então, que Mariana lesse sua solução. Enquanto o fazia, tecia comentários a Ivete, explicando por que pensava diferente da colega. Ivete defendeu outra vez seu ponto de vista e Mariana voltou a concordar com a colega. Dario não interveio no debate entre elas, mas assistiu atentamente. Ivete também passou a reconhecer o sentido de alguns aspectos da solução da colega. Mariana deu, então, um exemplo pessoal para fortalecer o seu argumento. Nesse instante, o grupo 2 estava prestes a iniciar a atividade Nossas Ideias e precisamos deixar a mesa do grupo 1.

Quando chegamos à mesa do grupo 2, o professor pedia para alguma das estudantes ler a resposta que havia dado à situação-problema. O grupo era formado por uma mulher idosa parda, uma mulher jovem parda, que trouxe para a aula sua filha, que aparentava ter 1 ano e meio de idade, e uma mulher jovem branca. Nesta pesquisa, elas recebem os nomes fictícios de Zulmira, Alice e Bianca. Zulmira iniciou a atividade e leu sua solução, questionada pelo professor, que pediu a opinião das colegas sobre a resposta de Zulmira. Bianca concordou com a colega, que defendeu outra vez seu argumento. O professor questionou novamente a solução de Zulmira e pediu a participação de Alice, que ficou em silêncio²⁶. Bianca defendeu de novo a ideia de Zulmira, mas dessa vez usou um argumento do qual Zulmira discordou. Em nova tentativa, o professor pediu a opinião de Alice, que permaneceu em silêncio. O professor perguntou a Alice, então, qual era a sua solução para a situação-problema. Enquanto isso, Zulmira brincava com a filha de Alice. Alice começou a expor sua solução, mas foi

²⁶ Durante a atividade, Alice precisou cuidar da filha, que estava inquieta, então não conseguiu se concentrar por muito tempo na interação com o grupo 2.

interrompida pelo choro da filha; colocou a criança no peito para amamentá-la e terminou de comunicar sua solução. Bianca comentou a resposta da colega e o professor pediu a opinião de Zulmira, que também comentou a solução de Alice. Novamente, o professor discordou de Zulmira e a aluna contra-argumentou, enquanto Bianca brincava com a filha de Alice. A mãe permanecia em silêncio.

Nesse momento, o horário da aula havia terminado e o grupo 1 começou a guardar seus pertences e higienizar com álcool 70° as mesas e cadeiras que usaram, uma orientação da coordenação em função da pandemia de Covid-19. No grupo 2, o professor pediu a Bianca que lesse sua solução e ela o fez. Antes que a discutissem, os alunos do grupo 1 interromperam a atividade, pedindo ao professor permissão para sair. O professor encerrou a aula e dispensou os alunos. Enquanto Zulmira se preparava para deixar a sala, Bianca ajudava Alice a limpar as cadeiras que a filha havia rabiscado a lápis e caneta.

Outros apontamentos que podemos compartilhar sobre a observação da aula de Ciências da Natureza: à exceção de Mariana e Bianca, que se sentaram juntas em uma mesa mais afastada dos demais colegas, todos usaram máscara facial. Durante a atividade Nossas Ideias, a pesquisadora sentou-se em mesas próximas àquelas em que estavam os estudantes. Sobre a presença da filha de Alice, a menina interagiu na maior parte do tempo com a mãe, emitiu alguns sons ou palavras durante a aula, gritou algumas vezes, andou pela sala, brincou com uma pá de limpeza, deitou-se no chão e rabiscou as cadeiras. Em alguns momentos, a atividade da criança dispersou o foco da turma na aula e atraiu a atenção dos presentes.

7.1.2. Agrupamento Alegria – área de conhecimento: Ciências Humanas

Passaremos agora para a atividade Nossas Ideias realizada no agrupamento Alegria, na aula de Ciências Humanas. A turma também era formada por seis alunos, descritos a seguir com nomes fictícios: uma mulher jovem parda (Natália), que compartilhava a mesa com um homem jovem pardo (Tomás); uma mulher idosa branca (Marlene), que compartilhava a mesa com uma mulher de meia-idade branca (Joelma); um homem jovem pardo, cadeirante e com paralisia cerebral (Marcio), ocupando sozinho uma mesa, e uma mulher de meia-idade branca (Sílvia), também sozinha em uma mesa. Antes da aula, Marcio estava com uma acompanhante, que lhe dava água, limpava-lhe a boca com um pano, ajustava-lhe a máscara²⁷ ao rosto e conversava com ele. Apesar dos distúrbios de fala, Marcio interagiu intensamente ao longo da aula com o professor Raul, que o apoiou com escritas e colagens no caderno (o aluno não

²⁷ No agrupamento Alegria, todos os presentes usaram máscara facial durante a aula.

conseguia realizar essas ações) e também lhe deu água. O estudante não pronunciava palavras, mas emitia sons que eram interpretados pelo professor.

A atividade Nossas Ideias foi iniciada com a leitura da solução de Marcio, feita em conjunto pelo aluno e pelo professor. Vale dizer que Raul construiu a solução em parceria com Marcio, dada a dificuldade de fala apresentada pelo aluno. Os demais estudantes não olharam para Marcio ou para o professor durante a leitura, também não comentaram a solução de Marcio. O professor fez um rápido comentário positivo sobre a solução do aluno e, na sequência, Natália disse que não queria ler sua resposta e pediu que o professor a lesse. Antes que ele o fizesse, Tomás falou espontaneamente sobre a sua solução ao problema e Natália a comentou. O professor, então, leu a resposta de Natália, fez uma correção na escrita do texto e também comentou positivamente a solução da aluna.

Depois, o professor pediu a Marlene que lesse sua resposta. Ela o fez, o professor comentou positivamente sua solução e ela respondeu ao comentário. Joelma leu sua solução na sequência, igualmente comentada de forma positiva pelo professor. Por fim, Silvia leu sua resposta e o professor também a comentou positivamente. Sucedeu a atividade Nossas Ideias uma pequena interação entre o professor, Tomás, Marcio, Marlene e Natália sobre a construção de moradias em morros e o deslizamento de terra em Petrópolis (RJ)²⁸, um desdobramento do tema da situação-problema, que abordava a remoção de famílias para a construção de um parque. A interação alternou momentos de perguntas e respostas dadas pelos próprios estudantes e de perguntas e explicações feitas pelo professor, que, ao final da atividade, explicou a sua finalidade: levantar questões que seriam trabalhadas ao longo do mês naquela área de conhecimento, como urbanização, planejamento urbano, saneamento e conservação de áreas verdes.

7.1.3. Agrupamento Transformação – área de conhecimento: Linguagens e Códigos

Para melhor entendimento dos fatos observados nesse grupo, descreveremos a turma²⁹ por mesas numeradas (nomes fictícios): na mesa 1, a mais próxima da porta, sentaram-se três mulheres brancas de meia-idade, Marieta, Miriam e Socorro; na mesa 2, a mais próxima da lousa, sentou-se uma mulher idosa branca, Terezinha; na mesa 3, localizada exatamente atrás da 1, sentaram-se duas mulheres de meia-idade brancas, Ivana e Heloísa, e um homem de meia-

²⁸ O fato aconteceu no dia 15 de fevereiro de 2022, após registro de volume intenso de chuva no município, que apresenta histórico de mais de 30 anos de deslizamentos de terra. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/02/20/tragedia-em-petropolis-maior-registrada-na-historia-o-municipio.ghtml>>. Acesso em: 21 abr. 2022.

²⁹ No agrupamento Transformação, todos os presentes usaram máscara facial durante a aula.

idade branco, Joel; na mesa 4, posicionada atrás da 2, sentaram-se uma mulher de meia-idade branca, Susana, e um homem idoso branco, Jair, e, por fim, na mesa 5, localizada atrás da 4, sentou-se uma mulher de meia-idade parda, Rita.

Das três turmas de alunos observadas, essa era de longe a mais comunicativa, tanto na interação entre estudantes como na interação com os professores, que nesse caso eram dois, Artur e Fabrício, responsáveis por língua portuguesa e língua inglesa, respectivamente. As alunas da mesa 1 eram as que mais interagiam entre si, seguidas dos alunos da mesa 3, principalmente Ivana, que falava até mesmo com as colegas da mesa 1. Nas mesas 1 e 3, os estudantes conversaram com seus colegas de mesa durante a aula, trocaram ideias para realizar a situação-problema e ajudaram-se na cópia do roteiro da aula escrito pelo professor Artur na lousa. Jair, da mesa 4, também se comunicou bastante, sobretudo com o professor Artur. Sua colega de mesa, Susana, e as alunas Terezinha (mesa 2) e Rita (mesa 5) eram novas na escola e essa era sua primeira aula. Houve alguma interação entre Susana e Jair, mas Terezinha e Rita não se comunicaram com nenhum dos alunos, apenas interagiram com os professores quando lhes perguntavam algo.

A respeito da interação entre professores e alunos, não houve perguntas dos professores que não receberam resposta e foram comuns interrupções dos alunos durante a fala do professor Artur, fosse para perguntar algo, fosse para comentar o que ele dizia. Conforme mencionamos anteriormente, essa foi a única turma observada com dupla docência. Como o dia 28 de março de 2022 foi o primeiro do rodízio, o professor Artur disse à turma, no início da aula, que ainda precisavam corrigir algumas atividades dos alunos do rodízio anterior para entregar à coordenação, então o professor Fabrício se dedicaria a essa tarefa naquele dia. Com isso, Artur assumiu a aula e a interação entre os dois foi escassa, conversaram em poucos momentos, sobretudo para alinhar questões administrativas.

Vale registrar que em visitas anteriores à escola, observamos dinâmica semelhante em aulas com dupla docência. No dia 7 de março de 2022, na aula de Ensaios Lógicos e Artísticos, um dos professores assumiu a aula enquanto o outro docente passou a maior parte do tempo corrigindo atividades e, em alguns momentos, auxiliou os estudantes que estavam com dúvidas. No dia 16 de março de 2022, na aula de Ciências Humanas, uma das professoras conduziu a aula e a outra docente dedicou-se à correção de atividades. No dia 21 de março, no agrupamento Liberdade, última turma do ciclo I, de alfabetização, uma das professoras assumiu a aula enquanto a outra docente preparava atividades para a classe ou auxiliava os alunos com dúvidas

nos exercícios. A interação entre as duplas de professores nesses três dias também foi baixa e, quando ocorria, dizia respeito a dinâmicas da aula e questões administrativas.

Voltando à área de Linguagens e Códigos, falemos agora sobre o encaminhamento da atividade Nossas Ideias nessa turma. O professor Artur convidou os alunos para compartilharem suas soluções e Ivana prontamente começou a ler a sua resposta³⁰. O referido docente questionou a solução da aluna, que respondeu a ele. Antes de convidar outro estudante para ler sua solução, Artur compartilhou uma experiência pessoal relacionada à situação-problema. Jair leu sua resposta, Artur também a questionou, Jair defendeu seu ponto de vista e Marieta o questionou. Jair respondeu a Marieta, contando uma história pessoal. Artur perguntou quem mais gostaria de ler a solução e Marieta o fez. Artur a questionou, Marieta o respondeu, Artur a questionou novamente e Marieta contra-argumentou o professor. Artur perguntou de novo quem gostaria de compartilhar a solução e Rita, uma das alunas novas, leu sua resposta e, na sequência, argumentou seu ponto de vista. Artur a questionou e Rita respondeu a ele contando uma vivência pessoal. Artur comentou a experiência de Rita e Jair discordou de Rita, igualmente usando de uma história por ele vivida para justificar seu argumento. A fala de Jair estendeu-se e alguns alunos começaram a conversar entre si enquanto o colega contava a história ao professor. Artur apresentou outra perspectiva sobre a vivência de Jair, contrariando a conclusão que o aluno obteve diante do fato vivido. Marieta reafirmou o argumento de Artur, que fez um novo comentário. Rita apoiou Artur, que comentou novamente. Por fim, Marieta contou uma história pessoal relacionada à situação-problema. Os demais alunos não quiseram ler suas soluções e, como o horário da aula estava quase terminando, o professor encerrou o exercício.

De acordo com Moran (2019), as metodologias ativas de ensino-aprendizagem pressupõem o envolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem a partir de situações reais que o motivem. Notamos um esforço dos docentes das áreas de conhecimento observadas em propor situações-problema ligadas à realidade da comunidade escolar. O problema apresentado em Ciências da Natureza dizia respeito ao cansaço físico e mental de uma pessoa ao final de sua jornada de trabalho, e é possível que boa parte dos alunos do Cieja Campo Limpo vivenciem essa situação. O problema proposto em Ciências Humanas envolvia a represa Guarapiranga, localizada nas proximidades da escola, e as questões de moradia popular e investimento em parques, pertinentes ao contexto de uma região periférica como o Capão

³⁰ Ainda no momento de leitura da situação-problema, Ivana havia contado ao professor, diante de toda a turma, que passara por uma situação parecida quando trabalhou na cozinha de um restaurante; apesar do risco de multa ao estabelecimento, ela encontrava uma forma de destinar as sobras de alimentos a pessoas em situação de rua.

Redondo. Por fim, a situação-problema em Linguagens e Códigos também estava associada à realidade da comunidade escolar, articulando os temas fome, pobreza e relação empregador e empregado.



Figura 10 - Cieja Campo Limpo e represa Guarapiranga (mancha azul). Fonte: Google Maps, 2022.

Um fato de interesse para esta pesquisa reside na dimensão ética dos problemas trabalhados em aula, indo além da mera abordagem de conteúdos previstos para cada área de conhecimento. Podemos inferir que, ao solicitar um posicionamento ético em relação a uma situação do cotidiano dos estudantes, o problema não admite uma só resposta correta, mas várias soluções possíveis. Assim, o papel do professor não é o de revelar a resposta certa, mas de encaminhar os alunos a encontrarem as soluções coerentes com seus próprios princípios e crenças. Essa dinâmica detém a potência de arejar a relação professor-aluno ao favorecer a mudança de papel do professor de transmissor de saberes para mediador do conhecimento, de falante principal a participante de uma conversa, portanto, alternando a fala e a escuta com os

estudantes, que, em teoria, podem pensar soluções próprias a partir de suas vivências, crenças e princípios éticos e participar de modo mais ativo da comunicação em sala de aula, em interação com professor e colegas.

Nosso último exercício neste tópico será o de situar essas metodologias empregadas no Cieja Campo Limpo no contexto da escola. Formado pelas atividades de Sensibilização, Hora de Falar, Situação-problema e Nossas Ideias, o roteiro do primeiro dia de aula de um novo rodízio de áreas de conhecimento no ciclo II constitui a metodologia investigativa do Cieja Campo Limpo. Em capítulo escrito por gestores e docentes da escola para o livro *CIEJAs na cidade de São Paulo: identidades, culturas e histórias* (SME, 2020), essa metodologia é definida como o processo de ensino-aprendizagem que parte de uma situação-problema real para iniciar o estudo das áreas de conhecimento. A partir da metodologia investigativa, a escola visa “oferecer aos estudantes a construção do pensamento autônomo, crítico e transformador da realidade emergente” (BATISTA et al, 2020, p. 27).

Essa metodologia dialoga com o saber-fazer que é tão requerido no cotidiano, em que a todo momento necessitamos aplicar diversos conhecimentos para articular a vida em suas variadas faces. A questão-chave que se coloca é como potencializar uma educação que de fato atenda à pessoa em sua integralidade, envolvendo aspectos mentais, afetivos, intelectuais, corporais, existenciais, além de oferecer elementos e subsídios para o enfrentamento de desafios na sua comunidade e no mercado de trabalho. (BATISTA et al, 2020, p. 27-28)

Fazem parte do roteiro diário das aulas da escola, nos ciclos I e II, as práticas frase do dia e diário de bordo. Toda aula no Cieja Campo Limpo é iniciada com a frase do dia, definida pelos professores nas reuniões de planejamento e, no momento da aula, lida em voz alta pelos estudantes. Os objetivos são desenvolver uma reflexão breve em grupo sobre o tema da frase e estimular emoções, além de ampliar o repertório cultural dos alunos. No dia 28 de março de 2022, na aula de Ciências da Natureza, foi discutida a citação do cientista Carl Sagan “A ciência é muito mais do que um conjunto de conhecimento. É uma maneira de pensar”; na aula de Ciências Humanas, a citação foi do músico Bob Marley, “Meus pés são minha única carruagem, portanto tenho de seguir em frente”, e, na aula de Linguagens e Códigos, a citação foi do dramaturgo William Shakespeare, “A alegria evita mil males e prolonga a vida”. Nos três agrupamentos observados, os professores perguntaram aos estudantes o que haviam compreendido das frases e alguns deles responderam com interpretações ou dúvidas. Depois, os professores perguntaram se os alunos conheciam os autores das citações e, no caso de Bob Marley, houve um aluno, Marcio, que respondeu afirmativamente. Por fim, os professores comentaram brevemente a trajetória dos autores e suas principais realizações. Na aula de

Ciências Humanas, o professor Raul estendeu-se um pouco mais, discorrendo sobre a cultura da Jamaica, o *reggae*, a religião rastafári e a luta antirracismo.

Por sua vez, o diário de bordo consiste no registro escrito dos acontecimentos em aula, produzido pelos alunos fora do período escolar. A atividade tem dupla função: o empoderamento dos estudantes em relação à escrita e a reconstrução do próprio processo de aprendizagem. Após a reflexão sobre a frase do dia, os estudantes são convidados a lerem em voz alta seus diários de bordo referentes à aula do dia anterior.

No dia 28 de março de 2022, segunda-feira, na aula de Ciências da Natureza, nenhum dos alunos havia feito o diário sobre a última aula, do dia 24, quinta-feira, quando houve a mostra em que cada agrupamento expôs para toda a escola os assuntos aprendidos ao longo do mês anterior. O professor Alceu convidou, então, a turma para recordar aquele dia e reconstruí-lo coletivamente; Alice foi a única a participar de maneira espontânea, relembando os temas das apresentações. A fim de estimular a participação de todos, o professor perguntou diretamente a cada um dos alunos o que havia acontecido no dia 24 e eles responderam-lhe o que conseguiram lembrar. Depois, o docente indagou como havia sido a experiência de expor para toda a escola e de assistir à apresentação dos outros. Apenas Ivete se manifestou, disse que havia sido uma oportunidade de adquirir mais conhecimentos, interagir com outras turmas e aprender uns com os outros. Falou também sobre como o respeito com todos está presente no dia a dia do Cieja Campo Limpo, desde o momento em que se entra na escola, diferentemente do que observa em outros espaços de ensino. Durante a mostra, na visão de Ivete, houve consideração por quem estava apresentando, os colegas faziam silêncio na hora certa. O professor perguntou aos alunos se o respeito os deixava mais à vontade para se apresentar, ao que Ivete, Mariana e Zulmira responderam que era muito difícil se expor, ficavam tensas e travavam.

Na aula de Ciências Humanas, em lugar de ler os diários de bordo, o professor Raul apresentou a área de conhecimento aos alunos e os principais conteúdos planejados para o mês seguinte. Durante a apresentação, o professor fazia perguntas para envolver os alunos nos assuntos, por exemplo: o que é qualidade de vida? Quem gosta de comer tapioca? O que significa insalubre³¹? Para responderem juntos a essa última pergunta, Raul distribuiu dicionários aos estudantes e pediu para procurarem a palavra insalubre. Orientou a turma sobre como fazer buscas no dicionário, leu o significado da palavra e o escreveu na lousa.

³¹ Reconstrução livre das perguntas. Como não houve gravação da aula, palavras diferentes podem ter sido empregadas pelo professor.

Adicionalmente, instruiu os alunos sobre a importância de buscar fontes confiáveis ao fazer pesquisas no Google.

Na aula de Linguagens e Códigos, leram o diário de bordo Marieta, Miriam, Socorro, Ivana e Jair. Em geral, os relatos trouxeram um resumo das apresentações do dia 24 de março, as sensações despertadas em cada um e as percepções individuais sobre o processo de apresentar para toda a escola. O professor Artur elogiou a escrita dos estudantes e, como havia três alunas novas na turma, explicou rapidamente como funcionavam as apresentações de final de rodízio.

No conjunto de esforços para contextualizar o Cieja Campo Limpo, é importante registrar a aproximação entre a escola e seu entorno, percebida nos assuntos das situações-problema e na acolhida à comunidade. Durante todo o horário de funcionamento da instituição, o portão permanece aberto a quem quiser entrar.

