

## EXPERIMENTAL DOCENTE E SUA IMPLICAÇÃO PARA O ENSINO NA EJA FACE AO CONTEÚDO ESCOLAR E AS DIFERENTES CULTURAS DOS JOVENS ADULTOS

---

Jenaice Israel Ferro<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo apresenta o andamento de uma pesquisa que compreende o paradigma qualitativo com a abordagem do estudo de caso do tipo etnográfico que vem sendo realizada no âmbito da modalidade EJA em uma escola da rede pública do interior alagoano, tendo como objeto de estudo: relação do conteúdo escolar e diferentes culturas dos jovens e adultos no processo de ensino na concretização do currículo em sala de aula, a partir da ação do professor pautada em seus saberes experienciais. Os sujeitos são os professores das diferentes disciplinas do 2º Segmento da modalidade e os jovens e adultos matriculados no mesmo segmento. A investigação norteia-se pelo seguinte questionamento: Quais os significados atribuídos pelos professores e alunos acerca do ensino na EJA, face ao conteúdo escolar e as diferentes culturas dos jovens e adultos, que concretiza o currículo em sala de aula amparado nos saberes experienciais docentes? Como técnica de pesquisa, utilizamos a entrevista semi-estruturada, observação não-estruturada, questionário e análise documental. Referendamo-nos basicamente em Forquim (1993), Gómez (1998), Sácristan (2000), Apple (2001), Freire (2000; 2010), Josso (2010), Silva (2011) André (2008) entre outros.

**Palavras-chave:** Saber experiencial docente. Ensino. EJA. Currículo. Cultura.

### ABSTRACT

This article presents the course of a research that understands the qualitative paradigm with the boarding of the study of case of the etnográfico type that comes being carried through in the scope of modality EJA in a school of the public net of the alagoano interior, having as study object: relation of the pertaining to school content and different cultures of the young and adults in the process of education in the concretion of the resume in classroom, from the action of the professor pautada in its to know experienciais. The citizens are the professors of the different ones discipline of 2º Segment of registered adult the young modality and the e in the same segment. The inquiry is guided for the following questioning: Which the meanings attributed for the professors and pupils concerning education in the EJA, face to the pertaining to school content and the different adult young cultures of the e, that materialize the resume in classroom supported in knowing teaching experienciais to them? As research technique, we use the half-structuralized interview, not-structuralized comment, questionnaire and documentary analysis, basically in Forquim (1993), Go'mez (1998), Sácristan (2000), Apple (2001), Freire (2000; 2010), Josso (2010), Silva (2011) Andres (2008) among others.

**Words - key:** To know teaching experiencial. Education. EJA. Resume. Culture.

---

<sup>1</sup> UFRN. [jenaiceferrouneal@gmail.com](mailto:jenaiceferrouneal@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

No contexto da educação brasileira, uma das prioridades evidenciadas nos documentos legais que tratam da educação, bem como na perspectiva de vários estudiosos, diz respeito à necessidade de reconhecimento e valorização da pluralidade cultural dos educandos no contexto escolar (CANDAUI, 2000).

Isto porque os educandos, e especificamente os jovens e adultos trazem consigo para a sala de aula um universo cultural que lhes são próprios e que necessitam ser percebidos, discutidos e compreendidos, numa perspectiva ética, política e social, interligados à cultura escolar, delimitada neste estudo enquanto sistematização dos conteúdos de ensino, a ser trabalhada em sala de aula como construção social. (SACRISTÁN, 1998).

As investigações que tem enfoque no universo cultural em âmbito escolar apontam a inter-relação entre educação e cultura, uma vez que a sociedade é marcada pela diversidade, pela multiculturalidade. Neste sentido, torna-se imprescindível a emergência do desenvolvimento de práticas pedagógicas condizentes com o reconhecimento das múltiplas formas de ser e de viver dos sujeitos, ancoradas em suas diferentes culturas. (FORQUIM, 1993); (MOREIRA, 2011); (CANEN, 2005); (SILVA, 2002).

Quanto à modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no que diz respeito à perspectiva multicultural, enfatizamos que na Proposta Pedagógica da EJA do Estado de Alagoas (2002), e no Projeto Político Pedagógico da escola campo de investigação, há indícios de orientações norteadoras da prática pedagógica, materializada nos referidos documentos, a cerca da perspectiva multicultural como eixo organizativo do currículo para a referida modalidade.

