



Jenaice Israel Ferro



Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)

jenaiceferroneal@gmail.com

Rosa Aparecida Pinheiro



Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

rosapinheiro115@gmail.com

Lucas Pereira da Silva



Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

lucassilva@palmeira.ufal.br

**Andreza Maria Batista do Nascimento
Tavares**



Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)

andreza.tavares@ifrn.edu.br

A AÇÃO DOCENTE NA EJA: UM SABER FAZER ORQUESTRADO PELO HABITUS PROFISSIONAL

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte da abordagem da ação docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), compreendida como um saber fazer orquestrado pelo habitus profissional e sustenta-se na teoria de Bourdieu (2004;2009). Resulta de um estudo de caso complementado pela etnografia educacional. O estudo teve como objeto a ação docente e relação às diferenças socioculturais dos/as educandos/as como influência no currículo. A ação docente no campo da EJA face às diferenças dos sujeitos jovens e adultos está basicamente ligada ao conjunto de disposições presente em cada professor/a que compõe o corpo docente da modalidade. Assim, foram investigadas 03 docentes de 03 turmas da EJA de uma escola pública situada no agreste alagoano. Os resultados apontam ações docentes arraigadas num modelo de ensino propedêutico ao longo do ano letivo, sendo este período alternado pelas atividades de caráter pontual e folclorizada por meio de projeto didático. Os estudos apontam contribuições para um repensar sobre a ação docente, trazendo à tona a necessidade de ações docentes pautadas nos Círculos de Diálogos mediatizados pela diversidade cultural.

Palavras-chave: Ação docente. Habitus. EJA. Círculos de Diálogos. Diferenças socioculturais.

TEACHING ACTION IN EJA: A KNOW HOW TO DO ORCHESTRATED BY PROFESSIONAL HABITUS

ABSTRACT

This article presents an excerpt of the approach of teaching action in Youth and Adult Education (EJA), understood as a know-how orchestrated by professional habitus and is supported by Bourdieu's theory (2004;2009). It results from a case study complemented by educational ethnography. The study aimed at teaching action and relationship with the sociocultural differences of students as an influence on the curriculum. The teaching action in the field of EJA in the face of differences between young and adult subjects is basically linked to the set of provisions present in each teacher that composes the teaching staff of the modality. Thus, 03 teachers from 03 EJA classes from a public school located in the countryside of Alagoas were investigated. The results points to teaching actions rooted in a propaedeutic teaching model throughout the school year, this period being alternated by activities of a punctual and folklore character through didactic project. The studies point out contributions to a rethink about teaching action, highlighting the need for teaching actions based on Dialogue Circles mediated by cultural diversity.

Keywords: Teaching action. Habitus. EJA. Dialogue Circles. Sociocultural differences.

Submetido em: 20/08/2019

Aceito em: 02/01/2020

Ahead of print em: 09/07/2020

Publicado em: 18/08/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n28p383-403>



I INTRODUÇÃO

No contexto geral da educação, vários estudiosos a exemplo de Giroux (1988) vêm defendendo que as práticas educativas dos/as professores/as devem centrar-se na organização dos saberes escolares, não apenas sob o ponto de vista de aquisição de conhecimento e informação, mas sobretudo, fomentando uma ação pautada no diálogo e na criticidade, numa direção de currículo multicultural tendo como eixo articulador a igualdade que reconheça e respeite as diferenças socioculturais dos sujeitos.

No entanto, o grande desafio pauta-se na apreensão dessa perspectiva por parte do professorado, especificamente, daqueles que atuam na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que a ação docente neste campo se dá de maneira transversa pelas concepções, percepções, experiências, formação do/a professor/a e interesses institucionais, constituindo-se no *habitus* profissional presente em cada docente que, por sua vez, influencia fortemente o currículo da sala de aula.