Na primeira visita à escola, no dia 21 de fevereiro de 2022, homens de meia-idade, todos magros, vestindo roupas bastante gastas e calçando chinelos, formavam uma pequena fila em frente ao portão da escola. Perguntado sobre quem eram essas pessoas, o coordenador geral do Cieja Campo Limpo explicou serem moradores da comunidade que esperavam para almoçar na escola. Segundo o coordenador, a escola serve refeições gratuitas no almoço e jantar para pessoas em situação de vulnerabilidade social e nenhuma comprovação de identidade ou renda é requerida.

Ao que parece, as metodologias ativas de ensino-aprendizagem no Cieja Campo Limpo fazem parte de um projeto de escola continuamente aberta para a comunidade e comprometida em responder aos desafios locais.

7.2. Observação em campo: 26 de abril de 2022

Nas três turmas observadas, o planejamento para o dia 26 de abril de 2022, terça-feira, previa a retomada da situação-problema e a preparação das turmas para a apresentação de final de rodízio, que aconteceria no dia 28 de abril de 2022, quinta-feira. Descrevemos, a seguir, como essas propostas se deram na prática em cada grupo.

7.2.1. Agrupamento Aprender – área de conhecimento: Ciências da Natureza

Nesse dia, havia sete estudantes presentes. Por ordem das mesas: Mariana, Zulmira, duas alunas novas na turma, que chamaremos de Fátima, mulher de meia-idade branca, e Vânia, mulher de meia-idade parda, Bianca, Ivete e Dario. Alice, a estudante que compareceu com a

filha à aula do dia 28 de março de 2022, não estava no dia 26 de abril. Os alunos sentaram-se em lugares diferentes daqueles ocupados no dia 28 de março.

Seguindo o roteiro elaborado no Cieja Campo Limpo, a aula foi iniciada com a leitura da frase do dia: “a distração é a origem de todos os males”, de autoria de Poimém e lida por Mariana. O professor Alceu (Ciências da Natureza) estimulou uma reflexão entre os estudantes sobre a interpretação da frase, fazendo perguntas direcionadas a cada aluno e comentando o que algumas estudantes, como Fátima e Vânia, compartilhavam espontaneamente com o grupo. As falas dos discentes abordaram sobretudo situações de seu cotidiano, como dificuldades de concentração e problemas para dormir. O professor indagou a turma sobre a relação entre o tema gerador, saúde, e a frase do dia. Fátima e Vânia arriscaram algumas respostas, o professor fez comentários, perguntou para Dario o que o distraía, ele respondeu e houve mais algumas interações entre o professor e Fátima.

Depois, Alceu solicitou a leitura do diário de bordo em pé, diante da sala. Fátima e Dario o fizeram de forma espontânea e o professor aproveitou a situação para pontuar a diferença entre ler sentado e em pé, do ponto de vista da acústica, e dar algumas orientações sobre como projetar a voz para falar em público. Na sequência, Alceu recolheu atividades de casa e conversou com os estudantes sobre elas. Nesse momento, houve interação entre Mariana e Ivete e entre Fátima e Vânia³².

Exibindo slides em uma tela de projeção, o professor recapitulou os temas estudados ao longo do rodízio pela área de conhecimento Ciências da Natureza: órgãos, esqueleto e sistema nervoso do corpo humano, principais causas de morte no Brasil, prevenção de doenças cardiovasculares, atividade física, saúde mental e meditação. Durante essa atividade, Alceu fazia perguntas aos alunos, instigando sua contribuição na reconstrução dos conhecimentos trabalhados no último mês. Ivete, Zulmira, Mariana, Fátima e Dario foram os alunos mais participativos. Quando entraram no tema da meditação, o professor pediu para Fátima compartilhar com o grupo a sua experiência nisso e a aluna comentou como o hábito de meditar a tinha ajudado a lidar com a crise de ansiedade. Ivete e Mariana disseram que também estavam meditando e Mariana notou melhoras no sono.

Segundo Alceu, um dos objetivos da revisão era escolher um assunto para abordar na apresentação que a turma faria para a escola no dia 28 de abril. O professor perguntou ao grupo quais dos conteúdos trabalhados em Ciências da Natureza poderiam ser apresentados. Fátima, Bianca e Zulmira sugeriram meditação e Mariana, dança. Alceu questionou as alunas sobre as

³² Dada a distância física entre a pesquisadora e essas alunas, não foi possível registrar o conteúdo das interações.

razões de suas sugestões e elas responderam. O professor perguntou, então, à turma como poderiam apresentar esses assuntos para a escola. Fátima disse para escreverem em uma cartolina os benefícios da meditação e da dança e alguns alunos contarem suas experiências com essas atividades. Mariana sugeriu um exercício coletivo de meditação com o público e, depois, a apresentação dos benefícios da prática sem o uso de cartazes. Bianca propôs que cada um escrevesse em casa o que havia entendido sobre cada tema, meditação e dança, lesse seu texto para a plateia e, ao final, o grupo fizesse uma prática de meditação. O professor anotava na lousa as ideias das alunas e as comentava. Uma de suas orientações foi que os alunos se colocassem no lugar de quem estaria assistindo ao decidir o formato da apresentação. Também pediu que a turma se dividisse entre os temas e sugeriu que alguém abordasse a importância dos exercícios físicos para a saúde. Mariana indicou Dario para esse assunto e ele aceitou. A aula estava chegando ao fim, então, Alceu solicitou que os estudantes preparassem em casa o conteúdo de suas falas para a apresentação.

7.2.2. Agrupamento Alegria – área de conhecimento: Ciências Humanas

No dia 26 de abril, cinco alunos compareceram à aula. Seguindo a ordem das mesas, foram eles: Tomás; Marlene, que chegou atrasada; Marcio; uma jovem branca tetraplégica nova na turma, Letícia (nome fictício), que estava acompanhada da mãe, uma mulher de meia-idade branca, e, também nova na turma, Edite (nome fictício), mulher de meia-idade branca que entrou atrasada.

Marcando o início da aula, Marcio leu a frase do dia, que era um trecho de uma canção de Elza Soares. O professor Raul perguntou aos alunos quem era a Elza e Marcio, Tomás e a mãe de Letícia responderam. Raul falou brevemente sobre a trajetória da cantora e foi interrompido algumas vezes com questionamentos de Marcio, aos quais o professor respondeu. Raul indagou os estudantes sobre o que haviam entendido da frase. Apenas Marcio se manifestou. O professor sugeriu, então, algumas interpretações para o trecho da canção de Elza.

Antes de exibir o clipe dessa música, Raul perguntou ao grupo quem havia feito o diário de bordo. Somente Marcio e Letícia tinham realizado a atividade. O professor leu o diário de Marcio e fez, junto com Tomás, alguns comentários sobre o conteúdo. A mãe de Letícia leu o relato da filha.

Raul tentou exibir o vídeo da canção de Elza, mas não conseguiu devido a problemas técnicos, então orientou à turma que discutissem a apresentação de final de rodízio. O tema escolhido pelos alunos foi o ciclo da água. O professor perguntou a Tomás quais eram as formas

de precipitação da água e o aluno respondeu. A mãe de Letícia pediu ao professor uma cartolina para fazer gotas e neve e os dois começaram a conversar sobre os cartazes, já havia alguns em andamento com Tomás, por exemplo, que pintava desenhos enquanto a aula se desenrolava. O estudante falou espontaneamente para o professor o que iria apresentar. A mãe de Letícia seguiu alinhando com Raul os detalhes da apresentação e, pela interação dos dois, foi possível depreender que cada aluno representaria com um cartaz um elemento do ciclo da água; Letícia, por exemplo, seria a nuvem e Marcio, o sol.

Nesse momento, Edite chegou à aula e conversou com o professor sobre fotos que havia trazido para usar na apresentação. Raul perguntou a autoria das imagens e a estudante não sabia a de uma delas, que ilustrava um rio, então sugeriu inventar. O professor explicou à turma as razões pelas quais não se podia falsificar uma autoria e relacionou o assunto com as *fake news*. Edite perguntou ao professor onde seria a apresentação, ele respondeu. Na sequência, lembrou os alunos que aconteceria o Sarau do Binho na escola no dia seguinte e convidou a turma para se apresentar no evento também.

Raul conseguiu solucionar os problemas técnicos para exibir o clipe da música de Elza, mas antes de iniciar o vídeo, Marcio pediu água ao professor, que se dirigiu à pesquisadora dizendo que haviam produzido em conjunto um gráfico sobre a quantidade diária de água ingerida por cada estudante. Edite comentou o assunto com Raul. O professor orientou, então, que a turma observasse o aspecto audiovisual do clipe e notasse se havia uma relação entre as imagens e a letra da música.

Ao final do vídeo, Raul disse que gostava de exibir todos os créditos para que pudessem perceber como o audiovisual envolvia muitas pessoas. Indagou a turma sobre o que haviam entendido do clipe. Marcio respondeu, mas o professor disse que não havia entendido e arriscou algumas hipóteses para o que o aluno tentava falar, confirmadas por Marcio.

A partir daí, Raul instigou uma reflexão coletiva sobre escravidão, racismo e machismo, provocando a turma com perguntas acerca das imagens do vídeo e da letra da canção de Elza. Tomás, Letícia e sobretudo Edite engajaram na discussão, respondendo às perguntas que Raul fazia e até mesmo trazendo novos elementos para o debate, como uma reportagem do caso de uma mulher negra em situação análoga à escravidão, comentada por Letícia e sua mãe, e uma experiência profissional relatada por Edite. A aluna disse que uma mulher em seu trabalho se recusou a usar o elevador de serviço em que estavam ela e as colegas, trajando uniforme de limpeza. Para a estudante, a pandemia agravou esse tipo de situação. O professor discorreu sobre o preconceito com o trabalho doméstico no Brasil.

A discussão foi interrompida pela chegada de Marlene à sala, falando com o professor sobre um cartaz que havia trazido para a apresentação. Depois de conversar com a estudante, Raul anunciou ao grupo que retomariam naquele momento a situação-problema do primeiro dia de aula do rodízio. Marlene, Edite, Marcio – com a ajuda do professor – e Tomás leram trechos da situação. Raul orientou, então, que os alunos reescrevessem suas respostas ao problema, incorporando os novos conteúdos que haviam aprendido, como a importância das áreas verdes, os riscos de se construir nas proximidades de represas e o processo de saneamento. O professor recapitulou brevemente os conteúdos, fazendo algumas perguntas aos estudantes sobre os assuntos abordados em Ciências da Natureza.

A mãe de Letícia disse a Raul que a filha não mudaria nada da resposta. O professor perguntou a Letícia se ela havia justificado por que não se deveria construir moradia perto de manancial, a aluna respondeu que não, com gestos. Raul pediu que justificasse, então, e Letícia e sua mãe começaram a se comunicar para responder ao exercício.

Depois, o professor sentou-se junto às mesas de cada aluno – Tomás, Marcio, Marlene e Edite, nessa ordem – para ajudá-los na interpretação da situação-problema e na escrita da solução. Nesse momento, a turma ficou em silêncio para realizar o exercício. Havia outra atividade para ser feita, que envolvia tabelas, e os alunos que terminavam de responder ao problema começavam a desenvolver essa atividade. Marcio e Tomás realizaram esse exercício em conjunto. Na mesa de Marcio, eles discutiam as respostas e Tomás as escrevia no papel.

Letícia já havia concluído todas as atividades, então Raul iniciou com ela e sua mãe a organização das imagens que seriam usadas nos cartazes da apresentação. Enquanto o professor estava ocupado, Edite pediu ajuda a Tomás com o exercício de tabelas e o aluno foi à mesa da colega para auxiliá-la.

Quando terminou a organização das imagens, Raul corrigiu com Marcio e Tomás a atividade respondida pelos estudantes. Tomás perguntou ao professor se poderia recortar as imagens para a apresentação, Raul o orientou como fazer. A mãe de Letícia deu uma sugestão sobre isso e o professor concordou. A mãe da aluna pediu a Tomás que recortasse as gotas que ele havia pintado, e o professor solicitou a Marlene que recortasse as imagens. A mãe de Letícia, Marlene e Tomás dedicaram-se aos cartazes da apresentação até o final da aula, que já se encaminhava para o fim.

Marcio pediu água ao professor e, enquanto ajudava o aluno a tomar água de uma garrafa, Raul dirigiu-se outra vez à pesquisadora, contando que o estudante estava há 21 anos no Cieja Campo Limpo, onde já chegara alfabetizado, e só havia dois professores que estavam

há mais tempo na escola do que Marcio, ambos iriam se aposentar. Tomás ouviu o professor e disse que o colega de sala poderia se aposentar também, então. A aula terminou com os risos da turma em reação à conclusão de Tomás. Antes que os estudantes saíssem, Raul pediu que varressem a sala, havia restos de papel cortado no chão. Marlene varreu sozinha.

7.2.3. Agrupamento Transformação – área de conhecimento: Linguagens e Códigos

No dia 26 de abril, estiveram presentes quatorze alunos. Nove deles tinham participado da primeira aula do rodízio de Linguagens e Códigos. Foram eles, por ordem das mesas: Marieta, Miriam, Socorro, Terezinha, Jair, Joel, Ivana, Susana e Rita. Havia também cinco alunos novos (nomes fictícios): uma mulher de meia-idade negra, Regina; uma mulher idosa branca, Helena; uma mulher de meia-idade parda, Cristina, e dois homens jovens brancos, Caio e Rafael, que chegaram pouco antes das 20h, faltando 30 minutos para o término da aula.

Assim como nos agrupamentos Aprender e Alegria, a aula começou com a leitura da frase do dia, realizada por Susana. O professor Artur a leu novamente e perguntou aos estudantes se a frase os lembrava de algo. Miriam disse que parecia a frase do dia anterior e sua interpretação do texto foi que as mulheres eram violentadas por pessoas conhecidas. Sua colega de mesa, Socorro, falou que as mulheres costumavam ser agredidas por maridos e filhos, mas que não eram propriedade dos homens. Susana acrescentou que as mulheres tinham seus direitos tirados e mencionou os danos psicológicos desses abusos. Socorro citou a lei Maria da Penha e os canais de denúncia à violência contra mulher e comentou que a mãe apanhava do pai, um homem violento. A aluna disse que era nordestina, já havia pegado tomate do chão para se alimentar e cuidado de carro na rua e não esquecia toda a violência que a mãe havia sofrido³³.

Nesse momento, Artur entrou no debate, compartilhando que sua mãe também era agredida pelo pai e que essas cenas permaneciam vivas em sua memória. Helena contou de uma surra que deu no filho e, depois, Jair afirmou que os nordestinos eram muito violentos, relembrando um episódio de agressão física que sofreu de seu pai. Na sequência, o professor Fabrício disse que não eram somente os nordestinos as pessoas agressivas; sua mãe, mineira, também batia nele. Artur encerrou a discussão recordando o pronunciamento de um ministro brasileiro sobre mulheres ucranianas serem mais fáceis porque eram pobres; o professor concluiu que a condição de mulher pobre era ainda mais frágil.

³³ A estudante confirma o perfil traçado por Oliveira (1999) e Falcão (2008) para o público da EJA. O histórico de migração e a situação de pobreza aparecem frequentemente associados à baixa escolarização.

Artur perguntou à turma quem havia escrito o diário de bordo. Antes que alguém respondesse, Socorro falou com os professores a respeito de uma caneta que eles lhe haviam dado e Artur e Fabrício fizeram uma brincadeira sobre a caneta entre si³⁴. Na sequência, Ivana se dispôs a ler o seu diário, elogiado por ambos os professores. Terezinha, Jair, Miriam e Helena também leram seus textos sobre a aula do dia anterior.

Depois, Terezinha perguntou aos professores como saberia se havia sido aprovada na escola. Artur explicou que, no Cieja Campo Limpo, os professores realizavam, em conjunto com a coordenação, um mapeamento no mês de junho para analisar a situação de cada estudante, levando em consideração uma ficha de avaliação em que constavam dados sobre o aproveitamento individual do aluno. O professor reforçou a importância de os estudantes entregarem as atividades extraclases, que valiam como presença na sexta-feira. Caso contrário, poderiam ser reprovados por falta.

Terezinha e Helena questionaram sobre o certificado de conclusão de curso e os professores disseram se tratar de um documento referente ao ensino fundamental II. Artur salientou que nos agrupamentos Respeito e Aprender o ritmo de aula era mais acelerado justamente para preparar os alunos para o ensino médio. Miriam relatou a dificuldade de convivência com jovens na EJA e Fabrício tentou encorajar a aluna quanto a isso, mas a estudante insistiu, dizendo que não havia gostado de uma escola regular de ensino médio para EJA que visitara. Artur explicou que o Cieja era pensado totalmente para o seu público e que uma escola regular, de modo geral, não pensava a educação de jovens e adultos, não havia aulas preparadas especificamente para eles. Nessas escolas, oferecia-se o curso de EJA no período noturno apenas como algo a mais.

Depois, retomando o planejamento daquele dia, Artur orientou a turma a concluir a atividade síntese³⁵, que tinham iniciado no dia anterior. Joel e Ivana conversaram entre si sobre o exercício. Fabrício instruiu a atividade para os que haviam faltado na véspera. Enquanto isso, Artur saiu da sala para buscar cartolinas para usar na apresentação de final de rodízio. Miriam e Socorro conversaram a respeito da atividade, o restante dos alunos permaneceu em silêncio.

Fabrício passou de mesa em mesa para corrigir extraclases e diários de bordo. O professor lia os textos escritos pelos alunos, corrigia-os em seus cadernos, explicava os erros e dava dicas de como melhorar a redação. Artur, por sua vez, colocou nove cartolinas no chão da

³⁴ Não conseguimos apreender o motivo e conteúdo da brincadeira.

³⁵ A atividade síntese é utilizada nas áreas de conhecimento Linguagens e Códigos e Ciências Humanas. No documento de Linguagens e Códigos, ao qual tivemos acesso, havia perguntas de interpretação textual, exercícios gramaticais de língua portuguesa e inglesa e, ao final, solicitava-se a produção de um texto a partir da situação-problema apresentada no primeiro dia do rodízio, incorporando-se elementos estudados naquela área de conhecimento.

sala, formando três colunas com três cartazes cada, e começou a desenhar o planeta Terra. Nesse momento, a maioria da sala estava em silêncio, realizando a atividade síntese. Algumas duplas de estudantes conversavam entre si para se ajudar nos exercícios, como Marieta e Terezinha, Susana e Regina, Ivana e Joel e Caio e Rafael.

Marieta terminou a atividade e dispôs-se a auxiliar Artur no contorno do desenho da Terra nas cartolinas. O professor compartilhou com Miriam a sua ideia de preencher o globo com imagens. Em seguida, conversou com o colega Fabrício para alinhar a organização dos cartazes. Alguns estudantes interromperam a interação dos professores para tirar dúvidas sobre a atividade síntese.

Antes do final da aula, Artur pediu para a turma trazer revistas, jornais ou pesquisas da internet para imprimir na escola, a fim de recortar imagens para colar nas cartolinas, sobre o desenho do planeta. Anunciou que usariam a canção Imagine, de John Lennon, na apresentação e escreveriam palavras-chave da letra da música nos cartazes. Enquanto os alunos guardavam seus pertences para ir embora, Marieta e Miriam conversaram com os professores sobre livros e séries.

7.3. Observação em campo: 28 de abril de 2022

Chegara o dia das apresentações de final de rodízio. Nossa observação contemplou tanto a preparação das turmas, que se deu nas salas onde habitualmente aconteciam as aulas, quanto as apresentações, realizadas no Piso Azul, como é conhecido o espaço em que são promovidos os eventos no Cieja Campo Limpo.

7.3.1. Agrupamento Aprender – área de conhecimento: Ciências da Natureza

Na sala de aula, estavam presentes, por ordem alfabética, Dario, Fátima, Ivete, Mariana, Vânia e Zulmira. Bianca não participou da preparação, encontrou a turma no Piso Azul pouco tempo antes da apresentação. Como nesse dia os estudantes transitaram pela sala, ficando em pé na maior parte do tempo, não registramos os lugares ocupados por cada um.

Inicialmente, o professor Alceu orientou os alunos a seguirem um roteiro para a apresentação: cumprimentarem a plateia, apresentarem-se como grupo e explicarem o que fariam. Solicitou a todos que ensaiassem de pé, à frente da lousa, e sentou-se na mesma mesa em que a pesquisadora havia se sentado, ao fundo da sala.