Teoricamente, a perspectiva apresentada nos documentos mencionados prevê um trabalho pedagógico a partir de uma análise crítica da realidade, tendo em vista a superação de todos os preconceitos e modelos de exploração, dominação, bem como subordinação, o que contribui logicamente para uma sociedade multicultural pautada na ética e no respeito às diferentes culturas.

Neste sentido, o ensino na ação do professor se expressaria a partir de atitudes éticas e políticas, no sentido de contribuir para o processo de aprendizagem dos jovens e adultos, alicerçado nos princípios da convivência.

Tais princípios se caracterizam no respeito às diferenças culturais dos indivíduos, de maneira democrática e emancipatória, bem como na relação destes com os conteúdos escolares, no sentido de incorporar as vozes e manifestações dos diferentes sujeitos, considerando-se os aspectos socioculturais dos mesmos, a partir das diferenças de ordem geracional, étnica, racial, de gênero, sexual, religiosa, dos seus conhecimentos espontâneos e vivências que compreendem a cultura popular dos referidos sujeitos.

O universo cultural dos jovens e adultos, que se apresenta de modo complexo, heterogêneo, diversificado, exige dos professores grande esforço de compreensão e uma tomada de consciência dessa realidade que espontaneamente possa levar aos mesmos o desenvolvimento de um ensino intencional que atenda às expectativas dos referidos sujeitos.

As ações dos professores para o ensino na EJA estariam centradas na organização dos conteúdos a serem selecionados não sob o ponto de vista de aquisição de conhecimento e informação, mas, sobretudo, fomentando o diálogo e a comparação, numa lógica multicultural, tendo como princípio a igualdade que reconheça a diferença, voltada à construção de valores, a partir do respeito às diferenças culturais do outro. (SANTOS, 2004).

E ainda, abrindo espaços aos educandos para as “necessidades de comunicação, expressão, compreensão da realidade, preparação para participar na vida social, difusão de

valores admitidos universalmente, etc.”, segundo Sacristán (2000, p. 173). O que requer ainda dos professores um posicionamento político e social inerente a esta questão.

Tal posicionamento pedagógico depende basicamente de como esses professores concebem as diferentes culturas dos educandos, pois segundo Morgado (2010), estas podem ser vista sob a óptica do professor a partir de várias maneiras.

Primeiro, podem ser vistas sob o prisma tradicional, que considera a diversidade cultural como obstáculo à coesão social e política; segundo, sob uma índole neutra, onde a diversidade se caracteriza como um fenômeno efêmero e conjuntural, e é desvalorizada, e por fim, sob um aspecto mais crítico, que compreende a diversidade cultural como elo de integração para a efetivação de uma cidadania democrática.

Os dois pontos de vistas iniciais se enquadram em uma pedagogia neoconservadora, e alguns professores adotam como base de suas práticas por meio do ensino, a partir de uma estreita visão entre educação e economia, sendo assim inflexíveis a uma proposta de educação que coloca em primeiro plano o diálogo no interior de cada sujeito entre seu universo cultural, marcada por uma relação dialógica e democrática a partir de uma posição progressista, na qual o currículo deveria estar mais próximo da vida real. (APPLE, 2001).

Não seria o desenvolvimento do ensino a partir de uma pedagogia da adaptação individual, mas a partir de uma pedagogia da transformação social, uma vez que “é possível combinar currículos e ensino socialmente justos com ênfase na cultura popular dos alunos, e ao mesmo tempo não ignorar o conhecimento dominante, que é o capital cultural dos poderosos. (APPLE, 2001, p. 162).

Não no sentido de que a referida pedagogia seja a tábua de salvação de todos os problemas que integram a educação, sobretudo na EJA, mas que esta seja efetivada de maneira que permita a criação de espaços para a mobilização e construção de práticas educativas democráticas, no sentido de repudiar a lógica econômica atualmente em expansão nos processos de ensino-aprendizagem, dando-se ênfase às diferentes culturas dos educandos, respaldadas por seus modos de vida, valores, crenças, hábitos e práticas corporais.

São indicações, que exigem do professor o desenvolvimento de posturas em sala de aula, que reafirmem o significado de emancipação, pautada na dignidade humana, na comunidade e na realização de uma verdadeira democracia, não apenas em âmbito da sala de aula, mas que esta seja transferida para o interior das vidas dos sujeitos educandos, no sentido de possibilitar aos mesmos uma formação social e justa, que os oriente para a compreensão da realidade.

Neste contexto, o que entra em cena é a cultura docente na concretização do currículo em sala de aula, pois é fato que os professores do 2º Segmento da EJA desenvolvem o ensino recorrendo à sua cultura docente, tendo como eixo norteador os saberes experienciais docente, sendo estes norteadores de suas práticas, no contexto do trabalho dos referidos professores, definindo via de regra, suas práticas educativas.(FERRO, 2010).