Quanto às concepções do professorado, pode-se dizer que toda e qualquer ação docente é mobilizada via de regra, por aspectos conceituais que a direcionam. Esses aspectos não dizem respeito a objetos materiais, tampouco às ações bem determinadas, pois se constituem de maneiras de se ver o mundo, de pensar sobre seu próprio ponto de vista, e trazem em si maneiras embutidas de teorias que se imbricam à prática educativa.

Nesse sentido, as concepções emergem necessariamente de um processo cognitivo e estruturam o entendimento que as pessoas dão às coisas, e, sobretudo, às suas ações. Desse modo, as concepções possuem dupla finalidade, atuando como elemento bloqueador em relação às novas realidades, limitando as possibilidades de atuação e compreensão dos sujeitos ou como impulsionador de ações inovadoras em sala de aula.

A ação docente na EJA encontra-se configurada pelas concepções dos/as professores/as, entre elas aquelas que se referem à própria modalidade, aos conceitos de ensino, às diferenças dos/as educandos/as, daquilo que concebem como importante para o desenvolvimento de suas ações em sala de aula, a partir da organização das estratégias de ensino. Porém, estas não podem ser consideradas estáticas, pois podem ser reconstruídas no processo de formação dos/as professores/as ao longo de sua carreira docente.

No que diz respeito à percepção, o professorado percebe suas ações em um determinado contexto, formando uma ideia de si e dos outros e estas percepções norteiam suas práticas no âmbito da sala de aula. As percepções podem ser guiadas pela formação subjetiva dos professores, bem como pelas experiências pessoais e profissionais, uma vez que estas simbolizam, de acordo com Josso (2010, p. 47), “[...] atitudes, comportamentos, pensamentos, o saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidade”.

Outro elemento que caracteriza a ação docente é a experiência, pois é capaz de articular saber fazer e conhecimentos e ocorre por meio de uma variedade de registros e significados ao longo de suas vidas enquanto seres humanos, ao longo da carreira do magistério, sendo esta ao mesmo tempo formadora.

No que se refere ao termo formação do professor, este é entendido como espaço individual e coletivo no qual não há receitas prontas de como desenvolver a dinâmica pedagógica e a postura docente, mas como espaço propício ao repensar dos processos teóricos e práticos capazes de possibilitar o encontro com os modos de saber fazer.

Os interesses institucionais são entendidos como elementos de organização escolar, por meio dos processos que se expressam nas propostas pedagógicas.

Diante do exposto, o tratamento sobre a ação docente, de modo particular, vinculada ao currículo da EJA neste estudo, está entrelaçado aos estudos sociológicos de Bourdieu (2004; 2009), no que diz respeito ao aprofundamento teórico do conceito de *habitus*, bem como aos estudos de subjetividade na defesa de Josso (2010).

Convém ressaltar que, para a apresentação da fotografia enquanto descrição da ação docente no bojo dessa discussão, encontram-se contribuições da teoria antropológica interpretativa de Gueertz (2012), escuta sensível de Barbier (1998), e análise de conteúdo de André (2008) e Amado (2010).

Dessa forma, o texto que segue expressa as ações docentes constituídas pelo *habitus* profissional no campo da EJA, apontando ações limitadas à temática das diferenças socioculturais dos/as discentes, sendo estas de caráter conservador e fundadas na padronização dos processos de ensino pautado em um modelo tradicional, uma vez que as ações se relacionam a uma visão de escolas de massa, distanciando-se, via de regra, dos sujeitos em suas singularidades, em detrimento de um modelo conteudista de ensino, contribuindo para um currículo de caráter linear, turístico e oscilante.

No entanto, na tentativa de superação das ações entendidas como limitadas às questões da diversidade, e ainda como forma de contribuição para a modalidade EJA, ressalta-se que as ações docentes não são estáticas, pois em alguns momentos apresentam-se indícios de mediação entre professores/as e educandos/as, e que, conseqüentemente, se vinculariam à proposta freireana, pautada nos Círculos de Cultura, na perspectiva da educação popular.