Mariana sugeriu que Ivete introduzisse a turma e o tema da apresentação. A aluna aceitou. Em seguida, Alceu pediu que os estudantes ficassem atentos aos colegas de sala para

se ajudarem caso alguém se confundisse por nervosismo diante da plateia. Ivete ensaiou, então, o que diria e demonstrou uma dança que havia treinado em casa para apresentar. O professor recomendou que outro estudante iniciasse, enquanto Ivete entraria em cena dançando. A aluna concordou e sugeriu que Fátima fizesse a abertura. A colega disse que só o faria se em seguida pudesse abordar o tema da meditação. Na sequência, mudou de ideia e pediu que outra pessoa apresentasse a turma. Alceu perguntou ao grupo quem poderia fazê-lo e Dario se dispôs.

O aluno tem um comprometimento cognitivo, porém não tivemos acesso a seu laudo. Por esse motivo, o professor foi à frente da lousa auxiliar Dario a elaborar sua fala de abertura da apresentação da turma. Alceu propôs que o estudante começasse com “boa tarde, plateia”, porém Dario pronunciava “prateia”. O professor orientou, então, que dissesse “boa tarde, pessoal” e perguntou de forma descontraída ao aluno, que vestia camiseta do Corinthians: “você falaria ‘boa tarde, corintianos?’”. Em seguida, Dario cumprimentou a sala, composta por mulheres: “boa tarde, corintianas!”. Todas riram devido à atitude inesperada do estudante, que comentou na sequência: “turma do sorriso”. Todas riram novamente e o aluno disse: “boa tarde, turma Aprender”. As colegas continuaram rindo.

O professor pediu a Zulmira que abrisse a apresentação no lugar de Dario. A aluna fez algumas tentativas diante da turma e conseguiu chegar em um resultado satisfatório para todos. Vânia deu andamento à introdução da colega. Inicialmente, se saiu bem, entretanto, conforme repetia sua fala para memorizá-la, começou a ficar nervosa e ter dificuldade para se expressar.

Nesse momento, Ivete passou a ensaiar a sua dança. Mencionou um benefício do exercício de dançar. O professor a corrigiu e a estudante refez sua fala. Ela havia escrito o que diria para o público, mas Alceu pediu que não lesse, porque seria mais interessante para a plateia se eles falassem espontaneamente. Ivete não conseguia se expressar dessa forma e acabou lendo o papel com seus escritos durante o ensaio.

Mariana deu continuidade abordando outras vantagens da prática de dança. O professor disse que a fala da aluna estava confusa e orientou como poderia dizer o mesmo conteúdo de modo mais coerente. Aproveitou para encorajar a turma em geral, afirmando que eles conseguiam se expressar mais espontaneamente, sem decorar textos prontos. Mariana disse que falaria o que viesse à mente e Alceu pediu moderação. Recomendou que todos falassem de forma genuína o que realmente haviam aprendido, o que sabiam. Fátima informou ao grupo que se não se apresentasse logo, esqueceria sua fala.

O professor perguntou à turma se alguém se lembrava de outro benefício da dança. Mariana e Zulmira manifestaram-se. Alceu disse, então, que os estudantes poderiam contribuir

para a fala dos colegas em vez de se resumirem às suas próprias. Na sequência, Ivete recomeçou sua fala e Zulmira complementou de improviso a participação da colega. Mariana deu continuidade e Fátima e Dario também complementaram espontaneamente a fala da colega. O treino parecia demonstrar resultados, o ensaio estava mais fluido. Os estudantes passaram a usar o canetão de escrever na lousa para simular o microfone.

Fátima deu sequência aos colegas, abordando os benefícios da meditação. Alguns estudantes conversavam entre si enquanto a aluna repassava sua fala, corrigida por Alceu. Em seguida, Mariana praticou uma meditação guiada para reproduzir com o público da escola. Como o horário da apresentação se aproximava, o professor encerrou o ensaio e todos se direcionaram para o Piso Azul.

Para auxiliar a observação das apresentações, elas foram gravadas em celular para registro da pesquisadora, a fim de aprimorar a análise dos dados. Por motivo de direitos de imagem, as gravações não serão disponibilizadas publicamente. Também elaboramos um roteiro com perguntas, respondidas parcialmente no momento das apresentações. Complementamos as respostas após assistir aos vídeos.

A seguir, o roteiro respondido com base na atividade realizada pelo agrupamento Aprender:

Roteiro	Respostas
Como os estudantes ocupam esse lugar protagonista na comunicação?	<p>Foram a primeira turma a se apresentar. Ficaram todos de pé, lado a lado, de frente para o público. Compartilharam um microfone e aquele que falava dava um passo à frente da turma. Como não havia uma ordem preestabelecida, o estudante que desejava se expressar pegava o microfone da mão do colega após sua fala.</p> <p>Vânia³⁶ fez a abertura e Ivete cantou e dançou um trecho da canção O Xote das Meninas, de Luiz Gonzaga, enquanto os colegas e o professor batiam palmas no ritmo da música. A aluna parecia à vontade. Na sequência, leu suas anotações em um papel sobre os benefícios da dança. Mariana complementou a fala da colega.</p> <p>Em seguida, Fátima discorreu sobre os benefícios da meditação, também lendo seus escritos em um papel. Depois, compartilhou com a plateia um episódio pessoal de crise de ansiedade e os efeitos positivos da prática de meditação guiada pelo professor Alceu para alívio dos sintomas. O público bateu palmas para o depoimento de Fátima.</p> <p>Zulmira complementou a fala da colega, contando os benefícios que estava sentindo com o exercício meditativo.</p> <p>Bianca também abordou a sua experiência bem-sucedida com a meditação.</p> <p>Dario citou brevemente algumas modalidades esportivas. Fátima complementou a fala do colega, explicando que ele havia tentado expor a importância do exercício físico. Comentou, ainda, sobre os benefícios que a caminhada lhe trouxe para questões respiratórias e articulares.</p>

³⁶ Apenas Vânia demonstrou dificuldade aparente para se expressar, provavelmente em razão da exposição ao público.

	<p>Vânia agradeceu a atenção do público e desejou boa apresentação às turmas seguintes.</p> <p>Bianca convidou os presentes para meditar por um minuto e fez orientações breves para o exercício. Não sabia como dar continuidade, então entregou o microfone a Dario, que começou a falar sobre as vantagens de se meditar. As alunas Ivete e Bianca seguraram o riso.</p> <p>Mariana, sem microfone, retomou a prática de meditação, guiando o público para o relaxamento. Todas as alunas da turma fecharam os olhos diante do público, incluindo Mariana, que apoiava as mãos sobre o peito. Dario ergueu os braços parcialmente, com as palmas da mão voltadas para cima, em gesto de oração.</p> <p>A prática durou cerca de 30 segundos e foi encerrada por palmas que vieram da plateia. A turma também se aplaudiu e Ivete agradeceu a presença do público.</p>
Como o grupo de estudantes divide as falas durante a apresentação? Interação entre si? Complementam-se? Ou as falas são independentes?	<p>Interagiram parcialmente entre si.</p> <p>Complementaram-se em suas falas, que foram independentes.</p>
Há intervenção dos professores ou gestores? Se sim, com que finalidade?	Não houve intervenção dos professores nem dos gestores durante a apresentação.
Como se posicionam os colegas que assistem à apresentação?	Ficaram em silêncio e prestaram atenção à fala dos alunos. Antes de começar a apresentação, o professor Alceu pediu que a plateia se mantivesse em silêncio e prestigiasse os colegas. O docente também abordou o fator do nervosismo de falar em público e solicitou a solidariedade dos alunos que assistiam à apresentação.
Há silêncio durante a apresentação? Há conversas paralelas?	Houve silêncio do público durante toda a apresentação. Porém, como o espaço era aberto e havia uma sala logo atrás, onde acontecia uma aula, houve ruídos.
Há espaço para comentários durante a apresentação?	Não.
Há algum tipo de conversa ou debate após a apresentação?	Não.
Qual o tema e a duração da apresentação?	<p>Benefícios da dança e da meditação e importância da prática de atividade física.</p> <p>Duração: 11min 30s.</p>

Tabela 2 - Apresentação de final de rodízio do agrupamento Aprender. Fonte: a autora (2023).

7.3.2. Agrupamento Alegria – área de conhecimento: Ciências Humanas

No dia da apresentação de final de rodízio, a turma do agrupamento Alegria, quarto período, reuniu-se diretamente no Piso Azul. Estavam presentes, por ordem alfabética: Edite, que chegou atrasada, Letícia e sua mãe, Marcio e uma acompanhante, Marlene, Silvia e Tomás.

Havia também uma aluna nova, era uma mulher de meia-idade branca, que chamaremos de Joana.

De um lado do espaço, ficaram Marcio, sua acompanhante, Letícia e sua mãe. Do outro lado, havia uma mesa comprida com cartolinas e materiais de desenho e pintura, onde Marlene, Silvia, Tomás e Joana permaneceram a maior parte do tempo. Raul pediu a esse segundo grupo para terminarem alguns cartazes e orientou o que cada um deveria fazer ou falar durante a apresentação. O tema era o ciclo da água; Marlene e Silvia dedicaram-se ao cartaz sobre a transpiração e Tomás e Joana, àquele sobre a infiltração.

Enquanto isso, Raul realizou um exercício de autoavaliação com Letícia e Marcio, simultaneamente. As perguntas foram:

- a) O que você mais gostou de aprender nas aulas de Ciências Humanas?
- b) Você conseguiu fazer o diário de bordo? Se não, por quê?
- c) Você conseguiu fazer os extraclases? Se não, por quê?
- d) O que você gostaria de aprender no próximo semestre em Ciências Humanas?

Dada a dificuldade de comunicação desses estudantes, não foi possível apreender o conteúdo das respostas, que eram registradas pelo professor em um papel.

Edite chegou às 15h45, 30 minutos após o início da classe. Raul pediu que a aluna abrisse a apresentação da turma, explicando o que e como deveria falar. A estudante disse que esqueceria sua fala, então o professor orientou que ela anotasse em um papel.

Raul perguntou a Tomás se ele se lembrava da sequência do que apresentaria e o aluno foi reproduzindo sua fala. Depois, a mãe de Letícia mostrou ao professor alguns materiais que havia produzido para a ocasião. Enquanto isso, Joana ajudava Edite com a abertura da apresentação do grupo.

Em seguida, o professor orientou Edite, Marlene, Silvia e Tomás a realizarem a atividade de autoavaliação e os alunos a fizeram em silêncio no Piso Azul, escrevendo as respostas em seus cadernos. Joana já havia feito o exercício.

Raul e a mãe de Letícia começaram a conversar sobre como a estudante poderia participar mais da aula e de que modo os professores poderiam entender melhor o que a aluna comunicava. Raul sugeriu que houvesse um estagiário para acompanhar somente Letícia, mas contou que a escola não estava conseguindo esse profissional com as instâncias superiores da rede municipal de ensino.

Quando Edite, Marlene, Silvia e Tomás terminaram a autoavaliação, iniciaram uma conversa entre si para treinar suas falas. Na sequência, o professor pediu que arrumassem as cadeiras para o público se sentar e assistir à apresentação. Os alunos atenderam à solicitação.

Abaixo, o roteiro respondido a partir da atividade realizada pelo agrupamento Alegria:

Roteiro	Respostas
<p>Como os estudantes ocupam esse lugar protagonista na comunicação?</p>	<p>Assim como o agrupamento Aprender, a turma Alegria foi a primeira a se apresentar no quarto período. Os alunos posicionaram-se uns ao lado dos outros e os lugares que ocupavam correspondiam à ordem de suas falas.</p> <p>Raul fez uma introdução de aproximadamente um minuto, pedindo ao público que prestasse atenção nos colegas que se apresentavam e registrasse o conteúdo abordado para realização posterior da atividade extraclasse. Também reforçou a importância do respeito aos colegas e lembrou o aspecto do nervosismo da exposição em público. Ao final, entregou o microfone a Edite.</p> <p>A aluna iniciou a apresentação do grupo, compartilhando com os presentes o tema da apresentação. Ela segurava um cartaz, mas não o exibiu. Assim que terminou a abertura, ela, que estava à extrema esquerda da turma, direcionou-se para a extrema direita, ao lado de Tomás.</p> <p>Em seguida, Raul pegou o microfone da mão de Edite e o deu a Marlene. Com dificuldade de leitura e gaguejando, a aluna leu em um papel o que havia escrito sobre o sol. Ao seu lado, Marcio tinha um cartaz sobre a estrela apoiado em sua cadeira de rodas, à sua frente. Ele olhava para a colega enquanto ela lia. Quando Marlene terminou, Marcio disse algo. Raul logo pegou o microfone para introduzir a fala do estudante. O professor dizia uma frase e dava a deixa para o aluno terminá-la, posicionando o microfone na direção de sua boca. Depois que o aluno pronunciava a palavra final, Raul concordava e a repetia para que o público compreendesse.</p> <p>Em seguida, o professor entregou o microfone a Silvia. A aluna leu o cartaz que estava segurando, sobre a transpiração.</p> <p>Depois, Raul pegou o microfone de Silvia e o entregou a Joana, que leu com fluidez o que havia anotado em um papel sobre a condensação.</p> <p>Letícia estava ao lado da aluna e sua mãe, um pouco atrás da filha, exibiu uma nuvem recortada em papel. Ao lado de Letícia, Tomás segurava gotas de água, flocos de neve e granizo, igualmente recortados em papel, pendurados por fios.</p> <p>Joana fez uma pausa na leitura, como quem desse uma deixa para algo acontecer. Ela e a mãe de Letícia olharam para Tomás. O aluno estava distraído, comentando algo com a colega Edite. Imediatamente, Raul chamou o estudante pelo nome, que logo posicionou as gotas abaixo da nuvem segurada pela mãe de Letícia, uma representação do conteúdo da fala de Joana.</p> <p>A estudante continuou, então, sua leitura e, novamente, fez uma pausa ao pronunciar a palavra chuva. Tomás disse que a chuva “já tinha ido” (ele já havia exibido as gotas de água). Ele e os colegas riram. Joana deu sequência e pronunciou neve e granizo. Para ambas as palavras, Tomás exibiu as representações gráficas, posicionando-as abaixo da nuvem segurada pela mãe de Letícia.</p> <p>Joana entregou o microfone a Edite. A aluna mostrou ao público o cartaz que havia em suas mãos e leu o que estava escrito nele, sobre infiltração.</p>

	Leu também o nome do agrupamento, período e nome do professor. Na sequência, a plateia aplaudiu a turma.
Como o grupo de estudantes divide as falas durante a apresentação? Interagem entre si? Complementam-se? Ou as falas são independentes?	Alguns alunos interagiram entre si no momento da exibição por Tomás das representações gráficas da condensação da água. O aluno e Edite também conversaram em paralelo antes desse episódio. As falas foram independentes.
Há intervenção dos professores ou gestores? Se sim, com que finalidade?	Sim, Raul interveio para auxiliar Marcio e coordenar a entrega do microfone às alunas que se apresentavam.
Como se posicionam os colegas que assistem à apresentação?	Ficaram em silêncio e prestaram atenção à fala dos alunos.
Há silêncio durante a apresentação? Há conversas paralelas?	Houve silêncio do público durante toda a apresentação. Porém, como o espaço era aberto e havia uma sala logo atrás, onde acontecia uma aula, houve ruídos.
Há espaço para comentários durante a apresentação?	Não.
Há algum tipo de conversa ou debate após a apresentação?	Não, houve apenas um comentário do professor Raul ao final da apresentação, repetindo o tema da apresentação e parabenizando o grupo pelo esforço e criatividade.
Qual o tema e a duração da apresentação?	Ciclo da água. Duração: 2min 45s.

Tabela 3 - Apresentação de final de rodízio do agrupamento Alegria. Fonte: a autora (2023).

7.3.3. Agrupamento Transformação – área de conhecimento: Linguagens e Códigos

Na sala, antes do início da aula, Fabrício escrevia na lousa a instrução para a atividade extraclasse enquanto Artur organizava uma pasta com papéis. Conforme os alunos chegavam, sentavam-se às mesas e copiavam em silêncio o que havia na lousa. Compareceram no dia 28 de abril, por ordem das mesas: Marieta, Miriam e Socorro (mesa 1), Jair, Terezinha e um jovem negro, novo na sala, que chamaremos de Mateus (mesa 2), Joel, Ivana e uma mulher de meia-idade parda, nova na sala, que chamaremos de Silvana (mesa 3), Helena, Regina e Susana (mesa 4) e Rita (mesa 6).

Fabrício segurava papéis em suas mãos. Em cada um deles, havia uma palavra-chave³⁷ da letra da canção *Imagine*, de John Lennon, trilha sonora da aula naquele dia, reproduzida

³⁷ Eram elas: *heaven, sky, people, today, religion, peace, world, hunger e dreamer*. Não tivemos conhecimento do modo como essas palavras foram definidas.

repetidamente. Um termo por vez, o professor perguntou aos estudantes quem gostaria de os representar. Conforme os alunos se manifestavam, Fabrício entregava-lhes o papel com o vocábulo escolhido. Artur solicitou que os estudantes pintassem as letras das palavras nos papéis. Como havia mais alunos do que termos, alguns ajudaram os colegas a pintar e outros não fizeram nada nesse momento.

No chão da sala, próxima à lousa, estava a representação da Terra, formada pelas nove cartolinas desenhadas por Artur no dia 26 de abril. Naquele dia, os professores haviam pedido aos alunos que trouxessem recortes de imagens e, no dia 28, Fabrício e Artur colaram algumas sobre o desenho do planeta. Ambos conversaram para decidir juntos o conteúdo das frases que exibiriam nas cartolinas. Artur pediu para Fabrício escrevê-las; a grafia do colega era melhor, em sua opinião.

Como alguns alunos demoravam para pintar as letras das palavras-chave e restava pouco tempo para o ensaio da apresentação, Fabrício pediu aos que estavam ociosos – por já terem terminado de pintar seus vocábulos ou porque não tinham nenhum – ajudarem os colegas que ainda não haviam concluído. Artur colava os papéis com os termos pintados no verso de cada uma das nove cartolinas.

Findada essa etapa, Artur conduziu o ensaio na sala de aula, instruindo os estudantes a formar uma fila e entrar em cena quando suas palavras surgissem na música. Fabrício ajudou a posicionar os alunos na ordem de aparecimento de cada termo. O grupo treinou algumas vezes e os professores auxiliaram na sincronização. Faltando minutos para o horário das apresentações de final de rodízio, todos se dirigiram para o Piso Azul.

Na sequência, o roteiro respondido com base na atividade realizada pelo agrupamento Transformação:

Roteiro	Respostas
Como os estudantes ocupam esse lugar protagonista na comunicação?	<p>Diferentemente dos agrupamentos observados anteriormente, a turma Transformação foi a última a se apresentar no quinto período.</p> <p>A sala que fica atrás do Piso Azul estava vaga, então os alunos representantes das nove palavras-chave aguardavam em fila, dentro da sala.</p> <p>Quando a música começou, cada estudante adentrou o Piso Azul, em sincronia com o aparecimento do termo na música. Eles exibiam o cartaz com o vocábulo para o público e mantinham-no erguido. Cada aluno que entrava, posicionava-se ao lado do colega que havia chegado por último.</p> <p>Em uma parte instrumental da música, os seis colegas que já exibiam seus cartazes colocaram, um a um, as cartolinas no chão, virando-as para mostrar o verso, com o desenho da Terra. A cada novo cartaz, o globo ganhava mais contornos. Entraram os últimos três alunos, exibindo suas</p>

	palavras e completando a imagem do planeta. Ao final da música, a plateia aplaudiu a turma.
Como o grupo de estudantes divide as falas durante a apresentação? Interação entre si? Complementam-se? Ou as falas são independentes?	Não houve falas.
Há intervenção dos professores ou gestores? Se sim, com que finalidade?	Sim, os professores coordenaram a entrada dos estudantes, em sincronia com a música, e o posicionamento deles no espaço. O coordenador geral do Cieja Campo Limpo ajudou os professores nessas tarefas.
Como se posicionam os colegas que assistem à apresentação?	Conversaram, cantaram e dançaram. Alguns assistiram em silêncio, outros não prestaram atenção, porque estavam usando o celular. Como as turmas dos períodos noturnos são numerosas, não havia espaço para acomodar todos no Piso Azul, tampouco sentados, então algumas pessoas ficaram nas laterais do espaço.
Há silêncio durante a apresentação? Há conversas paralelas?	Não houve silêncio.
Há espaço para comentários durante a apresentação?	Não.
Há algum tipo de conversa ou debate após a apresentação?	Houve apenas uma fala do coordenador, que versou sobre a importância dessas apresentações para a formação dos alunos. O gestor contou o caso de uma estudante que lhe disse ter aprendido a falar naquela escola, no sentido largo de melhoria na capacidade de expressão. O coordenador também demonstrou sua satisfação com a retomada dos encontros presenciais, como as apresentações de final de rodízio, em razão da função de sociabilização da escola. Compartilhou a história de um aluno que falecera havia pouco tempo. Por iniciativa própria, o estudante tinha fabricado suportes em madeira para <i>tablets</i> como forma de ajudar os alunos com deficiência que precisavam desses equipamentos. O gestor recordou que o estudante sofria de doença respiratória e mesmo assim queria frequentar o Cieja Campo Limpo quando a escola reabriu na pandemia, apesar das recomendações contrárias da gestão, que se preocupava com a saúde do aluno. Segundo o coordenador, para o estudante, ir à escola era a oportunidade de socializar, conversar com as pessoas durante o transporte coletivo e encontrar os colegas.
Qual o tema e a duração da apresentação?	Canção Imagine, de John Lennon. Duração: 3min 30s.