A referida ideia ancora-se ao pensamento de Sacristán (2000) quando menciona que o professor em suas atitudes e posicionamentos torna-se mediador entre o aluno e a cultura por meio de seu próprio nível cultural, que estrutura-se a partir dos referidos saberes experienciais. Desse modo, o professor possui papel decisivo na produção do currículo em sala de aula, por meio do ensino.

Esta realidade nos permitiu indagar a seguinte questão que norteia a investigação em andamento: Quais os significados atribuídos pelos professores e alunos acerca do ensino na EJA, face aos conteúdos escolares e as diferentes culturas dos jovens e adultos no processo de concretização do currículo em sala de aula amparado nos saberes experienciais docentes?

Consideramos enquanto pressupostos da pesquisa, que os significados atribuídos à relação dos conteúdos escolares e diferentes culturas dos educandos, tornam visível como os saberes experienciais docentes influenciam na tarefa de ensinar, distanciando ou não as diferentes culturas dos jovens e adultos do currículo que se concretiza em sala de aula.

Tendo em vista que professores da EJA em sala de aula dispõem cada vez mais dos seus saberes experienciais docentes para administrar pedagogicamente suas ações, e em consonância com esta realidade, torna-se necessário observarmos por meio de rigor metodológico até que ponto as referidas experiências foram formadoras na perspectiva da negação ou não das condições socioculturais dos jovens e adultos. Sob este ponto de vista nos amparamos na perspectiva de Josso (2010).

Defendemos a tese de que, as ações dos professores na concretização do currículo em sala de aula devem pautar-se em uma visão crítica cultural, no sentido de oportunizar aos jovens e adultos espaços para que os referidos sujeitos expressem suas diferentes culturas, por meio de uma educação dialógica, no sentido de promover-lhes uma formação crítica e emancipatória.

Por meio da referida investigação objetivamos compreender as relações entre conteúdo escolar e as diferentes culturas dos jovens e adultos na concretização do currículo em sala de aula por meio do ensino pautado nos saberes experienciais docentes, considerando os significados atribuídos a esta relação, por professores e alunos.

A relevância de investigarmos o 2º Segmento da EJA tendo por base o referido objeto de estudo se dá por diferentes razões. Primeiro por ser o 2º Segmento da EJA um campo que carece de investigações, sobretudo no Estado de Alagoas, tendo em vista que geralmente as pesquisas são direcionadas ao 1º Segmento da modalidade.

Segundo, pela possibilidade de fornecermos subsídios para que os professores da modalidade possam repensar as suas ações, tendo em vista a efetivação do seu trabalho docente em sala de aula frente ao conteúdo escolar e o universo cultural dos educandos, em função da compreensão das diferentes culturas que se encontram na sociedade contemporânea, e, por conseguinte, no âmbito da modalidade EJA.

Esperamos que a partir dos resultados surjam novas problemáticas que possam ser incorporadas à novas pesquisas no âmbito do currículo no contexto da sala de aula da EJA.

### **O estudo de caso do tipo etnográfico como metodologia da pesquisa**

A pesquisa compreende o paradigma qualitativo, que se caracteriza geralmente por meio de uma investigação do tipo exploratória, em um processo que se dá em busca da percepção dos fenômenos investigados, por meio da utilização de técnicas como subsídios para o investigador, que tem como parâmetro básico de estudos o seu objeto já estabelecido. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Apoiamo-nos na abordagem do estudo de caso do tipo etnográfico. Neste sentido, elucidamos que enquanto os antropólogos e sociólogos se preocupam com os aspectos descritivos da cultura de determinados grupos e sociedades primitivas ou complexas, a pesquisa do tipo etnográfico em educação se volta para experiências e vivências dos sujeitos e grupos que participam e constroem o âmbito escolar. (ANDRÉ, 2008).

Isto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações que constituem o dia-a-dia escolar, no nosso caso, a sala de aula da EJA, aprendendo as forças que a impulsionam ou as que retêm, observando e analisando estruturas de poder, a organização do trabalho escolar, no sentido de compreender o papel e atuação de cada sujeito investigado,

tendo em vista o complexo interacional onde conteúdos são construídos, reconstruídos ou modificados na ação do professor. (ANDRÉ, 2008).