Desse modo, a discussão em pauta com respaldo na etnografia educacional no campo da EJA desperta o leitor para um repensar sobre a ação docente apreendida como um saber fazer orquestrado pelo *habitus* profissional dos/as professores/as da EJA, tendo em vista a necessidade de se instituir entre os diferentes sujeitos, professores/as e educandos/as, um constante diálogo e interação pedagógica, não sobre as diferenças, mas com e a partir das diferenças das pessoas jovens e adultas.

2 SABER FAZER DO PROFESSORADO DA EJA ORQUESTRADO PELO *HABITUS*

O professorado enfrenta grandes desafios na contemporaneidade, considerando a função social atribuída à escola no que diz respeito à construção de uma sociedade mais justa e democrática, tendo em vista a necessidade de garantir ao alunado a apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, bem como a garantia de discussões pertinentes à perspectiva multicultural por meio do diálogo, no sentido de reconhecimento e respeito aos educandos que se apresentam sob a dinâmica das diferenças socioculturais.

Sobre essa questão, Fleuri (2003) enfatiza que as diferenças enquanto significados simbólicos podem ser ressignificadas no bojo do saber fazer em sala de aula, permitindo assim, práticas articuladas ao processo de hibridização.

Desse modo, torna-se relevante construir uma postura docente ética, que incorpore os princípios de reconhecimento das diferenças, possibilitando assim a construção de uma sociedade socialmente mais justa, considerando que esta nos dias atuais encontra-se marcada pelas diferenças, e a escola, mais do que nunca, necessita direcionar suas práticas pedagógicas, ou seja o saber fazer, para o atendimento à diversidade cultural.

A referida postura neste estudo estaria vinculada teoricamente ao conceito de *habitus* defendido por Bourdieu (2009), uma vez que o estudioso a define como as condições objetivas/subjetivas que caracterizam o modo de agir, as atitudes dos sujeitos na estrutura social que, via de regra, dão origem a um sistema específico de disposições e predisposições para uma determinada ação.

É o *habitus* enquanto princípio gerador de práticas distintas, que sustenta pensamentos perceptíveis por meio de ações individuais e coletivas, que de maneira repetitiva se incorporam ao modo como as pessoas vêem o mundo, considerando que tal modo influi nas decisões, no modo de agir, mesmo que de maneira inconsciente. Entende-se este como esquema gerador da ação docente que leva em consideração experiências, percepções, concepções, bem como *insights* de sua formação docente.

Nessa direção, Bourdieu (2009, p 90) menciona que o *habitus* enquanto produto da história,

[...] produz as práticas, individuais e coletivas, portanto, da história, conforme aos esquemas engendrados pela história; ele garante a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, tendem, de forma mais segura que todas as regras formais e que todas as normas explícitas a garantir a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo.

Vale ressaltar que o referido dispositivo não representa um conjunto de regras fixas, no entanto pode ser um elemento de reprodução, uma vez que se encontra preso às regularidades que definem as lutas em diferentes espaços. Nesse sentido, os/as professores/as em suas ações docentes, como agentes

portadores/as do mesmo modo de agir, não precisam de acordo prévio entre si, para agirem da mesma maneira, pois agem como uma orquestra, guiados/as pelos esquemas.

Considerando as particularidades do estudo em pauta, menciona-se que a ação docente realiza-se por meio de um agir e de atitudes que estão intimamente imbricados à maneira como são compreendidos e interpretados os fatores presentes no meio escolar, constituindo-se em esquemas tanto individual como coletivos, retratando o perfil cultural do docente e tornando possível a produção espontânea da ação, uma vez que o *habitus* é considerado como capacidade de engendrar produtos, e, ainda, como sistema de disposições adquiridas predispostos.