Tabela 4 - Apresentação de final de rodízio do agrupamento Transformação. Fonte: a autora (2023).



Figura 11 - Cartazes utilizados na apresentação do agrupamento Transformação.
Foto tirada pela autora no dia 28 de abril de 2022.

7.4. Entrevistas semiestruturadas

Instrumento de coleta de dados complementar à observação de campo, a entrevista semiestruturada foi aplicada a uma amostra de quatro estudantes e quatro professores. Todas as entrevistas foram registradas em aplicativo de gravador de áudio do celular da pesquisadora. Para assegurar os direitos de uso do conteúdo gravado, produzimos um termo de consentimento de participação na pesquisa e solicitamos que tanto os alunos como os professores lessem o documento, preenchessem-no com seus dados e assinassem-no. Uma via do termo foi entregue a cada entrevistado e outra via foi arquivada pela pesquisadora.

Nos dias 26 e 28 de abril de 2022, pedimos licença aos docentes dos agrupamentos Aprender e Transformação, respectivamente, para convidar os alunos para serem entrevistados para a pesquisa. Em ambas as salas, a pesquisadora apresentou-se ao grupo de estudantes, explicou que desenvolvia uma pesquisa de mestrado acadêmico na USP, na área de Comunicação, envolvendo a metodologia adotada no Cieja Campo Limpo e gostaria de entrevistar os estudantes, além dos professores, para conhecer a percepção deles sobre a comunicação em sala de aula e o método de ensino-aprendizagem da escola. Mencionamos que as entrevistas seriam na escola, no segundo semestre de 2022, com duração aproximada de 20 minutos, e dissemos que poderíamos nos adequar às datas e horários que melhor lhes atendiam.

Na turma Aprender, o recado foi dado no dia 26 de abril, pouco antes do final da aula. O professor Alceu incentivou os alunos a participarem das entrevistas e os sete estudantes presentes naquele dia concordaram em conversar com a pesquisadora. Registramos o número de celular de cada um – à exceção de Dario, que não tinha – e dissemos que entraríamos em contato para alinhar os próximos passos.

Na turma Transformação, fizemos o anúncio enquanto os alunos pintavam as palavras-chave da música usada na apresentação. Depois, passamos em cada mesa perguntando quem teria interesse em realizar a entrevista. Seis alunos confirmaram. Repetimos o procedimento de registro do número de celular de cada um.

Já na turma Alegria, dada as particularidades dos alunos com distúrbios de fala e deficiência intelectual, perguntamos ao professor Raul quem ele indicaria para a entrevista. Raul sugeriu convidar Marlene, que provavelmente teria maior disponibilidade de tempo e condições de desempenhar a atividade. Reproduzimos para a aluna a mesma apresentação a respeito da pesquisa que havia sido feita para os demais agrupamentos. Marlene concordou em participar, porém, não tinha celular, então combinamos que voltaríamos à escola no segundo semestre de 2022 e agendaríamos a entrevista.

No mês de setembro de 2022, retomamos o contato via WhatsApp com as pessoas que demonstraram interesse em realizar a entrevista e obtivemos retorno das estudantes Mariana e Zulmira (turma Aprender) e Miriam e Rita (turma Transformação). Agendamos com as alunas no dia 12 de setembro de 2022, segunda-feira, em horários próximos ao início ou término de suas aulas, para facilitar a participação delas.

A primeira entrevista foi a de Zulmira, às 12h15. Encontramos a aluna no Piso Azul. Tentamos iniciar a conversa ali mesmo, porém, havia algumas pessoas ao redor e, logo no começo, uma delas interrompeu a entrevista para falar com Zulmira. Decidimos, então, entrevistá-la na sala que fica atrás daquele espaço e que estava vaga, pois era horário de almoço. Conversamos por cerca de 30 minutos.

A segunda entrevista foi com Mariana, por volta das 15h, na sala de aula de Ciências da Natureza. Assim que os alunos e o professor Alceu deixaram a sala, ficamos a sós e demos início à conversa, que não foi interrompida e durou exatamente o tempo de intervalo de aulas, 15 minutos.

Miriam foi a terceira entrevistada, às 17h30. Como não havia salas vagas a essa hora, conversamos em uma saleta próxima à secretaria da escola. Havia certo falatório adentrando o espaço, delimitado por divisórias de PVC. Contudo, o ruído não prejudicou a conversa com Miriam, que durou pouco mais de 20 minutos.

Por motivo profissional, Rita não pôde comparecer à entrevista. Tentamos reagendar, porém sem sucesso, devido à agenda atribulada da estudante. Sendo assim, decidimos seguir sem a participação da aluna.

No dia 12, enquanto estávamos na escola, combinamos com Marlene que a entrevistariamos na semana seguinte, dia 19 de setembro de 2022, às 14h45. Chegamos às 14h30 na escola e fomos informados de que o fornecimento de água havia sido interrompido no local e não havia previsão de retorno no período da tarde. Por esse motivo, as aulas vespertinas foram suspensas. Como Marlene não tinha celular, não conseguiram avisá-la antecipadamente, então ela foi à escola. Porém, logo na entrada, recebeu a notícia. Por sorte, avistamos a aluna no portão a tempo de pedir que realizássemos a entrevista antes que ela fosse embora. Conversamos por menos de 15 minutos, na mesma saleta onde entrevistamos Miriam.

Antes de dar início às entrevistas, adotamos o procedimento a seguir com todas as alunas: explicamos novamente quem era a pesquisadora, qual era o tema da pesquisa e o motivo da entrevista. Reforçamos que não havia resposta certa ou errada e pedimos que não procurassem dizer o que pensavam que gostaríamos de ouvir, mas que fossem autênticas em suas respostas. Pedimos para que lessem o termo de consentimento de participação na pesquisa, preenchendo e assinando duas vias do documento. Na sequência, entregamos uma via a cada estudante.

Com o gravador do celular acionado, fizemos as perguntas do roteiro para cada aluna. Às vezes, respondendo a uma questão elas já antecipavam a resposta de outra pergunta, então acabávamos alterando a ordem do roteiro. Também aconteceram casos em que as estudantes trouxeram pontos relevantes para o objeto da pesquisa, mas que não estavam previstos no roteiro, então fizemos perguntas adicionais. A todo momento, procuramos usar uma linguagem acessível, evitando vocabulários rebuscados. Por vezes, elas não entendiam a pergunta, então a repetíamos, tentando usar outras palavras para indagar o mesmo tópico. Também buscamos demonstrar acolhimento através de uma postura corporal mais relaxada e aberta.

As entrevistas com os docentes seguiram procedimento bastante semelhante e foram realizadas em 16 de setembro de 2022, sexta-feira, dia da semana dedicado a formações e planejamento das aulas da semana seguinte. Previamente, combinamos via WhatsApp com cada professor os horários que melhor se adequavam às suas agendas.

Alceu, professor de Ciências da Natureza, foi o primeiro entrevistado, às 9h30. Conversamos no Piso Amarelo, espaço próximo ao Piso Azul que também é destinado a eventos. Havia mães de alunos no local. Inicialmente, o ambiente estava favorável para a conversa, porém, em dado momento essas mulheres passaram a falar alto e arrastar mobiliários que havia no espaço, o que tornou difícil a comunicação entre o professor e a pesquisadora. Alceu explicou a elas que estávamos realizando uma entrevista para uma pesquisa acadêmica e

solicitou solidariedade, as mães prontamente diminuíram o volume do falatório. Apesar da interrupção, não houve prejuízos para a coleta de dados, que durou quase 30 minutos.

A entrevista com Raul, professor de Ciências Humanas, estava agendada para as 10h. Começamos com cerca de 10 minutos de atraso e conversamos em uma saleta próxima à sala de Ciências Humanas. A acústica do espaço era excelente, o que nos privou de distrações. A entrevista foi a mais longa, totalizando quase uma hora.

Havíamos agendado com Artur às 11h, porém, dado o prolongamento da entrevista com Raul, começamos por volta das 11h20, na saleta próxima à secretaria da escola. Como era uma sexta-feira, dia em que não há aulas, o fluxo de pessoas estava bastante reduzido, logo não havia tanto ruído no ambiente como nos dias em que entrevistamos Miriam e Marlene no mesmo local. A conversa com Artur durou cerca de 20 minutos.

Na sequência, às 11h45, entrevistamos Fabrício, também nessa saleta. Pouco antes do final da conversa, uma funcionária da escola entrou no espaço e pediu licença para pegar um pertence pessoal que estava guardado em um armário da sala. A mulher levou alguns minutos para sair dali, então tentamos seguir a entrevista mesmo com a sua presença. Fabrício acabou fazendo menção a essa funcionária em uma de suas respostas, pois ela havia sido a pessoa que o recebera no dia do processo seletivo para seu ingresso no Cieja Campo Limpo. Com isso, a funcionária também se sentiu à vontade para comentar o episódio. Consideramos que essa intervenção tenha prejudicado parcialmente o final da entrevista com Fabrício. Por essa razão, optamos por desconsiderar o trecho em que houve interação entre os dois. A entrevista com Fabrício durou pouco mais de 20 minutos.

Todas as entrevistas, com estudantes e professores, foram transcritas para documentos de Word. Durante a transcrição, aproveitamos para fazer o exercício de marcar em negrito trechos que nos chamaram mais atenção, como novas descobertas com relação ao objeto de pesquisa e fatos que permitiam confrontações da hipótese inicial, de modo a facilitar a etapa posterior de interpretação dos dados.

8. Interpretação dos dados

Para Lopes (2003), é na fase interpretativa que a pesquisa alcança o patamar científico. No modelo metodológico proposto pela autora, esse é o momento em que os elementos empíricos são construídos como dados científicos a partir dos procedimentos de interpretação disponibilizados pelo quadro teórico de referência. De acordo com Lopes, esse exercício analítico é justamente o que distingue o levantamento – de caráter descritivo – da pesquisa social, capaz de trazer contribuições teóricas e metodológicas para o campo das Ciências Sociais.

Antecedendo a interpretação, a categorização consiste em uma ferramenta para obtermos certo domínio das informações coletadas, permitindo que selecionemos fatos relevantes para a análise e interroguemos os dados segundo os objetivos da pesquisa. Diante do volume de material produzido nos três dias de observação em campo e nas oito entrevistas com docentes e discentes, o processo de organização dos elementos em categorias foi crucial para compreender nosso objeto empírico.

Contudo, na tarefa de categorizá-los, deparamo-nos com divergências e conflitos, o que poderia significar um problema, caso não estivéssemos trabalhando sob o paradigma complexo de Morin (2005), que se opõe ao paradigma simplificador, de base cartesiana, bastante utilizado pela ciência tradicional. Segundo o autor, em lugar de buscar ordem e unidade na investigação, devemos aceitar a contradição e a multiplicidade.

Na visão de Morin (2005), o paradigma complexo envolve a concepção do homem como sujeito, não só consciente, mas também autônomo e inserido em um contexto sociocultural do qual ele depende para exercer sua autonomia. A fim de pensar de forma complexa, o sujeito deve abraçar a incerteza e empregar a razão e a racionalidade autocrítica, fugindo das tentações da racionalização, a qual seria, para o autor, a tentativa de apreender a realidade como um sistema coerente e refutar as contradições dessa simplificação. Foi com esse espírito que empreendemos a classificação e interpretação dos dados de nossa pesquisa; sem nos esforçarmos para encontrar apenas convergências entre nossos objetos teóricos e empíricos, abraçando os contrastes e compartilhando os questionamentos que surgiram no processo.

8.1. Nuances monológicas e dialógicas da comunicação em sala de aula

Um dos objetivos desta pesquisa diz respeito à identificação de categorias de comunicação em nossos observáveis, que talvez tenha sido a mais desafiadora entre as

operações executadas na fase interpretativa. A escolha do termo “nuance” para esta subseção do trabalho tem por finalidade representar a realidade apreendida em campo; a comunicação entre professores e estudantes e entre estudantes nos agrupamentos analisados apresentou-se como uma sutil gradação ou alternância entre monólogos e diálogos. Por isso, capturar as nuances entre uma coisa e outra pareceu-nos a estratégia mais condizente com o nosso objeto. Isso porque as interações comunicacionais monológicas e dialógicas se misturam e se contrapõem em nossa amostra, tornando-se por vezes difícil distingui-las.

De saída, explicitamos os critérios utilizados para reconhecer as categorias. Partindo do referencial teórico de nossa pesquisa, baseamo-nos em Freire (2013), Muniz Sodré (2014), Bakhtin (1997, 2002) e Volóchinov (2017) para diferenciar as interações. Classificamos como monólogos os fluxos comunicacionais de orientação informativa e transmissivista, efetuados para a transferência de saberes, fosse de professor a aluno, de aluno a professor ou de aluno a aluno. A qualidade de diálogo, por sua vez, foi atribuída aos trânsitos comunicacionais que se deram em forma de argumentações, debates e discussões e favoreceram em alguma medida o pensamento crítico, a construção de conhecimento coletiva e o exercício da problematização, fosse de conteúdo estudado em sala, experiência pessoal vivida fora da escola ou mesmo fato noticiado pela mídia.

Nesse sentido, a partir dos dados emergentes da observação em campo, descritos no capítulo anterior, produzimos tabelas para cada agrupamento, com o intuito de se chegar a uma síntese dos dados que facilitasse a identificação de categorias de comunicação e análise dos papéis desempenhados por docentes e discentes em sala de aula, outro objetivo de nossa pesquisa que será discutido no próximo subitem. Iniciamos com a tabulação dos dados da observação do dia 28 de março de 2022, em que as turmas tiveram a primeira aula do novo rodízio das áreas de conhecimento, quando a metodologia investigativa usada no Cieja Campo Limpo se revela de forma mais aparente.

	Hora de Falar	Situação-problema	Nossas Ideias
	<p>O professor precisou provocar a participação dos alunos.</p> <p>Houve estudantes que não se manifestaram.</p> <p><i>Os alunos deste agrupamento foram os que mais engajaram nesta atividade.</i></p>	<p>Leitura em voz alta somente pelo professor.</p> <p>A maioria dos alunos resolveu o problema em silêncio, sem interagir com os colegas.</p> <p>O professor não interveio no andamento da atividade.</p>	<p>Divisão da turma em dois grupos.</p> <p>Estudantes apresentaram suas soluções aos colegas do grupo.</p> <p>O professor participou da atividade instigando os alunos a questionarem a solução dos colegas, provocando o exercício de debate e argumentação.</p>
Comunicação	Monológica	Monológica	Dialógica
Papéis desempenhados	<p>Professor: mediador</p> <p>Alunos: enunciadore</p>	<p>Professor: enunciador</p> <p>Alunos: ouvintes</p>	<p>Professor: mediador</p> <p>Alunos: protagonistas</p>

Tabela 5 - Interações no agrupamento Aprender no dia 28 de março de 2022. Fonte: a autora (2023).

As atividades Hora de Falar, Situação-problema e Nossas Ideias, que compõem a metodologia investigativa do Cieja Campo Limpo, são as que mais nos interessam do ponto de vista da comunicação, pois instigam interações entre educadores e educandos. Fato curioso é que na Hora de Falar, quando o professor Alceu (Ciências da Natureza) questionou os alunos do agrupamento Aprender sobre seus conhecimentos prévios acerca do tema movimento, a comunicação foi de caráter monológico. Apesar do potencial que a atividade teria para gerar o diálogo, isso não aconteceu na prática. Os estudantes respondiam às indagações do professor brevemente, em poucas palavras. Esse cenário repetiu-se nos demais agrupamentos, como veremos adiante.

A condução do exercício da situação-problema na turma Aprender tampouco despertou trocas dialógicas entre o grupo, não havendo intervenção do docente. Na atividade Nossas Ideias, em que ocorreu a socialização das respostas dos alunos ao problema, a comunicação entre estudantes do agrupamento Aprender foi de longe a que mais alcançou o patamar de diálogo, em comparação com as demais turmas. Isso foi resultado sobretudo do formato conferido pelo professor Alceu ao exercício, organizando os alunos em grupos e exercendo a mediação de forma a incitar o debate e a argumentação entre os estudantes. O engajamento dos alunos na proposta também foi decisivo para o sucesso da tarefa.

	Hora de Falar	Situação-problema	Nossas Ideias
	O professor precisou provocar a participação dos alunos. Houve estudantes que não se manifestaram.	Leitura em voz alta pelos alunos e pelo professor. Todos os alunos resolveram o problema em silêncio, sem interagir com os colegas. O professor discutiu a solução do problema individualmente com os estudantes e forneceu orientações.	A maioria dos alunos leu em voz alta suas respostas. O professor leu a resposta de dois estudantes. Cada solução foi comentada em voz alta pelo professor, em tom elogioso. O exercício despertou a interação entre o professor e alguns estudantes acerca de um acontecimento noticiado na mídia que tinha relação com o tema da situação-problema.
Comunicação	Monológica	Dialógica	Monológica/Dialógica
Papéis desempenhados	Professor: mediador Alunos: enunciadores	Professor: mediador (discussão das soluções com os alunos) Alunos: protagonistas (argumentação das soluções durante a interação com o professor)	Professor: enunciador (comentários às soluções) / mediador (interação sobre notícia) Alunos: enunciadores (leitura da solução) / protagonistas (alunos que participaram da interação)

Tabela 6 - Interações no agrupamento Alegria no dia 28 de março de 2022. Fonte: a autora (2023).

No agrupamento Alegria, a comunicação durante a atividade Hora de Falar também foi de orientação monológica, havendo contribuições breves dos estudantes em relação ao tema qualidade de vida. Já na execução da situação-problema, a proposta do professor Raul de discutir a questão individualmente com os alunos, sentando-se para isso nas mesas de cada um deles – o que sinalizava ao estudante o convite para participar de uma conversa, em relação mais horizontal –, viabilizou trocas dialógicas entre docente e discente, à medida que o professor mediava o entendimento do aluno sobre o exercício e o processo de decisão da solução para a situação-problema.

Na atividade Nossas Ideias, diferentemente do agrupamento Aprender, as respostas dos estudantes ao problema não foram debatidas entre os pares, mas apenas transmitidas pelos alunos e elogiadas pelo professor. Portanto, classificamos esses fluxos como monológicos. Apesar disso, o exercício de compartilhamento das soluções suscitou uma discussão breve entre educador e alguns educandos acerca de uma notícia relacionada ao assunto da situação-problema, alternando-se perguntas e respostas dadas pelos alunos e perguntas e explicações

feitas pelo professor. Em razão da problematização do fato noticiado e argumentações tanto do docente como dos discentes, entendemos essa interação como dialógica.

	Hora de Falar	Situação-problema	Nossas Ideias
	O professor precisou provocar a participação dos alunos. Houve estudantes que não se manifestaram.	Leitura em voz alta pelos alunos e pelo professor. Algumas das mesas de estudantes discutiram suas ideias para solucionar o problema. O professor discutiu a solução do problema individualmente com os estudantes e forneceu orientações. Também indagou a viabilidade das soluções apontadas pelos alunos.	Alguns dos alunos leram em voz alta suas respostas. O professor fez questionamentos às soluções apresentadas pelos estudantes, provocando o exercício de argumentação. O professor e alguns alunos compartilharam vivências pessoais relativas ao tema da situação-problema, o que suscitou argumentações e contra argumentações entre o professor e os estudantes.
Comunicação	Monológica	Dialógica	Dialógica
Papéis desempenhados	Professor: mediador Alunos: enunciadores	Professor: mediador Alunos: protagonistas	Professor: mediador Alunos: protagonistas (alunos que participaram da interação)

Tabela 7 - Interações no agrupamento Transformação no dia 28 de março de 2022. Fonte: a autora (2023).