A pesquisa qualitativa com a abordagem do estudo de caso do tipo etnográfico nos permitirá percorrer o que ocorre na concretização do currículo em sala de aula, no contexto do 2º Segmento da EJA, tendo em vista o objeto de investigação e ainda porque de acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 143) é uma metodologia que “[...] tem um papel de destaque na tradução e popularização de alguns estudos curriculares centrados na prática curricular”.

O *locus* de pesquisa é uma escola da rede estadual situada no agreste alagoano. A referida escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo o funcionamento da EJA, no horário noturno. O campo empírico são 03 (três) turmas do 2º Segmento da modalidade, e os sujeitos são 08 (oito) professores das diferentes disciplinas e 75 (setenta e cinco) alunos matriculados no referido segmento.

O estudo de caso do tipo etnográfico possui três momentos que orientam o procedimento de investigação: planejamento, trabalho de campo e elaboração dos resultados. Concluímos a primeira fase, ou seja, o planejamento que se caracterizou em um processo de elaboração e reelaboração do projeto de investigação, tendo em vista a necessidade de termos em mãos um plano geral, porém flexível, às orientações da pesquisa.

Nesta fase foi delimitado o campo empírico, realizado o levantamento dos sujeitos da pesquisa e a seleção dos instrumentos utilizados, bem como elaborados os roteiros e tópicos de entrevista, observação e questionários para os sujeitos investigados na categoria aluno.

Neste momento realizamos ainda a revisão da literatura e a escolha dos referenciais teóricos. No entanto, revisão da literatura e estudos dos referenciais teóricos, neste contexto de pesquisa não se limita a momentos estanques de sua realização, mas ocorrerão simultaneamente ao período da investigação e análise dos registros, uma vez que registro, análise e produção se imbricam na pesquisa do tipo etnográfico. (FERRI, 2001).

O trabalho de campo nesta pesquisa compreende a observação não-estruturada em sala de aula de acordo com Viana (2003), bem como com a utilização da entrevista semi-estruturada e não-estruturada, sendo estas aplicadas de maneira individual aos professores, questionário aos alunos e análise documental.

Objetivamos com os registros das notas a produção de dois materiais, o primeiro composto pelo conteúdo descritivo e o outro pelo conteúdo reflexivo, compreendido pelo ponto de vista do pesquisador no processo de análise do *corpus* adquirido.

As observações são registradas em diário de bordo com as explicações que podem oferecer o conhecimento específico desta sobre a situação estudada. Utilizamos ainda a gravação, como suporte para os referidos registros. Neste entorno, a observação requer dos pesquisadores em uma ampla dimensão, olhar atento, ouvido apurado e uma memória saudável. Durante o período de observação utilizaremos também fotografias que nos auxiliarão fornecendo detalhes precisos para os processos de análise.

Às referidas notas são incluídas as transcrições das entrevistas e dos documentos oficiais, bem como outros materiais, como vozes e imagens a partir das gravações e fotografias, tendo em vista que os resultados fidedignos da investigação dependem da exatidão deste material.

Quanto as entrevistas, informamos que nos apoiamos em Yin (2010), pois o pesquisador ao utilizar a referida técnica deve agir em dois níveis ao mesmo tempo: satisfazendo as necessidades de sua linha de investigação, bem como de forma simultânea, passando adiante questões amigáveis e não ameaçadoras. Elaboramos as referidas questões, partindo de tópicos pré-estabelecidos, de maneira sutil e ética, para possibilitar aos sujeitos investigados certo

conforto durante a investigação. Os questionários aplicados aos alunos se constituem em questões fechadas.

A análise documental compreende também a tarefa de campo, uma vez que atentaremos pela análise dos documentos que se encontram no âmbito escolar, tais como o PPP e o planejamento de ensino dos professores. Estes se constituem em apoio útil às observações e entrevistas semi-estruturada, e não-estruturada, contribuindo para as comparações e construção dos materiais empíricos, que serão analisados posteriormente.

A análise dos referidos documentos se dá simultaneamente à recolha dos dados, tendo em vista que o papel dos pesquisadores no referido estudo etnográfico não é apenas registrar, mas paralelamente à este, realizar o trabalho de reflexão.

Quanto à entrevista semi-estruturada, nesta investigamos o ponto de vista dos professores sobre os determinantes de suas ações, considerando suas percepções e opiniões, considerando seus saberes experienciais docentes. As entrevistas não-estruturadas assumem um caráter de relato oral, no sentido de resgatar as memórias dos sujeitos investigados.

Por fim, a análise dos registros dar-se-á em um processo de interpretação e descrição geral, a partir da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2009), com respaldos nos materiais textuais escritos, nas transcrições das entrevistas registradas no diário de bordo, bem como dos textos de análise dos documentos.