Nesse enfoque, apreende-se que a ação docente do professorado da EJA, se constitui um saber fazer guiado pelo *habitus*, e por trás desta ação, encontra-se a subjetividade do/a professor/a, pois a ação depende da perspectiva adotada pelo/a referido/a docente, configurando-se assim uma cultura docente atrelada à cultura escolar e a alguns condicionantes, ao longo da sua carreira docente, ou mesmo de sua vida pessoal.

Assim, corroborando com Sacristán (1999, p. 31) é possível mencionar que nesta perspectiva,

[...] a ação é expressão da pessoa e esta será construída por seus atos. O professor age como uma pessoa e suas ações profissionais o constituem (...). Atrás de uma ação está o corpo, a inteligência, os sentimentos, as aspirações, as maneiras de compreender o mundo, etc. Tudo isso se projeta no que cada um empreende, construindo a biografia do agente.

Ao tempo em cada docente realiza suas ações, o que também se denomina de prática educativa, este se expressa demonstrando pontos singulares do seu eu. Nesse sentido, interpreta-se que os referidos sujeitos, ao longo de sua trajetória de vida e profissional, recebem fortes influências que são refletidas em suas posturas ou posicionamento político, mobilizadas por meio de aportes teóricos e práticos adquiridos em meio à uma trama, constituindo-se no ato de ensinar que não se dá de maneira neutra, mas imbuído de interesses tanto pessoais e profissionais do docente quanto dos interesses institucionais, neste caso o campo escolar.

Vale ressaltar que é o ato de ensinar que concretiza a postura do/a docente em sala de aula, e este, enquanto agente pedagógico, age naturalmente no intuito de manifestar-se diante do mundo e contribuir com sua transformação, mesmo que esta seja uma ideia que, segundo Sacristán (1999), não tenha sido contemplada adequadamente pelos posicionamentos dos científicistas.

A partir dessa compreensão, acredita-se que professores e professoras mais do que nunca devem possuir conceitos claros acerca dos determinantes de suas ações, no sentido de contribuir efetivamente com estudantes, contribuindo com sua participação ativa na sociedade, promovendo-lhes o direito de (re) construir suas próprias identidades, pois o papel do docente torna-se fundamental na mediação dos aspectos que possibilitam a referida construção em sala.

Nesse contexto, a ação pertence ao docente, estando imbuída de todo um processo histórico que a constitui enquanto ato de ensinar, em um processo de ensino, o que requer desse profissional atos de problematizações, contextualizações, no sentido de tratar o alunado como sujeito capaz de gerir conflitos, criticar, (re) construir e compreender suas diferenças socioculturais e dos/as demais que estão ao seu redor.

Para tanto, esta demanda um saber fazer que se constitua numa verdadeira teia, tendo por base uma visão holística que tenha no bojo pontos para uma compreensão vinculados à perspectiva do multiculturalismo crítico, uma vez que esta pressupõe o respeito à singularidade de cada educando (a), numa proposta de reconhecimento das diferenças individuais de cada um, bem como a formação de valores imprescindíveis à convivência humana.

Assim, torna-se imprescindível considerar o contexto dos sujeitos que nela estão presentes. Nesse sentido, corrobora-se com o pensamento de Sacristán (1998) quando este refere-se à ação que o corpo docente realiza em sala de aula no desenvolvimento do ensino enquanto fins do trabalho pedagógico, sendo esta caracterizada pelos modos de agir e pensar desse sujeito, por atitudes, por seus esquemas teóricos, percepções dos/as educandos/as, nos espaços tempo em que atuam.

Desse modo, a prática educativa da qual trata-se neste texto, reflete-se nas atitudes do/a professor/a que não admite muitas simplificações, e são atitudes caracterizadas pela condição da multidimensionalidade, pois são variadas às tarefas do fazer, considerando que cada uma delas está implicada nos elementos pessoais, materiais, organizativos e sociais, compreendendo ainda ações que tendem para muitos objetivos, e desigual complexidade.