Novamente, no agrupamento Transformação, as interações comunicacionais durante a atividade Hora de Falar foram de cunho monológico, com poucas manifestações de estudantes a respeito do tema comida. A condução do exercício da situação-problema deu-se de modo semelhante à realizada no agrupamento Alegria, com a diferença que o professor Artur, encarregado de coordenar a aula no dia 28 de março de 2022, adotou uma postura mais questionadora, indagando os alunos sobre as soluções que propunham para o problema. Outro fato particular a esse agrupamento foi a discussão entre estudantes para a execução do exercício, favorecida pela configuração da sala em mesas sextavadas, onde se sentaram mais de um estudante, lembrando que essa era a turma com maior número de alunos. Diante do exposto, avaliamos a comunicação entre docente e discentes e entre discentes nessa atividade como dialógica.

A socialização das respostas dos estudantes, no exercício Nossas Ideias, também teve caráter dialógico, se considerarmos que houve questionamentos e argumentações entre Artur e

alguns alunos e, assim como no agrupamento Alegria, a atividade incitou uma discussão, dessa vez em torno das vivências pessoais compartilhadas pelo professor e por estudantes.

A seguir, apresentamos a tabulação dos dados referentes à observação em campo do dia 26 de abril de 2022, quando os três agrupamentos prepararam as apresentações de final de rodízio e as turmas Alegria e Transformação retomaram a situação-problema.

Agrupamento	Aprender Ciências da Natureza	Alegria Ciências Humanas	Transformação Linguagens e Códigos
Execução das atividades	<p>O professor e os alunos recapitularam juntos os conteúdos estudados para escolha do tema da apresentação.</p> <p>Os assuntos da apresentação foram selecionados pelos alunos.</p> <p>A forma de apresentação começou a ser discutida entre o professor e alguns estudantes.</p> <p>Não houve retomada da situação-problema neste dia.</p>	<p>O tema da apresentação já havia sido escolhido pelos alunos em aula anterior.</p> <p>Certos pontos referentes à apresentação foram conversados individualmente entre o professor e alguns alunos.</p> <p>O professor recapitulou os conteúdos estudados para retomada da situação-problema e discutiu a reescrita da solução com cada estudante.</p> <p>Alguns alunos ajudaram-se para realizar o exercício de tabelas solicitado pelo professor.</p> <p>A mãe da estudante Letícia apoiou o professor na organização da apresentação.</p> <p>Alguns alunos trabalharam em cartazes que seriam usados na apresentação.</p> <p>Neste dia, as decisões quanto à forma de apresentação foram tomadas pelo professor.</p>	<p>Os alunos haviam iniciado no dia anterior a retomada da situação-problema a partir da produção de um texto que recuperasse os conhecimentos aprendidos ao longo do mês.</p> <p>Os estudantes permaneceram boa parte da aula em silêncio, concluindo a atividade síntese.</p> <p>Alguns alunos ajudaram-se durante a execução dos exercícios que compunham a atividade.</p> <p>Os cartazes que seriam utilizados na apresentação foram feitos pelo professor.</p> <p>A forma de apresentação foi definida pelos professores.</p>
Comunicação	Dialógica	Monológica Dialógica (retomada da situação-problema)	Monológica
Papéis desempenhados	Professor: mediador Alunos: protagonistas / decisores	Professor: enunciador / mediador Alunos: ouvintes / protagonistas / colaboradores entre si	Professor: enunciador Alunos: ouvintes / colaboradores entre si

Tabela 8 - Interações nos agrupamentos Aprender, Alegria e Transformação no 26 de abril de 2022.
Fonte: a autora (2023).

No agrupamento Aprender, ainda que tenha havido momentos de comunicação mais informativa e transmissivista, as interações nesse dia foram predominantemente de caráter dialógico, em virtude da recapitulação coletiva dos conteúdos estudados, instigada pelo professor Alceu, e da seleção dos temas e formatos da apresentação, que estimulou uma discussão da qual os estudantes participaram defendendo seus pontos de vista.

No agrupamento Alegria, por outro lado, os fluxos comunicacionais nesse dia foram sobretudo de orientação monológica, à exceção do momento de retomada da situação-problema, quando o professor Raul discutiu a reescrita da solução com cada estudante, permitindo que houvesse uma interação dialógica.

Por sua vez, no agrupamento Transformação, a condução tanto da preparação da apresentação quanto da retomada da situação-problema não viabilizaram trocas dialógicas – mesmo durante a colaboração entre alunos para realizar a atividade-síntese a comunicação foi de caráter informativo, para transferência de saberes.

Finalmente, compartilhamos a tabulação dos dados referentes ao último dia de observação em campo, 28 de abril de 2022, em que aconteceram as apresentações de final de rodízio.

Agrupamento	Aprender Ciências da Natureza	Alegria Ciências Humanas	Transformação Linguagens e Códigos
Execução da atividade	O professor forneceu instruções para os alunos se apresentarem e definiu a forma da organização da turma. Os alunos ensaiaram a apresentação, sob a coordenação do professor, que fazia observações e correções.	O professor definiu o conteúdo e a forma como os alunos o apresentariam. A maioria dos estudantes dedicou-se à produção dos cartazes. Alguns alunos ajudaram-se na prática de suas falas.	Os professores definiram entre si o conteúdo e a forma como os alunos o apresentariam. Os estudantes que participariam da apresentação pintaram palavras que exibiriam. Os alunos ensaiaram a apresentação, sob a coordenação dos professores.
Comunicação	Monológica	Monológica	Monológica
Papéis desempenhados	Professor: enunciador Alunos: ouvintes / enunciadore	Professor: enunciador Alunos: ouvintes / colaboradores entre si	Professor: enunciador Alunos: ouvintes

Tabela 9 - Interações nos agrupamentos Aprender, Alegria e Transformação no dia 28 de abril de 2022.
Fonte: a autora (2023).

Nos três agrupamentos, as aulas que antecederam as apresentações foram marcadas por interações comunicacionais monológicas. Nas turmas Aprender e Transformação, isso se explica pelo fato de que a comunicação em sala de aula serviu, principalmente, para que os professores instruísem os alunos para o modo como deveriam se apresentar. No caso da turma Alegria, apesar de não ter havido ensaio, os estudantes dedicaram-se à produção dos cartazes, registrando-se pouca interação entre eles. A colaboração entre alunos para o treino das falas também se deu por meio de comunicação de ordem informativa, portanto, monológica.

Ao analisar o conjunto dos dados referentes aos três dias de observação em campo, organizados nas tabelas, percebemos uma tendência geral de interações comunicacionais monológicas durante o emprego de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, contrariando nossa hipótese central de que a adoção desses recursos favorece o diálogo em sala de aula. Apesar do potencial de tais metodologias para promover fluxos dialógicos e do modelo pedagógico do Cieja Campo Limpo, inspirado nas concepções de Paulo Freire, os dados revelaram a predominância da comunicação transmissivista e unidirecional, do professor ao aluno.

Quanto às apresentações de final de rodízio, descritas em roteiros no capítulo anterior, concluímos que os estudantes do agrupamento Aprender foram os que melhor se apropriaram de habilidades comunicativas e de um lugar protagonista durante a atividade, demonstrando maior autonomia do grupo e havendo inclusive complementações entre as falas dos alunos. O bom desempenho da turma, do ponto de vista da comunicação, pode ter relação com a condução do processo de preparação da apresentação feita pelo professor Alceu, que atuou de forma a estimular a participação dos estudantes na comunicação em sala de aula e a tomada de parte das decisões, o que exigiu dos alunos o exercício argumentativo, como vimos anteriormente.

Os estudantes do agrupamento Alegria, por seu turno, foram auxiliados pelo professor Raul durante a apresentação e não tiveram a mesma facilidade para se expressar, o que nos parece ser mais resultado do perfil dos alunos e suas condições individuais do que da maneira como o docente conduziu a preparação da apresentação.

Diferentemente dos outros agrupamentos, a apresentação da turma Transformação teve proposta mais artística, com o intuito de sensibilizar o público para questões sociais e trazer uma mensagem motivacional, por meio da canção Imagine, de John Lennon, e dos cartazes exibidos pelos alunos. Não apenas a tomada de decisões referentes à apresentação, como também a produção dos suportes físicos, os cartazes, foi realizada majoritariamente pelos

professores Artur e Fabrício. O objetivo dos docentes não foi o de exercitar as habilidades de comunicação dos estudantes e não houve interações comunicacionais para analisarmos.

Aqui, vale destacarmos o elemento de exposição ao público. Registramos no dia 28 de março de 2022, na turma Aprender, falas de três estudantes, Ivete, Mariana e Zulmira, relatando tensão ao se expor para os demais docentes e discentes da escola. No dia 28 de abril de 2022, durante a mostra de final de rodízio, os professores Alceu e Raul, ao introduzirem a apresentação de suas turmas, trataram da questão do nervosismo de falar em público e solicitaram aos que assistiam às apresentações solidariedade e respeito com quem estivesse se expondo. Posto isso, concluímos que o estudo do diálogo também contempla a análise de fatores de recolhimento, acanhamento e impedimento, até de ordem individual e psicológica, que nem sempre são considerados quando se investiga essa temática. Esses aspectos podem ser interpretados como entraves à comunicação dialógica.

8.2. Papéis desempenhados por docentes e discentes

Entre os objetivos de nossa pesquisa, está a análise dos papéis desempenhados por professores e estudantes na construção do processo de ensino-aprendizagem mediado por metodologias ativas. Para efetuar essa investigação, baseamo-nos na obra *Ensino: as abordagens do processo* (1986), escrita pela pesquisadora em Educação Maria da Graça Nicoletti Mizukami. A autora classifica as abordagens de ensino-aprendizagem existentes à época em cinco categorias, tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural, e examina diversos aspectos de cada uma delas, como as percepções do vínculo homem e mundo que lhe são intrínsecas, o modelo de escola sustentado e a forma de avaliação recomendada. Considerando nosso objeto de interesse, trabalharemos somente duas características das categorias levantadas por Mizukami: a relação professor-aluno e a metodologia, descritas na tabela a seguir.

Abordagem de ensino-aprendizagem	Relação professor-aluno	Metodologia
Tradicional	Vertical. O professor decide a metodologia, o conteúdo, a avaliação e o modo de interagir na aula. O papel do professor é informar, transmitir conhecimento. É o agente. O papel do aluno é passivo, recebe o conteúdo e o reproduz. É o ouvinte.	Utilização frequente do método expositivo. Aluno executa exercícios de repetição e aplicação. Tendência de padronizar os alunos, desconsiderando suas condições, preferências e limitações individuais.

Comportamentalista	<p>O professor elabora um planejamento para que se atinja o objetivo final da aprendizagem: a aquisição de determinado comportamento pelo aluno. O papel do professor é o de um engenheiro comportamental, que cria condições para que o aluno manifeste os comportamentos desejados.</p> <p>O papel do aluno é incorporar os mecanismos de identificação das causas e consequências de seus comportamentos e das formas de modificá-los, tornando-se autônomo e libertando-se do controle externo.</p>	<p>Ensino individualizado. Método definido a partir do objetivo que se pretende atingir com o planejamento de ensino. Ênfase na experiência.</p>
Humanista	<p>O professor é um facilitador da aprendizagem, cria condições para que os alunos aprendam.</p> <p>O conteúdo emerge das experiências dos alunos.</p> <p>A relação entre cada professor e aluno é vista como única, pelo que não se pode prescrever o modo como deve acontecer.</p> <p>O aluno é responsável por sua aprendizagem, que lhe é significativa por ser baseada em suas vivências e interesses.</p>	<p>Ensino centrado no aluno. Ênfase nas relações interpessoais. Cada professor desenvolve seu método de ensino de acordo com as particularidades e interesses dos estudantes.</p> <p>O uso do método expositivo é desencorajado.</p> <p>Alunos devem ser estimulados a pesquisarem os conteúdos de forma autônoma.</p>
Cognitivista	<p>Parte-se do princípio que a inteligência se desenvolve a partir da interação com o meio.</p> <p>O papel do professor é criar condições para que o aluno construa o conhecimento de maneira autônoma, nunca oferecendo soluções prontas.</p> <p>O papel do aluno é investigar, pesquisar.</p>	<p>Proposição de problemas e desafios aos alunos, que os solucionam de forma autônoma.</p> <p>Estímulo a trabalhos em grupo, que promovam a troca e a interação entre os alunos.</p> <p>Deve-se evitar rotina, respostas fixas e hábitos.</p> <p>Para ser motivador, o ambiente de aprendizagem deve ser desafiador e favorecer o desequilíbrio.</p> <p>O uso de jogos é recomendado.</p>
Sociocultural	<p>Horizontal.</p> <p>Supera a relação opressor-oprimido. Segue os preceitos da pedagogia freireana, na qual o objetivo da educação é a emancipação do sujeito.</p> <p>O professor compromete-se com a prática transformadora, problematizando com o aluno a cultura dominante e desvelando as contradições sociais e econômicas.</p> <p>Cabe ao aluno desenvolver a consciência crítica ao longo do processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>A relação é baseada no diálogo, por meio do qual professor e aluno conhecem a realidade.</p>	<p>Parte-se do contexto sociocultural do aluno para o estudo de conteúdos.</p> <p>Uso de temas geradores para iniciar a investigação.</p> <p>Adoção do método de Paulo Freire para a alfabetização.</p> <p>O debate é encorajado em sala de aula.</p>

Tabela 10 - Relação professor-aluno e metodologia nas abordagens de ensino-aprendizagem.
Fonte: a autora (2023), a partir de Mizukami (1986).

À exceção da comportamentalista, todas as abordagens analisadas por Mizukami foram, em maior ou menor grau, adotadas nas aulas observadas. Houve momentos em que os professores utilizaram o método expositivo para transmitir informações e conteúdos (tradicional); em outros, posicionaram-se como facilitadores e dedicaram-se à relação interpessoal estabelecida com cada aluno (humanista); também propuseram situações-problema, desafios aos alunos e os incentivaram a pensarem de forma autônoma (cognitivista) e, por fim, buscaram promover o diálogo, o debate e trabalhar os conteúdos a partir de temas geradores (sociocultural).

Não pretendemos exaurir a classificação da relação professor-aluno ou das metodologias registradas no Cieja Campo Limpo, nem discutir se essas categorias de abordagem do processo de ensino-aprendizagem são encontradas no dia a dia das escolas de forma pura ou se misturam-se umas às outras, havendo eventual predominância de uma delas. Nosso propósito é fundamentar alguma base teórica a partir da qual possamos estruturar nosso estudo dos papéis desempenhados por docentes e discentes em sala de aula e, então, traçar possíveis relações com as categorias de comunicação monológicas e dialógicas. De saída, indicamos que o termo enunciador será utilizado a seguir em referência a funções exercidas por professores e alunos que resultaram em atos comunicativos desprovidos de vetores dialógicos³⁸.

No dia 28 de março de 2022, no agrupamento Aprender, o professor Alceu posicionou-se como mediador durante as atividades Hora de Falar e Nossas Ideias, provocando a participação dos alunos nas dinâmicas por ele propostas e instigando o debate entre os estudantes. No momento da situação-problema, o docente atuou como enunciador, instruindo a execução do exercício. Os estudantes, por sua vez, foram enunciadores na Hora de Falar, verbalizando palavras sem a pretensão de discutir, debater, explicar ou indagar. Foram ouvintes durante a situação-problema e protagonistas quando discutiram com seus pares as soluções para o exercício.

A postura adotada por Alceu no momento de socialização das soluções dos estudantes, nos grupos de debate, aproxima-se do papel de educador defendido por Martín-Barbero (2014), conforme vimos no capítulo 4, dedicado às metodologias ativas. Na visão do filósofo, a tarefa do professor não é a de transmitir saberes, mas a de formular problemas, provocar questionamentos e coordenar equipes, para citar algumas, funções essas desempenhadas por Alceu durante a atividade Nossas Ideias.

³⁸ Estamos cientes de que o termo enunciador poderia ser igualmente usado no contexto de comunicação dialógica. Quando registramos fluxos dialógicos, preferimos utilizar os termos mediador (docente) e protagonista (discente).

Nos agrupamentos Alegria e Transformação, foi notável a mudança de relação entre professor e aluno para a realizar o exercício da situação-problema, quando comparado ao que se observou em momentos anteriores da aula. Na Hora de Falar, assim como na turma Aprender, os professores Raul e Artur atuaram como mediadores e os alunos, como enunciadores. Na maior parte do tempo, os professores posicionaram-se próximos à lousa, fornecendo instruções e explicações, falando para todos de uma só vez etc.

Quando realizaram a atividade de situação-problema, ambos os professores agiram como mediadores, discutindo individualmente com os estudantes a solução para o exercício, fazendo-lhes perguntas, dando-lhes orientações e posicionando-se fisicamente próximos aos alunos. Os estudantes também se comunicaram de forma mais assertiva durante a interação com os professores, alguns deles apresentando firmeza e segurança na argumentação de suas ideias, cabendo aos discentes o protagonismo na relação.

Já na atividade Nossa Ideias, as condutas de Raul e de Artur foram um pouco diferentes; enquanto o professor de Ciências Humanas foi um enunciador de comentários positivos aos alunos que liam suas soluções, o docente de Linguagens e Códigos questionou as respostas dos estudantes, encorajando a argumentação e atuando de forma mediadora. Por seu turno, os discentes da turma Alegria foram enunciadores ao lerem suas soluções e os estudantes da turma Transformação posicionaram-se de forma protagonista, defendendo seus pontos de vista. Nas duas turmas, a atividade Nossas Ideias despertou discussões entre docentes e discentes, mediadas pelos professores.

No dia 26 de abril de 2023, o professor Alceu adotou a postura de mediador ao provocar a recapitulação dos conteúdos com os estudantes e as definições referentes à apresentação de final de rodízio. Os alunos do agrupamento Aprender participaram como protagonistas dessa dinâmica, atuando ainda como decisores dos temas que apresentariam para a escola. Nas turmas Alegria e Transformação, os professores Raul e Artur desempenharam na maior parte do tempo o papel de enunciadores, comunicando instruções ou decisões aos estudantes, que foram ouvintes, mas também colaboradores entre si durante a realização de atividades. No caso do agrupamento Alegria, houve um momento em que Raul posicionou-se como mediador, ao discutir com os alunos a retomada da situação-problema. Nesse instante, os estudantes assumiram o protagonismo ao debater com o professor suas soluções para o exercício.

Por fim, no dia 28 de abril de 2023, quando as turmas se preparavam para a apresentação que aconteceria naquele dia, todos os docentes posicionaram-se como enunciadores, de modo a informar os discentes como proceder durante a apresentação e, nos agrupamentos Aprender e

Transformação, coordenar os ensaios. Os alunos da turma Aprender foram, além de ouvintes, enunciadores, ao praticarem suas falas durante o treino da apresentação. Os estudantes da turma Alegria ficaram, em sua maioria, na posição de ouvintes. Em dado momento, alguns dos alunos adotaram a postura de colaboradores, auxiliando uns aos outros no treino das falas. Os discentes do agrupamento Transformação permaneceram como ouvintes naquele dia.

Se cruzarmos as categorias de comunicação e os papéis desempenhados por professores e alunos, chegaremos a algumas conclusões, obviamente limitadas ao universo de nossa amostra, não podendo ser generalizadas para todo e qualquer contexto escolar. Nas aulas observadas, o protagonismo discente foi condição imprescindível para que a comunicação se estabelecesse de forma dialógica. Por sua vez, quando os estudantes posicionaram-se como ouvintes ou enunciadores, as interações comunicacionais assumiram caráter monológico. É preciso destacar que a categoria ouvinte, associada à passividade, difere do conceito de “escutador” de Han (2022), que prevê um posicionamento ativo em relação ao outro.