Para melhor elucidação do objeto de estudo, apoiamo-nos nos conceitos de texto sobre currículo buscando aproximação com as variadas definições do mesmo, com foco em suas teorias, no sentido de que tais estudos nos ajudarão identificar a linha teórica que sustenta as ações dos professores sujeitos da pesquisa.

Outro conceito básico, no qual nos respaldamos para os referidos estudos, é sobre o professor enquanto ator social e político que determina em grande parte suas próprias ações pedagógicas, face ao conteúdo escolar e as diferentes culturas dos alunos. Nos debruçamos ainda sobre os conceitos da EJA, a partir do 2º Segmento da EJA no contexto do Estado de Alagoas, bem como sobre os conceitos de cultura e sua importância no contexto escolar.

Buscamos referencial teórico basicamente em Forquim (1993), Sacristán (2000), Apple (2001), Josso (2010), Freire (2000; 2010), Gómez (1998) entre outros. Respaldamo-nos na teoria da subjetividade, na teoria crítica de currículo e emancipação social e na interculturalidade, enquanto princípios metodológicos da investigação.

Resumidamente, abordamos nos itens a seguir os conceitos básicos dos textos que embasam a investigação.

### **Conceituando o currículo**

No sentido de aproximarmos do conceito de currículo que direciona a investigação, cabe-nos destacar um breve histórico do currículo, pois este é condição *sine qua non* para nos situarmos na busca de definições do mesmo, uma vez que este se encontra sob diferentes formas. Neste trabalho tentaremos no aproximar do conceito de currículo real, aquele que se enquadra nas situações do que ocorre no âmbito da sala de aula.

Fazendo uma breve incursão na história do currículo enquanto lógica da organização do trabalho escolar, compreendemos que o mesmo surge no auge da Reforma Protestante no final do século XVI. Acredita-se que o currículo teria sido encontrado nos registros da Universidade de Leiden (Holanda) e Glasgow (Escócia) no qual o dicionário Oxford English já situava a fonte mais antiga do termo *curriculum* nos anos de 1633. (GOODSON, 2012).

Paralelo à este modelo de funcionamento, o currículo se constituía também como organizador da vida escolar dos alunos por meio do histórico como um registro necessário à vida acadêmica, garantindo o acompanhamento desses alunos para a passagem de um nível para outro. A referida passagem dependeria dos avanços nos estudos apresentados por cada aluno seguidos de cumprimentos às regras estabelecidas pela instituição de ensino, instrumentalizadas e mensuradas pelo professor. (SAVIANI, 2010).

A partir da noção de organização e controle social, o currículo nos séculos XI e XVII, possuía significado singular, considerando que linearmente este possuía poder para determinar e diferenciar seu desenvolvimento, mesmo para alunos que frequentavam o mesmo espaço escolar, uma vez que uns eram tratados a partir de uma escolarização avançada, enquanto que outros, principalmente considerados pobres e oriundos da área rural se inseriam em um currículo mais limitado. (GOODSON, 2012).

Já no início do século XX, segundo esse mesmo estudioso, a epistemologia dominante compreendia a escolarização dos educandos a partir da combinação entre pedagogia, currículo e avaliação, a partir de um modelo que se caracterizava em epistemologia moderna no qual o que se fazia presente era a transição de um sistema de classe para o de sala de aula.

Este modelo necessário a atender as mudanças que se estabeleciam nos estágios iniciais da Revolução Industrial entre o final do século XVIII e início do século XX, aflorou em momento determinante para a administração da escolarização em tempos de transição da produção doméstica para a produção e administração industrial que de certa maneira exigia maior instrução dos operários para o atendimento crescente da economia que se estabelecera na Inglaterra e Estado Unidos.

Nos anos 1920 surge o currículo no Brasil enquanto campo de estudos. Neste momento ganha força a ideia entre os professores de que é preciso tomar decisões sobre o que ensinar em âmbito escolar, a partir do entendimento de uma escola que se configuraria em espaço de funcionamento para dar respostas às demandas da industrialização caracterizada pela busca de solução para os problemas sociais gerados pela situação econômica da época. (LOPES; MACEDO, 2011)

Os questionamentos em torno do currículo no Brasil, emergem como um campo marcado pela instrumental de teorias americanas “viabilizadas por acordos bilaterais entre os governos brasileiros e norte – americanos dentro do programa de ajuda à América Latina”. (LOPES; MACEDO; 2005, p, 13).

Anterior ao surgimento do currículo em nosso país, com base no sistema de sala de aula, o currículo denotava uma organização estrutural compreendida por horários e aulas comportamentalizadas, na qual a matéria escolar se destaca, prefigurando-se dessa maneira o currículo como matéria escolar ou disciplina. Esta ideia atrela-se a uma definição e avaliação do conhecimento por meio de exames de matérias básicas que precisam compor o certificado escolar. (GOODSON, 2012).

Desse modo, o currículo é entendido enquanto espaço de contestação, tendo em vista que o currículo clássico que se estabelecera no contexto da educação universitária da Idade Média e do Renascimento, compreendido na forma do *Trivium* em sua ordem geral a partir da (gramática, retórica, dialética) e *quadrivium* enquanto ordem especializada na forma da (astronomia, geometria, música, aritmética) foi contestado pelos modelos curriculares tecnocráticos e progressistas, à época.

Já os tecnocráticos e os progressistas são posteriormente contestados nos Estados Unidos, nos anos 1970 pelo movimento de reconceptualização do currículo. Anterior a referida contestação, a teoria tradicional nos anos 1949 sofre mudanças em seu bojo ao elaborar

respostas quase que permanente para os questionamentos sobre seleção e organização com ênfase nas experiências e conteúdos escolares.

Quanto às preocupações sobre currículo enquanto objeto de estudos, estas se relacionavam com o processo de massificação da escolarização e com a intensa industrialização. Neste sentido, o currículo era entendido como procedimentos e métodos para obtenção de resultados que poderiam ser avaliados, sendo esta concepção incorporada às escolas. Neste viés, surgem as teorias como forma de questionar e explicar o currículo que até então se apresentava.

Para Sacristán (2000) o currículo assume uma série de classificações que se entrelaçam entre vários autores traduzindo-se em perspectivas que podem ser dominantes em alguns momentos, afetando de maneira desigual, diferentes níveis do sistema educativo, expressando tradições bem como se entrecruzando nas discussões. As referidas classificações podem ser entendidas a partir de estudos sobre as teorias de currículo.

Estudos a partir das teorias de currículo são necessárias para melhor definirmos nossa compreensão de currículo, no entanto, Lopes e Macedo (2011) mencionam a impossibilidade de se responder com precisão o conceito de currículo, apontando que várias são as definições que permeiam o que tem sido chamado currículo nos espaços escolares, uma vez que o termo currículo vem sendo usado sob diferentes conceitos e significados.

Em meio à variada gama de conceitos sobre o currículo, assumimos a perspectiva que defende o currículo como configurador da prática na realidade da sala de aula. Neste sentido, o currículo é submetido às suas condições reais de desenvolvimento, tendo em vista que neste processo, a práxis docente torna-se pano de fundo para o desenvolvimento do currículo nesta perspectiva.

### **O professor: agente social e político em suas ações em sala de aula**

Entendemos que ao professor enquanto ator social e político lhe recaem o papel de mediador a partir das variadas determinações oriundas do conhecimento ou dos componentes diversos que se manifestam neste relacionados às especificidades e diferentes culturas dos educandos ao meio social concreto no qual estão inseridos. (SACRISTÁN, 2000).

Convém destacar que o professor inserido no seu contexto profissional, tendo por base sua formação e experiência é capaz de moldar o currículo em suas ações práticas, tendo em vista que este mesmo professor é concebido como “um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos, condicionando com isso, toda a gama de aprendizagens dos alunos. (SACRISTÁN, 2000, p. 166).

É importante não esquecer que o referido poder modelador ou adequador dos professores a partir de suas ações determinadas por atitudes pessoais dos referidos docentes, podem enriquecer ou empobrecer as propostas de um currículo formal, uma vez que para o processo de reconstrução do currículo concorrem determinações diversas, pois “o professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto de um local de trabalho”. (SACRISTÁN, 2000, p. 166-167).

O desafio que o professor enfrenta na sala de aula, especificamente na EJA, encontra-se marcado pelo processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a necessidade de articular os conteúdos de ensino a uma variada gama de culturas que acompanham os jovens e adultos em sala de aula, ou seja, é necessário que os professores em suas ações desenvolvam um ensino que atenda as necessidades dos educandos. (FORQUIM, 1993).



### **Cultura no contexto escolar**

O conceito de cultura compreende um conjunto de representações individuais, tanto coletivas, quanto individuais, que por sua vez dão sentido aos intercâmbios entre os membros de uma comunidade, tendo em vista que os referidos intercâmbios ocorrem entre os sujeitos e o mundo ao seu redor, bem como entre eles mesmos. Assim, tais intercâmbios são mediados por variadas determinações culturais, que se apresentam por meio de representações e comportamentos produzidos e ou construídos socialmente. (GÓMEZ, 1998).