Adilson Citelli, pesquisador da interface Comunicação e Educação, percebe a centralização da palavra no professor como um dos desafios tratados no âmbito dos vínculos comunicativo-educativos, “ficando os alunos na condição de expectantes, a recepcionarem os murmúrios de suas próprias elocuições. Caso típico de monólogo que insinua promover diálogo” (CITELLI, 2019, p. 315). O lugar de ouvinte ocupado pelos alunos do Cieja Campo Limpo corresponde à condição de expectante especificada por Citelli. Reforçamos que em nossa pesquisa classificamos como enunciador os papéis com a função de transferir informações, desempenhados na maior parte do tempo pelos professores e, em casos pontuais, pelos estudantes.

No caso da atividade Hora de Falar, o fato de os professores atuarem como mediadores não foi suficiente para que houvesse diálogo. Isso pode ter relação com a natureza do exercício proposto pelos docentes, cuja dinâmica não conseguiu provocar a participação ativa dos estudantes nem gerar alguma mobilização em forma de debate ou conversa. Do ponto de vista da comunicação, o único avanço promovido por essa atividade residiu em migrar os alunos da condição passiva de ouvintes para o lugar de enunciadores, isto é, da função de apenas receber informações dos professores para a de também transmiti-las.

Assim, constatamos que a comunicação dialógica ocorreu quando os docentes foram mediadores e os discentes, protagonistas. Para que essa configuração se efetivasse, o modo como a metodologia investigativa foi empregada se mostrou um elemento decisivo. Quando utilizada no agrupamento Aprender como um exercício escrito de execução individual, a

situação-problema não suscitou o diálogo. Nas turmas Alegria e Transformação, a mesma atividade permitiu a troca dialógica entre docentes e discentes ao ser conduzida de maneira interativa, viabilizando discussões, questionamentos e argumentações. Entendemos, portanto, que a condução da metodologia ativa pelo professor é fator determinante para a promoção de fluxos comunicacionais dialógicos.

Nos três agrupamentos, o ponto alto para a ocorrência do diálogo foi atingido durante ou após a atividade Nossas Ideias. Na turma Aprender, a dinâmica de debates entre alunos mediada pelo professor Alceu viabilizou a comunicação dialógica entre estudantes, tendo sido o único registro desse tipo em todos os agrupamentos. Na turma Transformação, o diálogo apresentou-se possível em função do posicionamento do professor Artur, que indagava a viabilidade das soluções elaboradas pelos alunos. Já na turma Alegria, a abertura do docente Raul para as dúvidas e comentários dos discentes, a respeito de um fato noticiado pela mídia, encaminhou a interação para um diálogo.

Vale pontuar que o papel de decisores ocupado pelos alunos do agrupamento Aprender durante a definição dos assuntos da apresentação de final de rodízio indicou um nível superior de protagonismo discente; os estudantes participaram ativamente não só da comunicação, como também das tomadas de decisão, tornando a relação professor-aluno mais horizontal e, assim, mais disponível para interações dialógicas.

Quanto à comunicação entre alunos, notamos que mesmo quando eles colaboraram entre si, as trocas comunicacionais foram informativas e transmissivistas na maior parte do tempo³⁹, pelo que depreendemos ser necessária uma dinâmica pedagógica específica para proporcionar o diálogo, como a que foi proposta no agrupamento Aprender pelo professor Alceu para a atividade Nossas Ideias.

8.3. Percepções docentes e discentes

8.3.1. A perspectiva dos professores

Durante as entrevistas⁴⁰, os docentes foram perguntados sobre a comunicação em sala de aula com os estudantes. A maioria deles descreveu-na como dialógica, a despeito de os dados

³⁹ Além dos debates entre alunos no agrupamento Aprender, houve um momento de interação dialógica entre estudantes no agrupamento Transformação, quando alguns deles discutiram com colegas de mesa a solução para a situação-problema.

⁴⁰ Alguns trechos das entrevistas com docentes e discentes foram analisados pela autora em trabalho apresentado no 46º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação e publicado nos anais do evento. GOULART, K. **Atravessamentos entre metodologia de ensino-aprendizagem e processos comunicacionais a partir da experiência do Cieja Campo Limpo**. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 46., 2023, Belo Horizonte. Anais... São Paulo: Intercom, 2023.

das observações em campo indicarem que a ocorrência de diálogos esteve restrita a momentos pontuais. Foi o caso de Alceu, por exemplo, que justificou sua avaliação: “durante o processo eles vão ganhando mais confiança em se expor, defender suas opiniões. Percebo também que ficam ao final muito à vontade pra expor suas dúvidas, seus contentamentos e descontentamentos, que fazem parte, servem até pra gente rever o nosso trabalho”.

Para Fabrício, professor que divide com Artur a área de conhecimento Linguagens e Código, as práticas pedagógicas adotadas no Cieja Campo Limpo favorecem esse tipo de comunicação: “a gente tem uma abertura de diálogo, porque como todas as aulas começam com a frase do dia, reflexão, leitura do diário de bordo, abre pra conversa, então a gente tem uma proximidade muito grande com a maioria dos alunos”. Na visão de Fabrício, o público da escola também facilita a interação: “adulto gosta muito de falar, né, de contar, então a gente consegue conversar bastante com eles e a gente cria laços, a gente cria carinho até.”

A noção de diálogo de Alceu e Fabrício parece estar atrelada à capacidade do estudante para a exposição de ideias e sentimentos, defesa de opiniões, reflexão, conversa e confiança, tanto em si quanto no outro que o escuta. Fabrício inclusive distingue a comunicação dialógica da transmissão: “a gente passa informação, mas a gente não fica nisso, né. A gente sempre tá dialogando, eles trazem muitas coisas, né, as vivências deles são muito ricas”. A diferenciação que o docente elabora está alinhada às distinções feitas por Freire (2013) – entre transmissão (ou extensão) e diálogo – e por Muniz Sodré (2014) – entre transmissão de informação e comunicação.

Artur também avalia que as interações comunicacionais em aula sejam dialógicas: “o Cieja tem uma tradição de ir pelo viés da discussão, do debate”. Contudo, o docente entende ser necessário maior equilíbrio entre essas dinâmicas: “acho que tem momentos que precisaria ser mais informativo, mais expositivo, ter uma coisa mais ‘olha, vamos sistematizar isso daqui assim, assim, assado’, acho que falta um pouco disso aqui”. A perspectiva do professor pode estar refletida no fato de o agrupamento Transformação ter sido a turma com mais interações comunicacionais monológicas.

Para Raul, a comunicação em sala de aula no Cieja Campo Limpo alterna entre a informativa e a dialógica, entendimento que está alinhado com o que observamos em campo: “não é que uma coisa exclui a outra. [...] Tem momentos que eu vou ter que falar ‘isso aqui é um mapa, um mapa tem isso, isso e isso’, porque é uma formalização de conteúdo que eles [alunos] buscam na escola”. O professor avalia que balancear as dinâmicas de comunicação seja uma estratégia para atender a demanda dos próprios estudantes: “eu não posso descartar

esse desejo deles de ter esse momento informativo. O que eu não posso é transformar todas as aulas em momento informativo, que é o que muitas vezes acontece no ensino regular”. Nas falas do docente, identificamos a presença de concepções das abordagens de ensino-aprendizagem tradicional e sociocultural, conforme a classificação de Mizukami (1986), uma vez que reconhece a transmissão de conteúdo como método, sem deixar de apoiar a construção de conhecimento por meio do diálogo.

Os professores foram questionados sobre possíveis diferenças na comunicação com os estudantes durante o uso de metodologias expositivas e ativas. Raul analisou que a comunicação estabelecida por meio de uma canção ou de uma situação-problema “é muito mais eficaz do que se eu deixo solto. Se eu deixo solto, normalmente vira uma coisa muito mais informativa”. O docente citou o pedagogo Antoni Zabala para explicar seu posicionamento: “há uma diferença entre uma aula que tenha o eixo central no conteúdo programático, conceitual, pra usar o termo do Zabala, e uma aula que tenha como ponto chave um conteúdo procedimental”.

De acordo com o Zabala (1998, p. 41), existem quatro tipos de conteúdos de aprendizagens: factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Os factuais dizem respeito ao “conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares”. Os conceituais, como o nome já diz, têm relação com os conceitos: “o conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns” (ZABALA, 1998, p. 42). Os procedimentais referem-se às ações “dirigidas para a realização de um objetivo. São conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, espetar etc.” (ZABALA, 1998, p. 43-44). Os atitudinais, por fim, abordam os valores, atitudes e normas sociais.

O docente Raul relatou haver uma conexão entre os tipos de conteúdos de aprendizagem e a forma como a comunicação se dá em sala de aula. Para o professor, a situação-problema envolve os conteúdos procedimental e atitudinal e, por isso, favorece o diálogo. O papel do aluno também muda conforme o que se aborda em classe: “é mais passivo quando você estrutura a aula num conteúdo conceitual e é mais ativo quando você estrutura a aula num atitudinal, num conteúdo ético” (Raul).

Fabrizio também percebe diferenças na comunicação de acordo com a metodologia empregada: “se a gente tá falando, por exemplo, de crônica, que é um gênero textual, você começa a explicar uma coisa mais sistematizada e aí eles [alunos] falam também, eles participam, só que é muito mais com receio”. O professor nota igualmente um posicionamento mais ativo dos estudantes durante o uso da metodologia ativa: “quando é uma situação-

problema, quando a gente tá falando de assuntos que têm mais a ver com a vida deles, aí eles já começam a falar o tempo todo, assim, a comunicação flui melhor nesse sentido”. As percepções de Raul e Fabrício insinuam haver uma crença no potencial da aprendizagem baseada em problemas para acionar a participação discente em sala de aula, o que, segundo nossa observação em campo, poderá ou não se concretizar, a depender da forma como o docente empregará esse recurso.

A visão de Artur sobre esse assunto diverge da dos colegas; o professor não percebe mudanças na comunicação com os estudantes de acordo com a metodologia adotada: “acho que é parecido, não consigo ver uma diferença não. Acho que quem já é aluno da escola, eu sou praticamente novo aqui, né, mas os alunos sabem que tem essa dinâmica de que pode falar, intervir, participar”. O professor baseia sua avaliação no fato de os estudantes se sentirem à vontade para se manifestar durante a aula: “quando é expositivo eles param pra ouvir, se tiver que perguntar, pergunta. Eu percebo que [...] eles se sentem mais confortáveis em atividades que já são inclusive do repertório de ensino tradicional, ditado é uma coisa que eles adoram, todo mundo já saca o caderno, já se prepara”. O conforto percebido por Artur provavelmente tem relação com as experiências escolares prévias dos estudantes. Por se tratarem de jovens, adultos e idosos, os alunos provavelmente estão familiarizados com os métodos da abordagem tradicional (MIZUKAMI, 1986).

Quando perguntado sobre o papel que o estudante desempenha em sala de aula, o docente Alceu tratou justamente do estranhamento que os alunos vivenciam ao estudarem a partir da metodologia investigativa no Cieja Campo Limpo:

A gente percebe que quando ele [aluno] chega aqui, tá muito habituado a copiar. Muitas vezes, ele toma uma **posição passiva, no sentido de só receber**. É curioso como eles sentem esse impacto. Tanto é que nas primeiras aulas a gente percebe que muitos não ficam nem um pouco à vontade, chegam até a recusar de se posicionar. E aí, durante o processo, onde a gente vai fazendo essa mediação, esse convite. Percebo que é um processo muito cuidadoso, porque tem aluno que pode ficar tão incomodado a ponto de não querer continuar [a estudar na escola]. Já tivemos situações de aluno relatar que pra eles não seria interessante continuar aqui por ter que se colocar. A gente convida, se perceber que eles não querem, a gente respeita, vai provocando os outros e aí vendo os demais, eles vão ficando à vontade e se soltam, né. Inclusive, é comum alguns falarem ‘**ah, eu to saindo daqui hoje com a cabeça doendo, é tanta pergunta, tanta provocação...**’. E aí fica **nítido o quanto esse processo do pensar, refletir estimula esses alunos**. (Alceu, grifos nossos)

No entendimento do docente, os alunos do Cieja Campo Limpo participam ativamente das aulas, o que observamos ocorrer apenas em determinadas circunstâncias. A respeito da

função do professor em sala quando as metodologias ativas são utilizadas, Alceu disse: “o nosso papel é mediar mesmo, e como a gente trabalha muito em grupo, surgem diferentes opiniões sobre a mesma temática, logo a gente tem que estar ali pra que cada um possa ouvir o que o outro tem a dizer, tentar entender a sua história enquanto ser social e cultural”. O professor explicou que os questionamentos feitos à turma servem tanto para explorar os saberes não escolares dos alunos como para provocar novos aprendizados: “a gente vai meio que mediando esse processo, trazendo outras informações, fazendo com que eles muitas vezes entrem em conflito com aquele saber que eles já têm, que é uma coisa mais relacionada ao senso comum”. A fala do professor condiz com a sua postura registrada na maior parte das aulas que observamos; era constante o esforço do docente de indagar os estudantes para engajá-los na construção do conhecimento.

Raul concorda com Alceu quanto à função do professor no momento em que metodologias ativas são usadas: “nosso papel de mediador dos conteúdos [...] é muito maior do que se eu ficar só explicando, como se eu fosse o dono do saber e ele [aluno] não soubesse nada. Aí, pra isso funcionar bem, você tem que ter uma seleção de materiais que estimulem isso”⁴¹. O docente reconheceu que, nesse quesito, a diferença do Cieja para as escolas regulares reside no tempo disponibilizado aos professores para planejar as aulas, tarefa que acontece todas as sextas-feiras, durante o expediente. “Então, qual a minha função? Eu sou um colecionador de conteúdos. Eu entro na internet, nos recursos que eu tenho, no livro didático também, eu faço uma curadoria desses conteúdos e aí eu proponho formas de mediação desses conteúdos”. Raul refletiu, ainda, sobre os desdobramentos de se adotar essa postura em sala de aula:

O professor quando ele se torna um mediador num processo de metodologia ativa ele tem também que tirar a camisa da arrogância, de que ele tem o controle sobre a aula e sobre o conteúdo, até sobre o planejamento, porque os alunos podem desviar totalmente e tudo bem, porque a ideia da metodologia ativa é que eles ganhem autonomia para buscar o conhecimento. Então, eu sou um curador ou colecionador e proponho momentos de mediação. (Raul)

Fabrizio também se percebe como mediador. Quanto ao papel dos alunos, ele disse depender de cada estudante: “tem uns que são mais passivos e só falam se você fica ali cutucando, né, e às vezes mesmo assim as pessoas não querem, mas isso é um ou outro. A maioria é bem ativa, elas trazem demandas”. Artur divide a sala com Fabrizio e identificou mais um fator para a atuação dos estudantes: “acho que depende de momentos de propostas e atividades. Mas no geral, acho que é uma participação mais ativa. Acho que a tendência

⁴¹ Além da seleção e preparo do material de apoio para o emprego dessas metodologias, a adoção da postura de mediador do docente ao utilizar tais recursos é decisiva para a promoção do protagonismo discente.

inclusive da própria metodologia da escola é jogar pro aluno, ver o que ele traz e trabalhar a partir disso”. A percepção de Artur é que mais se aproxima do que observamos em campo; a ativação do papel do aluno se dá em determinados contextos e ocasiões.

8.3.2. A perspectiva das estudantes

Miriam foi uma das quatro alunas entrevistadas. A estudante do agrupamento Transformação é proprietária de um pequeno restaurante. Em entrevista, constatou progressos em suas habilidades comunicativas a partir da metodologia investigativa do Cieja Campo Limpo: “através da gente fazer o trabalho em grupo, tem a apresentação no final do mês, isso desenvolve, pelo menos pra mim, é muito gratificante, porque me deu uma desenvoltura muito boa”. Os resultados extrapolaram os muros da escola: “depois que comecei a estudar aqui, até no meu trabalho eu tenho mais facilidade de conversar com as pessoas, de interagir mesmo.”

A aluna Mariana, do agrupamento Aprender, dona de casa, também notou melhorias na sua capacidade de comunicação por meio das apresentações de projetos: “eu era mais fechada, hoje em dia eu consigo chegar lá e falar alguma coisa, eu não conseguia falar”. A estudante comentou os debates entre alunos que acontecem em aula: “a gente se entrega por completo em conjunto, ali é o momento que você expõe a sua vontade, debate com a outra [colega], vê o que ela acha. Eu acho muito bom, gosto muito de compartilhar a minha opinião, ouvir a sua”.

Os avanços em competências comunicacionais foram igualmente percebidos pela estudante Zulmira, do agrupamento Aprender, aposentada como cozinheira: “com essas aulas, me sinto muito motivada. Evoluí bastante depois que entrei aqui. Eu pouco falava, não era de muita amizade, de conversar, era bem fechada”. Seu maior desafio foi apresentar-se em público ao final de cada rodízio: “nas primeiras apresentações, eu recusei de bater o pé, não queria”. No começo, a aluna participava das apresentações apenas segurando um cartaz, sem falar. “Um dia, eles [professores] leram meu diário⁴² e disseram: ‘mas você tem tanta conversa aqui, por que você não fala? Você vai apresentar esse diário’. [...] Aí apresentei meu diário. [...] Tô começando a melhorar”.

Apesar de não termos registrado o predomínio do diálogo em aula, os relatos das estudantes indicam que as dinâmicas pedagógicas estão sendo efetivas para desenvolver a comunicação das alunas, que se mostram conscientes dos bons resultados. Reconhecemos, portanto, haver um esforço bem-sucedido dos professores para que isso aconteça.

⁴² Referência ao diário de bordo, ferramenta utilizada no Cieja Campo Limpo para o registro escrito diário dos acontecimentos em aula, produzido pelos alunos fora do período escolar.

No roteiro de entrevista com as discentes, havia uma pergunta sobre a preferência das estudantes entre as opções 1. ouvir uma explicação do professor e/ou copiar um texto da lousa e 2. Resolver uma situação-problema e/ou desenvolver um projeto para apresentar à escola. Também aposentada como cozinheira, a estudante Marlene, do agrupamento Alegria, foi a única a afirmar que gosta de ambas. As demais alunas disseram preferir a primeira opção. Quando perguntado o motivo pela escolha, Mariana respondeu: “nesse copiar vou exercitando a minha escrita, porque tenho dificuldade”. A explicação da colega de sala Zulmira foi a seguinte: “resolver a situação-problema você fica muito restrita àquela coisa e de repente você não tem muita cabeça pra resolver”. A fala da aluna parece um exemplo do fato narrado por Alceu, a respeito da dificuldade de alguns estudantes diante dos exercícios que demandam reflexão.

Para Marlene, a apresentação de final de rodízio é algo motivador: “esse projeto pra apresentar pra escola é legal, eu gosto muito”. A aluna contou que nesse processo os professores pedem para a turma fazer buscas, por exemplo, sobre poetas. “Eu acho que a gente fica com mais conhecimento dos autores, das pessoas e aprende mais as letras, as palavras. Porque quando a gente abre o Google, tem muitas palavras difíceis que a gente nunca vê” (Marlene). O depoimento da estudante indica que a aprendizagem era significativa para ela e expandia seu repertório cultural, permitindo explorar, inclusive, a cibercultura (Google), conforme ampliava seu vocabulário.

As quatro entrevistadas foram unânimes em responder que sentem-se confortáveis para fazer perguntas ou sugestões aos professores ou para compartilhar seus pensamentos e experiências com a turma, o que confirma a percepção dos docentes Artur e Fabrício sobre a abertura dada aos estudantes nesse sentido. Marlene acrescentou que sente-se à vontade inclusive para pedir apoio da colega com que divide a mesa: “eu pergunto pra ela e ela pergunta pra mim também às vezes, quando é pra responder um questionário de texto que a gente lê, aí a gente responde junto. Uma ajuda a outra, né”. Esse relato demonstra a importância das mesas sextavadas no incentivo à colaboração entre alunos.

Miriam avaliou que a prática do diário de bordo é uma das oportunidades oferecidas pelos professores para que os alunos compartilhem suas ideias: “às vezes, algum fato curioso já vira um debate e aí cada um dá sua sugestão. Eu mesma escrevo ali pra poder saber a opinião de outra pessoa. [...] Às vezes aquilo tava dando um nó ali e pela opinião de um, de outro, a maneira das pessoas pensarem, te dá uma luz, né”. Por meio da fala da estudante, podemos

inferir que a comunicação dialógica emerge a partir de outras metodologias que não as ativas propriamente ditas.