A cultura é tudo que é produzido pelo homem e chega a ser entendida a partir de um sistema de símbolos, como código, bem como sistema de comunicação, que se expressa em manifestações culturais, emergindo desse modo, as diferenças, sinalizando que dentro de uma mesma sociedade coexistem diferentes grupos culturais que se hibridizam. (CANDAU, 2000).

Entendemos que há uma heterogeneidade e complexidade das culturas, que, no entanto cabe também a escola dar respostas a esta diversidade cultural, no sentido de contextualizá-las em suas práticas pedagógicas a partir do entendimento das mesmas. (CANEN, 2005).

É neste contexto que se evidencia a importância de um trabalho pedagógico pautado na dimensão cultural dos educandos, uma vez que mesmo diante do universo cultural que marca a sociedade, ainda estão arraigadas nos espaços escolares, as faces monoculturais hegemônicas do currículo. (PINHEIRO, 2011).

Santomé (2012) defende a necessidade dos conteúdos culturais serem inseridos de forma explícita no currículo escolar, por meio de uma política educacional que objetive dar vozes às culturas silenciadas pela cultura dominante.

Neste viés, a cultura no âmbito da sala de aula, deve ser entendida em sua heterogeneidade, que significa pensar nos hábitos, costumes, saberes, nas diferentes dimensões que os educandos trazem consigo, de suas vivências comunitárias, bem como pensar o desenvolvimento de um trabalho com as diferentes culturas dos referidos sujeitos, sem torná-las objeto de desigualdade.

Sob este ponto de vista, considerando a heterogeneidade de culturas presentes em sala de aula, a escola passa a ser um lugar privilegiado de diversos entrelaces na qual deve considerar as vivências dos educandos como participantes de culturas diferenciadas.

### **Conceituando o 2º Segmento da EJA no Estado de Alagoas**

A EJA em seu percurso histórico no Estado de Alagoas não logrou de iniciativas do próprio estado, inicialmente na área da Educação de Adultos (EDA), nem tampouco o estado participou das iniciativas juntos aos estados do Nordeste no período de 1950 a 1963, quando da iniciativa dos movimentos sociais para com a alfabetização de adultos, tais como “Movimentos de Cultura Popular (MCP), em Pernambuco, o Programa de Pé no Chão também se aprende a ler no Rio Grande do Norte, Campanha de Educação Popular (CEPLAR), na Paraíba”. (MOURA, 2009, p.45).

Além da falta de iniciativa de ações no âmbito do poder público estadual, a Universidade Federal de Alagoas, desenvolveu as primeiras iniciativas para a área a partir da problemática do analfabetismo de jovens e adultos, somente em meados dos anos 1980, através do Centro de Educação (CEDU).

O atendimento aos sujeitos jovens e adultos se organizava por meio de Cursos de Educação integrada e Cursos Supletivos de 1ª fase do 1º grau para aqueles a partir de treze anos de idade; Cursos Supletivos de 2ª fase do 1º Grau para alunos a partir de dezessete anos;

Cursos e Exames Supletivos de 2º Grau a partir de dezenove anos, e os Exames de Educação Geral e Exames Profissionalizantes, para aqueles que ultrapassam a idade de vinte e um ano.

As referidas ações não apresentaram resultados positivos, o que evidenciou certo descaso inicialmente com a EDA e posteriormente com a EJA ao longo da história da educação no Estado de Alagoas<sup>2</sup>. Nota-se que o 2º Segmento da EJA, que corresponde hoje aos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º Ano, vem ao longo dos anos do histórico da EJA em Alagoas, sendo ofertado, no entanto apresentado com outras nomenclaturas e estruturas de funcionamento.

Somente a partir de 2001, é que se implanta o 2º Segmento da modalidade, no entanto suas ações até hoje são muito tímidas, especificamente em se tratando de políticas de formação docente. A referida modalidade funciona à mercê de planos de gestão governamental.

Neste contexto, para melhor compreensão da trajetória da modalidade em pauta no cenário alagoano, enfatizamos que o Estado de Alagoas, a partir do ano de 2001, desenvolve as ações na EJA totalmente atrelados aos recursos federais por meio do Programa Recomeço, Fazendo Escola – MEC/FNDE. No entanto tais recursos foram extintos, e sem recursos financeiros destinados ao público de jovens e adultos, emergem as lacunas entre as ações de EJA e seus planejamentos. (MOURA, 2009).

Somente no ano de 2002, o poder público estadual por meio da Secretaria de Educação e do Esporte do Estado de Alagoas (SEE) elaborou Proposta Pedagógica para a Educação Básica de Jovens e Adultos do Estado de Alagoas. Anterior à esta década, vale ressaltar que os cursos e exames, de acordo com a referida autora eram ofertados em Centros de Estudos e Supletivos (CES) e em Núcleos Avançados de CES, bem como em escolas distribuídas tanto na capital quanto no interior.

A referida proposta apresenta de maneira sucinta as disciplinas ofertadas obrigatoriamente no 2º Segmento diurno e noturno, sugestões de jornada de trabalho para o corpo docente e como funciona na forma de ensino semipresencial. A proposta preconiza que as áreas do conhecimento para o currículo da EJA têm como elo central, promover a emergência de novas humanidades a partir da dupla polarização complementar, da cultura científica e a cultura humanista.

Neste sentido, o referido documento propõe embasamento, embora que de maneira limitada, para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem para os jovens e adultos, a partir das áreas do conhecimento, ancoradas na ideia de que o respeito às diferenças é condição *sine qua non* para a construção de uma vida decente para todos.

### À guisa de (in) conclusão

A partir do desenvolvimento da referida pesquisa, entendemos que os saberes experienciais docentes implicam nas ações do professor no desenvolvimento do ensino, contemplando ou não as diferentes culturas dos educandos, bem como definem o currículo que se concretiza no âmbito da sala de aula.

Pela aproximação que tivemos à escola *locus* de investigação, podemos mencionar que as salas de aulas do 2º Segmento da EJA é um complexo de relações culturais, e que engloba diferentes culturas, fator que reafirma a relevância de se compreender a relação destas aos conteúdos escolares trabalhados pelos professores.

---

<sup>2</sup>Considerado significativo para o referido estado foi à implantação do Telecurso 2000 destinado ao ensino de 1º e 2º Graus.

Nesta perspectiva, torna-se importante não apenas um pensar a partir das contribuições dos professores enquanto sujeitos da pesquisa, mas também um pensar sobre os significados apresentados pelos alunos da EJA enquanto sujeitos também da investigação, sobre os conteúdos e suas diferentes culturas no ensino que se desenvolve na ação do professor.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 3ª edição, 2008.

BRASIL. *Proposta Pedagógica para Educação de Jovens e Adultos*. AL, 2002.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora. 1994.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal. Edições 70, LDA, 2009.

CANAU, Vera Maria. *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: Lopes, Alice Casimiro. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2005.

FERRI, Cássia. *Etnografia e estudos sobre currículo: uma aproximação possível*. *Revista Contra Pontos*. Ano 1, nº1. Itajaí, jan/jun de 2001. Disponível em <http://www.univali.br/seer/index>. Acesso em junho de 2013.

FERRO, Jenaice I. *Saberes docentes do educador do 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos*. Dissertação de Mestrado. Ufal. Maceió, 2010.

FORQUIN, Jean – Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. *O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática?* In: GIMENO SACRISTÁN, J. GÓMEZ, Pérez A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Atmed, 1998.

\_\_\_\_\_. GÓMEZ, Pérez A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Atmed, 1998.

GÓMEZ, Pérez A.I. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: GIMENO SACRISTÁN, J. GÓMEZ, Pérez A. I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Atmed, 1998.

GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. 12ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

JOSSO, Marie-Christine. A experiência de vida e formação. São Paulo: Paulus, 2010.

LOPES, Alice Casimiro. Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. MACEDO, Elizabeth. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011. Faperj.

MORGADO, José Carlos. Políticas de currículo que atendem à diversidade: desafios para a escola e para os professores. In: PEREIRA, M.Z. (et alli). Diferença nas políticas de currículo. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2010.

MOURA, Tania Moura [et alli]. A Educação de Jovens e Adultos em Alagoas: uma releitura das políticas e ações em âmbito governamental nas décadas de 1990 a 2000. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.) [et all]. Educação e Diversidade: estudos e pesquisas. Recife. Gráfica J. Luiz Vasconcelos, Ed. 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PINHEIRO, Rosa Aparecida. Saberes na proposição curricular: formação de educadores jovens e adultos. Natal, RN: EDUFRN, 2011.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: Alienígenas na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza.(Org.). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Porto. Edições Afrontamento, 2004.

SAVIANI, Nereide. Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VIANNA, Heraldo Marelím. Pesquisa em educação: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.