Em relação ao estudo de problemas reais e situações do dia a dia, à exceção de Mariana, todas as estudantes confirmaram que esse tipo de investigação acontece durante as aulas. Segundo Miriam, “tem muita coisa, assim, do dia a dia. Às vezes, questão, assim, de política, saúde, né, a gente fala muito sobre isso”. A aluna contou que, antes de estudar no Cieja Campo Limpo, não gostava de política e a escola a ajudou a perceber a relevância desse assunto para a sua própria vida: “a gente desenvolve bastante a maneira da gente pensar, porque pra quem tem um pouco mais de conhecimento sabe que a política tem sim muito a ver com a vida da gente, a gente precisa estar ali inteirado dos assuntos sim pra gente poder cobrar, saber dos nossos direitos”. Os questionamentos provocados em sala de aula, em forma de debates, discussões, conversas, auxiliaram Miriam a tomar consciência sobre a necessidade de se expressar, se manifestar, reivindicar: “às vezes, você fica calada e mais milhões de brasileiros fica calado e aquilo ali continua do mesmo jeito, ninguém reivindica, ninguém corre atrás do seu direito. E, assim, isso eu aprendi aqui, sabe?”

A partir da percepção de Miriam, podemos inferir que o processo de ensino-aprendizagem no Cieja Campo Limpo tem promovido certos espaços de trocas dialógicas que propiciam, em maior ou menor grau, a emancipação dos sujeitos e a prática da democracia, em alinhamento com o que se preconiza nos estudos da interface Comunicação e Educação (CITELLI, 2019). Quando a aluna afirma ser instigada em aula a refletir e reconhecer a importância de se inteirar da política e passa a agir de maneira consciente diante de situações opressivas, podemos interpretar que, em alguma medida, houve problematização da realidade concreta para sua compreensão, transformação e, em última instância, libertação da relação de opressão (FREIRE, 1970, 2013). Em outras palavras, praticou-se o exercício da “práxis autêntica”, que não significa “‘blablablá’, nem ativismo, mas ação e reflexão” (FREIRE, 1970, p. 24).

Para Zulmira, o momento de desenvolver a apresentação de final de rodízio a aproxima dos colegas: “a gente fica mais unido, conversa sobre a apresentação, tem mais liberdade”. Miriam relatou que a preparação do que será apresentado permite maior interação entre a turma⁴³ e, gradualmente, disse ter ganhado mais confiança para falar em público: “sentia muita vergonha no começo, às vezes eu fazia o projetinho lá, ‘vamos fazer assim, assim, assado, mas

⁴³ Malgrado essa interação não tenha sido observada no agrupamento Transformação, do qual Miriam faz parte, a fala da estudante indica haver trocas em outras ocasiões de preparação de apresentações.

vocês apresentam”. [...] Mas agora eu já falo, falo no microfone, escrevo texto lá pra falar, não fica aquela coisa não, mas é bem legal, eu gosto”. A aluna também concluiu que as dinâmicas comunicacionais da escola expandiram seus horizontes: “gosto muito dessa interação de perguntar, de ouvir as pessoas falar. Descobri há pouco tempo o tal do podcast e aí gosto de ouvir, sabe? Acho interessante ouvir repórter falando, gosto do Mario Sergio Cortella, gosto das palestras dele. Então, olha, o Cieja abriu meu mundo.” Deprendemos da fala da estudante que a troca dialógica, quando respaldada em determinada metodologia, é capaz de ampliar a formação discente, por exemplo, do ponto de vista cultural.

Apesar de reconhecer os progressos em suas habilidades de comunicação obtidos por meio das apresentações de final de rodízio, Mariana gostaria que essa atividade acontecesse com uma frequência menor: “é um dia a menos, que a gente perde na sala de aula, preferia estar estudando do que apresentar para o outro, que não vai absorver nada daquilo que a gente vai falar”. A estudante defendeu a ampliação do período de aula: “acho que deveria ter mais tempo pra gente ter um aprendizado melhor, porque esse aprendizado que a gente tem aqui é muito pouco. Não tem como eu sair daqui e dizer ‘Ah, já aprendi’, porque o espaço de tempo aqui é muito curto”. Para além das críticas, Mariana avaliou positivamente a instituição de ensino: “o Cieja é totalmente diferente. Nunca tinha estudado com métodos igual aqui. [...] Acho um método bom, maravilhoso, o Cieja deveria ter mais [unidades] e com mais tempo em sala de aula.”

Circulam no Cieja Campo Limpo percepções distintas acerca do fator temporal. De acordo com o docente Raul, “para o público da noite, que são trabalhadores, ficar um mês numa área de conhecimento e 2h15 de aula por dia é excelente [...]. Só que pro aluno especial talvez isso não seja tão interessante”. Os idosos também parecem satisfeitos com o tempo de aula: “eles conseguem colocar na rotina deles as 2h15, sobretudo as senhoras que fazem comida em casa, levam a neta pra escola, elas agradecem muito, falam que é o que fazem elas continuarem” (Raul).

A avaliação dos estudantes sobre o período de permanência no espaço escolar pode estar atrelada à disponibilidade de tempo de cada um para os estudos e a expectativas individuais em relação à escola. Certamente, condições de trabalho e demandas domésticas e de cuidado, principalmente no caso de mulheres, influenciam na forma com que os alunos percebem essa questão temporal. Em paralelo, as motivações que os levaram a retomar os estudos estão relacionadas com a percepção dos ritmos escolares. Há, de fato, uma condensação estratégica

de conteúdos para viabilizar a aprendizagem em espaço de tempo encurtado na maioria das modalidades de EJA, o que pode ser motivo de desagrado para alguns alunos.

Compreendemos que a realidade do público da EJA seja substancialmente diferente daquela de estudantes do ensino regular, frequentado por crianças e jovens que, em teoria, dispõem de tempo garantido para dedicarem-se à aprendizagem. No relatório *Inter-relações Comunicação e Educação no contexto do ensino básico*⁴⁴, publicado pelo grupo de pesquisa Mediações Educomunicativas (Mecom) em 2020, sob coordenação de Adilson Citelli, há uma seção destinada ao entendimento da percepção discente sobre a temporalidade no espaço educativo. A investigação conduzida pelo Mecom envolveu 509 professores da educação básica e 3.708 estudantes, 47 deles alunos da EJA (2% da amostra). A maioria dos estudantes considerou adequados a duração da aula e o tempo de permanência na escola. É provável que a avaliação reflita as condições favoráveis desses alunos para a dedicação aos estudos, que são, em geral, bastante distintas daquelas do público da EJA, em termos de responsabilidades, compromissos e rotina.

8.4. Trajetórias de exclusão e silenciamento

Em algumas das entrevistas com discentes, emergiram nas falas de alunas elementos que confirmam, de certa maneira, os perfis descritos por Oliveira (1999) e Falcão (2008) para os estudantes da EJA. Zulmira nasceu no interior do Rio de Janeiro e ainda jovem mudou-se para a capital carioca, onde trabalhou como empregada doméstica: “na época, ninguém queria deixar a gente estudar nada”.

Assim como Zulmira, a estudante Marlene voltou a estudar depois de se aposentar⁴⁵. A aluna, que interrompeu os estudos quando começou a trabalhar, por volta dos 15 anos de idade, recordou em entrevista a precariedade das instituições de ensino que frequentava: “antes, as escolas eram mais difíceis, né, a gente tinha aquelas escolas de latão, [...] faziam um galpão, sei lá como é que chama, e fechavam de metal. Acho que eles fazem assim em lugares mais pobres, né?”.

Os relatos das estudantes evidenciam aspectos comuns das identidades e trajetórias dos sujeitos da EJA examinados por Oliveira (1999) e Falcão (2008): a condição de migrante de áreas rurais para espaços urbanos; a retomada dos estudos na terceira idade e a dificuldade de

⁴⁴ CITELLI, A. (Org.). **Inter-relações comunicação e educação no contexto do ensino básico**. São Paulo: ECA-USP, 2020. Disponível em <<https://mecom.eca.usp.br/2021.html>> Acesso em: 13 nov. 2023.

⁴⁵ Zulmira e Marlene estudavam no período vespertino, em que há maior presença de idosos em sala de aula, em relação às turmas do noturno, formadas majoritariamente por pessoas de meia-idade que exercem atividade profissional.

acesso à escola, seja pelo desafio de conciliar os compromissos acadêmicos e profissionais, seja pela oferta educacional escassa e/ou de baixa qualidade, resultando muitas vezes em processos de exclusão escolar.

As entrevistas com discentes também trouxeram à tona um fato que pode influenciar a comunicação em sala de aula: as tentativas de silenciamento sofridas por estudantes da EJA em diversos contextos sociais. Segundo Zulmira, exercer a profissão de empregada doméstica implicava em solidão e silêncio: “você vai trabalhar em determinado lugar que você não tem direito a conversar. Trabalhei muito só e desde muito nova, em casas em São Paulo e no Rio de Janeiro. [...] Não podia [conversar], porque não dão ouvido pra gente, né”.

Na obra *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1981), Paulo Freire problematiza a cultura do silêncio. Na visão do autor (1981, p. 41), o direito à expressão é um privilégio das classes dominantes, detentoras do capital, pelo que as classes dominadas “se acham semimudas ou mudas, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser”. Sob essa ótica, reprimir a comunicação consiste em um mecanismo de assujeitamento do outro: “na cultura do silêncio existir é apenas viver. O corpo segue ordens de cima. Pensar é difícil; dizer a palavra, proibido” (FREIRE, 1981, p. 50).

Um dos objetivos do método freireano de alfabetização reside justamente em capacitar o educando, via leitura e escrita, para “dizer a palavra”. Pronunciar o mundo, para Freire, é resultado do desenvolvimento da consciência crítica do estudante sobre si mesmo e sobre o que o cerca. Na esteira de Freire, o educador Moacir Gadotti (2013, p. 29) percebe na educação uma oportunidade para encerrar o silenciamento ao qual são submetidos os estudantes da EJA, sobretudo os analfabetos: “o primeiro direito do alfabetizando é o direito de se expressar diante de um mundo que sempre o silenciou”.

Para que se tenha sucesso nessa jornada, a relação entre professor e estudante precisa ser mediada pelo diálogo, diferenciado por Freire (1981, p. 42) do “monólogo do educador ‘bancário’” e do “silêncio espontaneísta de certo tipo de educador liberal. O diálogo engaja ativamente a ambos os sujeitos do ato de conhecer educador-educando e educando-educador”.

Os analfabetos sabem que são seres concretos. Sabem que fazem coisas. Mas o que às vezes não sabem, na cultura do silêncio, em que se tornam ambíguos e duais, é que sua ação transformadora, como tal, os caracteriza como seres criadores e recriadores. Submetidos aos mitos da cultura dominante, entre eles o de sua ‘natural inferioridade’, não percebem, quase sempre, a significação real de sua ação transformadora sobre o mundo. (FREIRE, 1981, p. 41)

Gadotti (2013, p. 29) discorre sobre a condição do analfabeto, permeada por “tensão, angústia, complexo de inferioridade”. O autor caracteriza as particularidades da experiência do

educando adulto na escola, que tem maior necessidade, em relação à criança estudante, de perceber “a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar autoestima”.

O sentimento de menos valia foi relatado pelo docente Raul durante entrevista: “na EJA, a gente tem muito a questão da baixa autoestima e muitas travas no processo educativo se dão por esse processo de achar que não pode, não consegue, não vai dar certo, muitas vezes por uma série de opressões que sofreram durante a vida”. A opressão, segundo o professor, também está presente nos espaços educativos: “a escola regular massacra, né. A pessoa que não tá naquele padrão de aprendizagem é excluída”.

8.5. Especificidades do Cieja Campo Limpo

Durante as etapas de observação em campo e entrevistas com docentes e discentes, identificamos particularidades do Cieja Campo Limpo não apenas na metodologia de ensino-aprendizagem, mas também na abordagem adotada pelos professores em sala de aula, na gestão escolar, na cultura da instituição e até mesmo na configuração espacial; tais especificidades parecem reverberar na comunicação estabelecida entre educadores e educandos e, por isso, merecem ser analisadas ainda que de forma breve.

8.5.1. Abordagem de ensino-aprendizagem

Como vimos no item 8.2, dedicado aos papéis desempenhados por docentes e discentes, notamos o emprego de mais de uma abordagem de ensino-aprendizagem em sala de aula, partindo da classificação de Mizukami (1986). No que diz respeito à adoção da perspectiva sociocultural, ancorada na pedagogia freireana, descobrimos que a escola utiliza temas geradores, eleitos semestralmente em votação pelos alunos, para orientar o planejamento das áreas de conhecimento. Verificamos que o contexto sociocultural dos estudantes é considerado ao se definir a forma de trabalhar os conteúdos nas aulas; um exemplo disso são as situações-problema, que invocam elementos do cotidiano dos alunos e da região onde a escola está localizada.

Ainda que não tenha sido registrado na maior parte do tempo nos agrupamentos observados, o debate, encorajado na abordagem sociocultural, esteve presente nas dinâmicas comunicacionais entre docentes e discentes, sobretudo no momento de socialização das respostas à situação-problema. Quanto à horizontalidade da relação professor-aluno, bastante recomendada nesse tipo de enfoque, percebemos que alguns dos educadores têm um entendimento da necessidade de desenvolver vínculos menos verticalizados, apesar de não o

fazerem na totalidade de suas aulas. É o caso, por exemplo, de Artur, que contou ter se formado como docente em um cursinho popular de periferia, no qual teve a oportunidade de refletir sobre a horizontalização das relações: “muitos alunos trazem uma concepção clássica de educação, então o professor é o que sabe, então existe um trabalho de ‘não é bem assim, você também é construtor de conhecimento, você chegou até aqui e não se faz essa jornada sem conhecimento’”.

A valorização dos saberes prévios dos alunos, aspecto central na concepção de educação de Paulo Freire e na abordagem sociocultural, foi citada por mais de um professor em entrevista como uma conduta consolidada na escola. Segundo Fabrício, “eles [estudantes] trazem relatos que nos ajudam a construir aquele conhecimento. O que eles trazem nos ajuda inclusive a planejar a semana seguinte”.

Seu colega de docência, Artur, afirmou que o Cieja Campo Limpo tem sua “metodologia baseada no Paulo Freire, que prevê a questão da investigação como mote para produção de conhecimento”. A metodologia investigativa criada na escola coloca esse princípio em prática. Nesse sentido, foi perceptível o esforço dos docentes para estimular a reflexão crítica dos alunos, problematizando o conhecimento em momentos diversos. Na visão de Raul, “tem uma perspectiva aí também política quando a gente faz esse processo dialógico. Não tem como você ser proativo e não ter uma consciência crítica”. Os efeitos dessa prática puderam ser conhecidos a partir da fala da estudante Miriam acerca de sua mudança de comportamento diante da política e de situações de opressão.

A abordagem sociocultural cria um terreno fértil para o desenvolvimento de vínculos comunicativo-educativos baseados no diálogo. Podemos deduzir que, quando ela é empregada no Cieja Campo Limpo, as chances de ativação dialógica são maiores.

8.5.2. Participação discente nas tomadas de decisão

Na tarde do dia 28 de abril de 2022, quando os alunos do ciclo II da escola estavam reunidos no piso azul para as apresentações de final de rodízio, a assistente pedagógica educacional convidou os presentes para participarem no dia seguinte, às 8h, da reunião do conselho, a fim de opinarem sobre melhorias na escola e decidirem juntos como utilizar a verba do Cieja Campo Limpo.

Posteriormente, em entrevista com o docente Alceu, um dos profissionais que atua há mais tempo nessa instituição de ensino, perguntamos se a motivação de substituir as mesas individuais por mesas em grupo havia partido da gestão, dos professores ou dos alunos: “foi

mútuo, né, esse é um processo que a gente foi discutindo. Toda a decisão que tem aqui no Cieja ela vai partindo dessa discussão mais coletiva, das assembleias que fazemos.” A respeito da periodicidade das assembleias, Alceu disse: “teve período em que ela [assembleia] acontecia mensalmente. Agora, ela não tem um período, assim, a gente vai fazendo a partir da necessidade”.

A realização de reuniões de conselho e assembleias denota certa orientação democrática da gestão do Cieja Campo Limpo. Os estudantes são ouvidos fora do espaço da sala de aula e participam, ainda que parcialmente, das tomadas de decisão. A abertura da gestão para o envolvimento do corpo discente nas deliberações pode influenciar na percepção que os próprios alunos têm sobre seu papel e suas possibilidades de atuação na escola, talvez os encorajando a se posicionar em sala, questionar, debater, quando os professores adotam uma postura de mediação e permitem que os estudantes se manifestem. A prática de discussão entre gestores, docentes e discentes em torno de questões relevantes para o funcionamento do Cieja Campo Limpo indica haver momentos de diálogo para além da sala de aula.

8.5.3. Cultura de acolhimento

O docente Fabrício trabalhava na escola há menos de um ano quando foi entrevistado para nossa pesquisa. Para ele, o ambiente acolhedor do Cieja Campo Limpo é um diferencial em relação a instituições convencionais, nas quais “normalmente, você chega pra ser atendido e é um monte de grade e horário de funcionamento. Aí às vezes a pessoa fala ‘ah, eu queria fazer a matrícula’, aí a pessoa nem olha na cara e fala assim ‘vem tal horário’”. Quando Fabrício está na secretaria da escola, ligando para alunos que estão faltando, nota um atendimento mais receptivo: “a pessoa chega querendo informação. A menina que estiver na secretaria já levanta ‘oi, pois não, posso ajudar? Quer conhecer a escola? Vem cá entrar numa aula. Quer comer?’ A pessoa se sente tão importante!”. O professor disse ter percebido essa particularidade do Cieja Campo Limpo no dia em que foi entrevistado para trabalhar na instituição: “cheguei nervoso, porque é um processo seletivo, você faz prova, faz pré-projeto [...]. Aí ela [secretária] me disse: ‘não, fica tranquilo, vem conhecer a escola, vem almoçar, você já passou’. Eu cheguei tão pesado e eu saí leve”.

Na visão do docente, o acolhimento aos alunos é ainda mais necessário em se tratando de EJA: “a gente propõe um ambiente acolhedor, que deixa eles à vontade pra perguntar, porque a gente sabe que a escola é intimidadora pra uma população que não teve esse direito na idade certa lá trás”.

As histórias individuais, o que já sofreram na vida, os traumas individuais, as trajetórias de muito silenciamento, de mulheres que não puderam estudar porque os pais não deixaram, os maridos não deixaram, então às vezes elas ficam um pouco retraídas, mas depois também conseguem se soltar. Alunos até mais jovens que vieram de outras escolas porque lá eles foram expulsos por indisciplina, então eles vêm pra cá achando que eles são péssimos alunos, que eles não conseguem. Aí chega aqui eles têm um espaço acolhedor e eles vêm ‘não, eu consigo sim’ e conseguem desenvolver. (Fabrício)

A fala do docente demonstra haver consciência crítica sobre as condições de vida dos estudantes que buscam a EJA e os processos excludentes a que foram submetidos. O professor aborda, inclusive, a dimensão de gênero, relacionada a situações de silenciamento e dificuldade de acesso aos estudos. O relato de Fabrício também alude ao conceito de exclusão *na* escola, de Ferraro (1987), ao mencionar casos de expulsão, indisciplina e fracasso escolar.

Quando questionado sobre os aspectos que tornam o Cieja Campo Limpo um ambiente acolhedor, o docente respondeu:

Toda a política do Cieja mesmo, eles [alunos] veem como as coisas aqui funcionam, né. O acolhimento que tem aqui pra população externa, com serviços. Ações comunitárias que tem aqui dentro, as atividades que tem, como, por exemplo, ontem teve a FLIC [Feira Literária do Cieja Campo Limpo], tem o lanche comunitário, o acolhimento aos alunos com deficiência, acolhimento na hora da janta, que o pessoal abre pra pessoas de fora, pessoas que tão passando necessidade. Então, tudo isso aí já mostra que são pequenas ações que, ao somadas, eles se sentem à vontade, ‘não, aqui é um lugar que eu posso falar’. (Fabrício)

O professor associa a segurança e confiança dos estudantes para se expressarem às práticas e às relações mais humanizadas, que em conjunto parecem constituir uma cultura de acolhimento. Nesse sentido, é provável que a comunicação em sala de aula seja de algum modo atravessada pela dimensão cultural da escola.

A estudante Miriam compartilha das percepções de Fabrício acerca das singularidades do Cieja Campo Limpo: “aqui, assim, a gente é uma família mesmo, você se sente acolhido de verdade, sabe? Então, é um modelo de escola que sinceramente eu nunca vi” (Miriam). A aluna reconhece a importância desse contexto receptivo para sua permanência na instituição:

Desde a secretaria, na hora que você chega, eles conversam com você, fala que aqui é todo mundo igual, que a gente tá aqui pra aprender. Porque você sabe, assim, você estudou a vida toda, mas pra quem parou criança, pra voltar pra escola, é uma dificuldade imensa, por muitos fatores, e principalmente esse daí, porque você fica pensando: ‘eu com uma idade dessa vou voltar pra escola? Sentar ali, começar a aprender tudo de novo?’, sabe? E aqui a gente chega e mesmo que você se sente meio assim, depois que você tá aqui, você sente é falta, né? (Miriam)

Conforme abordamos no item 6.1, dedicado à amostragem, o aspecto residencial das instalações do Cieja Campo Limpo é intencional, estando inserido no rol de ações adotadas para acolher aqueles que não tiveram a oportunidade de acessar instituições de ensino ou de nelas permanecerem. As várias hortas e jardins espalhados pelos corredores e pátios da escola também ajudam a promover a sensação de que se está em uma casa.

8.5.4. Frase do dia

Observamos nos diferentes agrupamentos que a prática de iniciar a aula com uma frase do dia funciona como estratégia para motivar a participação ativa dos estudantes por meio do exercício reflexivo. De acordo com o professor Fabrício, essas frases “sempre trazem uma reflexão e é incrível como tem aluno que fala ‘nossa, parece que essa frase é pra mim hoje, porque aconteceu isso, isso e isso’. Aí eles já se sentem abertos a falar da vida pessoal, da família, do trabalho, do ônibus, enfim”.

Vale destacar um momento no agrupamento Transformação em que o debate suscitado pela leitura e interpretação da frase do dia engajou a turma significativamente. No dia 26 de abril de 2022, uma frase sobre violência contra mulheres mobilizou os professores Artur e Fabrício e algumas estudantes em uma discussão, estimulada tanto por afirmações – como a da aluna Susana, ao dizer que as mulheres tinham seus direitos negados e mencionar os danos psicológicos desses abusos – quanto por histórias de vida compartilhadas, por exemplo, pela aluna Socorro, que falou sobre as agressões físicas sofridas pela mãe em casa. Antes de passar para a atividade seguinte, Artur concluiu que a condição de mulher pobre era ainda mais frágil.

É interessante percebermos como o exercício da frase do dia, a depender da conduta do docente, detém a potência de gerar diálogo e envolver os alunos para pensarem de forma crítica as suas trajetórias individuais e suas situações social, econômica e cultural.

8.5.5. Mesas sextavadas

Segundo o docente Alceu, a aquisição de mesas sextavadas foi uma conquista da equipe do Cieja Campo Limpo: “fazemos parte de uma rede com aquele enquadramento, né, salas de aulas com carteiras individuais. E aí foi todo um trabalho de pressão por parte da própria escola para conseguir a compra desse mobiliário.”

Notamos que a comunicação entre os alunos que compartilhavam as mesas era informativa na maior parte do tempo. Contudo, a configuração espacial facilitava a colaboração entre os estudantes e parecia conferir maior senso de coletividade. Ainda que não tenhamos

observado muitos diálogos entre os estudantes que dividiram mesas, a mera presença de trânsitos comunicacionais entre alunos durante o momento de aula com a finalidade colaborativa, sem haver desaprovação docente, já é um avanço a ser celebrado. Podemos comparar esse cenário com o que comumente acontece em escolas mais convencionais, onde a interação entre alunos não só é restrita às atividades em grupo como costuma ser repreendida enquanto “conversa paralela”.

Do ponto de vista comunicacional, identificamos uma dimensão estratégica na organização do espaço físico do Cieja Campo Limpo, bem como nas dinâmicas da frase do dia, que se desdobram em novas circulações comunicativas, para além do fluxo unidirecional do professor aos alunos.

Considerações finais

A centralidade da comunicação na vida contemporânea, fenômeno denominado de ecossistema comunicativo e desencadeado sobretudo pela intensa digitalização dos meios de comunicação, catalisou a descentralização do saber (MARTÍN-BARBERO, 2014). A instituição escolar perdeu a exclusividade do conhecimento e o sentido de sua existência não pode mais se restringir à transmissão de conteúdos.

Questionar informações, resolver problemas complexos, conviver com a diversidade e trabalhar em grupo são algumas das competências exigidas na atualidade e que poderiam ser mais bem desenvolvidas no ambiente educativo (ALMEIDA, 2018). Nesse sentido, as metodologias ativas de ensino-aprendizagem apresentam-se como um caminho possível. Não é de hoje que pensadores do campo da Educação defendem a aprendizagem ativa; no início do século passado, John Dewey já discutia o conceito e Anísio Teixeira o colocava em prática no Brasil com o movimento da Escola Nova.

Se a passividade do estudante era uma questão à época, na contemporaneidade, tornou-se um desafio ainda mais complexo. O aluno passou a transitar entre as funções de receptor de informações na escola e de produtor de conteúdos no mundo da comunicação digital, processo que acentuou a diferença de posicionamento do sujeito na instituição de ensino e fora dela (BUCKINGHAM, 2010; OROZCO GÓMEZ, 2014).

Do ponto de vista comunicacional, o emprego de abordagens de ensino-aprendizagem mais tradicionais costuma estar associado ao centramento da fala no professor, à comunicação transmissivista, à falta de diálogo e à postura passiva do aluno (FREIRE, 2013; CITELLI, 2019). Mas o que acontece com a comunicação em sala de aula quando abordagens não convencionais são utilizadas?

As metodologias ativas despertaram o nosso interesse principalmente pelo suposto potencial de ampliação da participação discente em sala de aula, além da promessa de estimular o pensamento crítico, analítico, sistêmico e criativo do estudante (MORAN, 2019). Partindo dos estudos da interface Comunicação e Educação, tentamos identificar aproximações ou distanciamentos entre a utilização de tais metodologias e as ambições dessa interface para os processos comunicacionais na escola, entre as quais se destaca a promoção do diálogo, entendido como condição democrática e emancipatória do sujeito.

Inicialmente, formulamos algumas questões para orientar a construção de nosso objeto de pesquisa: como se dão as interações comunicacionais entre professores e estudantes e entre estudantes quando essas metodologias são empregadas em sala de aula? Elas promovem a

comunicação dialógica ou a horizontalidade nas relações? Tentamos responder a essas perguntas a partir da experiência do Cieja Campo Limpo, considerando como ativa a metodologia investigativa desenvolvida na instituição.

Vimos que a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil caminhou lado a lado com a dos movimentos de educação popular, uma vez que são pessoas das camadas mais populares aquelas excluídas da escola. As vítimas da privação escolar coincidem com as da desigualdade de renda: negros, indígenas, migrantes e moradores da periferia (CURY, 2008). Daí que discutir relações mais horizontais, baseadas no diálogo e no reconhecimento da alteridade, torna-se uma prioridade ético-política no caso de uma instituição de ensino frequentada por pessoas que tiveram suas trajetórias marcadas pela opressão.

Para interpretar os dados coletados em observações em campo e entrevistas com docentes e discentes dos agrupamentos Aprender, Alegria e Transformação do Cieja Campo Limpo, apoiamo-nos em concepções de comunicação de Freire (2013), Sodré (2014), Volóchinov (2017) e Bakhtin (1997, 2002), a partir das quais definimos as categorias monológica e dialógica para classificar os fluxos comunicacionais registrados em sala de aula.

Ao analisar os dados, percebemos uma tendência geral de comunicação transmissivista, portanto, monológica, orientada do professor aos alunos. Sob nossa perspectiva, a ocorrência ou não de diálogo durante o emprego das metodologias ativas depende em larga medida dos objetivos definidos pelos docentes para os usos desses recursos metodológicos, determinando a forma como serão ativados. Na aula de Ciências da Natureza, por exemplo, a situação-problema foi aplicada como um exercício individual, havendo comunicação monológica. Já nas aulas de Ciências Humanas e Linguagens e Códigos, a metodologia foi o ponto de partida para gerar interações de natureza dialógica entre professores e estudantes.

Na etapa de socialização das soluções dos alunos, a condução dessa dinâmica pelos docentes também foi decisiva para a presença ou ausência de diálogo. Indagar os discentes sobre suas respostas ao problema e incentivar os estudantes a debater suas soluções entre os pares foram ações que promoveram o fluxo comunicacional dialógico.

Quanto à análise dos papéis desempenhados por professores e estudantes durante a adoção de metodologias ativas, um objetivo de nossa pesquisa, identificamos relação direta entre o protagonismo discente e o diálogo, manifestado nos momentos em que os professores se posicionaram como mediadores e criaram condições para os estudantes participarem de forma engajada.

Um dos achados da fase de interpretação dos dados coletados nas entrevistas consiste no processo de silenciamento a que o público da EJA pode ser submetido ao longo da vida, como foi o caso de uma das estudantes entrevistadas, quando trabalhou como empregada doméstica. Entendemos essa situação como uma expressão do que Freire (1981) chamou de cultura do silêncio. As classes dominantes têm o privilégio da palavra, do direito à comunicação, ao passo que as classes dominadas são constantemente impedidas de falar, manifestar-se e reivindicar. E aí reside uma função essencial da escola: problematizar o conhecimento e a realidade, desenvolvendo a consciência crítica do estudante e dando-lhe autonomia para aprender a dizer a sua palavra.

Ainda que o objeto de nossa pesquisa se limite a examinar como se dá a comunicação durante a adoção de metodologias ativas, não pudemos deixar de fazer referência a momentos observados em sala de aula em que não havia emprego dessas metodologias, mas nos quais foram registrados diálogos entre professores e estudantes, o que se deu sobretudo durante as discussões sobre a frase do dia.

Além disso, ensaiamos retratar algumas singularidades do Cieja Campo Limpo que podem influenciar no modo como a comunicação se manifesta em sala de aula. Com um modelo de ensino inspirado na pedagogia freireana e no Mova, notamos que a abordagem de ensino-aprendizagem sociocultural é empregada na instituição, a partir da eleição de temas geradores, do uso de situações-problema e da valorização dos conhecimentos do estudante.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi a participação discente nas tomadas de decisão, algo bastante incomum em escolas regulares. Pelo que apreendemos, existe uma prática bem estabelecida de realizar assembleias com gestores, professores e alunos para debater assuntos estratégicos, a exemplo da maneira como o orçamento da instituição de ensino é utilizado, denotando haver abertura para o diálogo com os estudantes em outros espaços da escola, para além da sala de aula.

Constatamos haver uma cultura de acolhimento no Cieja Campo Limpo, relatada em entrevistas e manifestada até mesmo na estrutura física da instituição, que funciona em instalações de aspecto residencial. A postura acolhedora dos funcionários e professores da escola parece motivar a entrada e permanência do discente na instituição. Os desafios para retomar os estudos são vários e de toda sorte, destacando-se a questão da baixa autoestima. Nesse sentido, o uso de mesas sextavadas pode aumentar o senso de coletividade e pertencimento, além de favorecer a colaboração e a comunicação entre estudantes.

A despeito de concluirmos que houve predominância das formas monológicas nas interações comunicacionais em sala de aula, notamos esforços dos docentes em estabelecer o diálogo. Ao afirmar a prevalência de comunicação transmissivista, não pretendemos inferir que o trabalho pedagógico empreendido no Cieja Campo Limpo está comprometido. Pelo contrário, há um saldo bastante positivo da aprendizagem reportado pelos alunos, que reconhecem os bons resultados do processo para suas habilidades comunicacionais e construção de saberes.

Iluminar elementos da interface Comunicação e Educação pelo prisma da utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem equivale a uma das contribuições que esperamos ter efetuado nesta pesquisa, agregando camadas de entendimento ao esforço coletivo empreendido nesse campo para construir relações horizontais e democráticas no espaço educativo por meio da comunicação dialógica.

Referências

ALMEIDA, A. O efeito do contexto e posição da pergunta no questionário sobre o resultado da medição. **Opinião Pública**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 328-339, 2002.

ALMEIDA, M. E. B. de. Apresentação. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 14-20.

BACCEGA, M. A. Comunicação/Educação e transdisciplinaridade: os caminhos da linguagem. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 12, p. 7-14, maio/ago. 1999.

_____. A construção do campo Comunicação/Educação: alguns caminhos. **Revista USP**, São Paulo, n. 48, p. 18-31, dez./fev. 2000-2001.

BACICH, L.; MORAN, J. Prefácio. In: _____.; _____. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 22-28.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARRANQUERO, A. Concepto, instrumentos y desafíos de la Educomunicación para el cambio social. **Comunicar**, Huelva, v. 15, n. 29, p. 115-123, 2007.

BATISTA, A. et al. Cieja Campo Limpo: um lugar à frente do seu tempo! In: SME (Org.). **CIEJAs na cidade de São Paulo**: identidades, culturas e histórias. São Paulo: SME/COPEP, 2020, p. 21-30.

BEISIEGEL, C. R. Considerações sobre a política da União na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 26-34, jan./abr. 1997.

BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

BOHM, D. **Diálogo**: comunicação e redes de convivência. São Paulo: Palas Athena, 2005.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983, p. 122-155.

_____. Compreender. In: _____. (Org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 693-713.

BRAGA, J. L. Os estudos de interface como espaço de construção do campo da Comunicação. **Contracampo**, Niterói, n. 10/11, p. 219-236, 2004.

BRAIT, E. A emergência, nas fronteiras entre língua e literatura, de uma perspectiva dialógica de linguagem. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 5-23, maio/ago. 2017.

BUBER, M. **Eu e tu**. São Paulo: Centauro, 2006.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010.

CALIXTO, D.; LUZ-CARVALHO, T. G.; CITELLI, A. David Buckingham: a Educação Midiática não deve apenas lidar com o mundo digital, mas sim exigir algo diferente. **Comunicação & Educação**, v. 25, n. 2, 2020, p. 127-137.

CAMPOS, R.; SHIROMA, E. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 483-493, set./dez. 1999.

CARLOMAGNO, M. Conduzindo pesquisas com questionários online: uma introdução às questões metodológicas. In: SILVA, T.; BUCKSTEGGE, J.; ROGEDO, P. (Orgs.). **Estudando cultura e comunicação com mídias sociais**. Brasília: IBPAD, 2018, p. 31-55.

CATELLI Jr., R.; DI PIERRO, M.; GIROTTO, E. A política paulistana de EJA: territórios e desigualdades. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 454-484, maio/ago. 2019.

CITELLI, A. **Comunicação e educação: a linguagem em movimento**. São Paulo: Senac, 2000.

_____. Comunicação e educação: convergências educacionais. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 7, n. 19, p. 67-85, jul. 2010.

_____. Tecnocultura e educação. **Rizoma**, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 2, p. 63-75, dez. 2015.

_____. Comunicação e educação: as pontes da linguagem. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 16, n. 46, p. 314-332, maio/ago. 2019.

_____.; SUZINA, A.; TUFTE, T. Revendo Paulo Freire: uma introdução. **MATRIZES**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 5-25, set./dez. 2021.

CURY, C. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1979.

DI PIERRO, M. (Org.). **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008.

_____. (Org.). **Centros públicos de educação de jovens e adultos no estado de São Paulo**. São Paulo: FEUSP, 2017.

DUARTE, D. **Tecendo os fios da rede: o CIEJA Campo Limpo como possibilidade ao processo educacional e as redes de ações no território.** In: Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia, 13., 2019, São Paulo. Anais... São Paulo: ANPEGE, 2019.

FALCÃO, S. P. **Aspectos motivacionais na educação de jovens e adultos: inter-relações no ensino médio.** 2008. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação Profissional integrada à Educação Básica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo, São Paulo, 2008.

FÁVERO, O. **MEB – Movimento de Educação de Base: primeiros tempos – 1961-1966.** In: Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação, 5., 2004, Évora. Anais... Évora: Universidade de Évora, 2004.

FERRARO, A. Escola e produção do analfabetismo no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 81-96, jul./dez. 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, M. (Org.). **Mova-Brasil 10 anos: Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

GRILLO, S. Ensaio introdutório. In: VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Editora 34, 2017.

HADDAD, S. **Estado e educação de adultos: 1964 - 1985.** 1991. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

_____.; DI PIERRO, M. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-194, maio/ago. 2000.

_____. **Por uma nova cultura na Educação de Jovens e Adultos: um balanço de experiências de poder local.** In: Reunião Anual da Anped, 30., 2007, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: Anped, 2007.

HAN, B-C. **A expulsão do outro.** Petrópolis: Vozes, 2022.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo.** Parte I. Petrópolis: Vozes, 2005.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, V. **Comunicação e cultura**: as ideias de Paulo Freire. Brasília: Editora UNB; Fundação Perseu Abramo, 2011.

LOPES, M. **Pesquisa em comunicação**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LUIZ, E. Entrevista concedida a Karen Pavani Goulart em 30 set. 2020.

MARTÍN-BARBERO, J. Heredando el futuro: pensar la educación desde la comunicación. **Nómadas**, Bogotá, n. 5, p. 1-14, 1996.

_____. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINO, L. M. S. **Métodos de pesquisa em Comunicação**: projetos, ideias, práticas. Petrópolis: Vozes, 2018.

MATTAR, J. **Metodologias ativas para a educação presencial, blended e à distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MIZUKAMI, M. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; _____. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 37-76.

_____. **Metodologias ativas de bolso**: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NEVES, J.; OLIVEIRA, G.; BASTOS, S. A produção do conhecimento e a constituição de sujeitos: diálogos com os diferentes Vygotsky, Bakhtin e Freire. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 43-57, dez. 2021.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 59-73, 1999.

ONDJAKI. **Os da minha rua**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007.

OROZCO GÓMEZ, G. Professores e meios de comunicação: desafios, estereótipos. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 10, p. 57-68, set./dez. 1997.

_____. **Recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014.

PAGNAN, R.; CURI, H. Capão Redondo lidera ranking de violência contra a mulher em São Paulo. **Folha de S.Paulo**, Cotidiano, 9 set. 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/09/capao-redondo-lidera-ranking-de-violencia-contra-a-mulher-em-sao-paulo.shtml>>. Acesso em: 22 maio 2022.

PINHEIRO, R. M. **José Luiz Braga**: contribuições para a relação Comunicação/Educação. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 41., 2018, Joinville. Anais... Joinville: INTERCOM, 2018.

PRAZERES, M. Tecnologias, aceleração e educação: aproximações entre as noções de aceleração social do tempo, moderna socialização escolar e cultura slow. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 45-60, jan./jun. 2022.

RIBEIRO, M. **Exclusão**: problematização do conceito. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 35-49, jan./jun. 1999.

_____. **Exclusão e educação social**: conceitos em superfície e fundo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006.

SÃO PAULO. Decreto nº 53.676, de 28 de dezembro de 2012. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, p. 1, 29 dez. 2012.

SME. Apresentação. In: _____. (Org.). **CIEJAs na cidade de São Paulo**: identidades, culturas e histórias. São Paulo: SME/COPEL, 2020, p. 7-20.

SOARES, I. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 19-74, jan./mar. 1999.

_____. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 19, p. 12-24, set./dez. 2000.

_____. Vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 19, n. 2, p.15-26, jul./dez. 2014.

_____. **A articulação entre educadores e mídia-educadores**: no contexto da reforma curricular do ensino básico (BNCC) no Brasil. In: Congresso Internacional de Educação Midiática, 2., 2017, Juiz de Fora. Anais... Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.

_____. Educomunicación universal: derechos y deberes ante las pantallas. In: AGUADED, I. (Org.). **Competencia mediática y digital**: del acceso al empoderamiento. Huelva: Comunicar Ediciones, 2019, p. 17-27.

SODRÉ, M. **A ciência do comum**: notas para o método comunicacional. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOUZA, F. **O Movimento de Cultura Popular do Recife**: 1959-1964. 2014. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015.

UNIVESP. D-17 - Linguagem e dialogismo PGM 2. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D3Cu0e_cTz0>. Acesso em: 22 maio 2022.

VALERIO, M.; MOREIRA, A. Sete críticas à sala de aula invertida. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 33, n. 106, p. 215-230, set./dez. 2018.

VAZ, S. **Flores da batalha**. São Paulo: Global editora, 2016.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

WEBER, S. Política e educação: o Movimento de Cultura Popular no Recife. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 233-262, 1984.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.