A atitude do professorado ainda é marcada pela condição da rapidez nos aspectos de decisões às quais responde por intuição ou por rotina e ainda pela implicação pessoal na qual se projeta a idiosincrasia de cada um, a subjetividade, a formação e a cultura.

Sob este olhar, as atividades de ensino que emanam da referida prática, tanto as didáticas quanto as metodológicas, além de planos e planejamentos possuem uma dimensão artística ou intuitiva que depende muito do bom senso de quem as exerce.

Dada a complexidade desta discussão, neste trabalho delimita-se o estudo no contexto da ação docente tendo como parâmetro básico os aspectos didáticos e metodológicos enquanto elementos do ensino em sala de aula, em sua relação com as diferenças socioculturais das pessoas jovens e adultas.

Convém mencionar que a discussão baseia-se ainda numa acepção freireana, na qual toda a atitude do/a professor/a deve ser precedida por uma reflexão sobre o ser humano, sobre o seu meio, seus modos de vida, reconstruindo sua história e sua cultura.

É na cultura que ele vai encontrar os primeiros elementos para construção de sua consciência, de sua temporalidade e de sua historicidade. No entanto, tal atitude sofre influência dos regulamentos

institucionais que se apresentam, via de regra, previamente definidos, por meio dos currículos oficiais, dos materiais de ensino disponíveis à prática educativa, bem como à forma de organização curricular com vista à escolarização.

Compreender a ação docente na EJA, tendo em vista o entendimento do papel do/a professor/a na condição de intelectual orgânico, se traduz no reconhecimento deste sujeito enquanto sujeito social que deve atuar em sala de aula também contra a estrutura da dominação, levando às pessoas jovens e adultas, ações que não impliquem qualquer forma de coerção e padronização cultural, mas que impliquem o favorecimento de uma perspectiva dialógica, que tenha no bojo as questões socioculturais nas quais o alunado está envolvido.

Neste sentido, é o *habitus* profissional do professorado da EJA que organiza todos esses aspectos, sobremaneira, as representações de si, como também valores e crenças que veicula suas aspirações, que são incorporadas e refletidas nas ações objetivadas do corpo docente, tendo em vista que o *habitus* é como o tecido entre a estrutura das posições objetivas, a subjetividade dos sujeitos individuais e as situações concretas da ação.

3 ESTUDO DE CASO DO TIPO ETNOGRÁFICO: ALGUMAS NOTAS

O estudo em discussão se insere numa metodologia de estudo de caso complementado pela etnografia educacional sendo o estudo de caso a base fundamental desta estrutura. Considera-se esta metodologia para evidenciar os referidos casos num processo interpretativo, compreendido pela escuta sensível e olhar atento ou apurado, tendo como instrumento fundamental a observação por longo período no *locus* de pesquisa.

O processo de interpretação, tanto na construção dos dados quanto em sua análise, liga-se ainda à ideia do método de investigação denominado escuta sensível caracterizado pela abertura holística, uma vez que esta é vista por Barbier (1998) como o modo de tomar consciência e interferir do/a pesquisador/a.

Construir conhecimento acerca da ação docente no contexto estudado é antes de tudo não perder de vista tanto seu processo cultural quanto o processo cultural institucional da escola escolhida como *locus* de investigação, bem como não perder de vista o que orienta esta ação, pois entende-se que as discontinuidades e diferentes visões oriundas de experiências individuais se imbricam em um saber fazer rotineiro.

O *locus* dos estudos em pauta se caracteriza em 03 (três) turmas da modalidade EJA da escola Constelação Orion, localizada no interior de do estado de Alagoas. Cabe destacar que a pesquisa nessas turmas não a invalida, pois procura compreender nestes espaços as ações docentes dos/as professores/as levando em consideração suas atitudes, dinâmicas, o que pensam em suas totalidades, e ainda o que

expressam em atos simbólicos, sendo esses elementos que contribuem para o aprofundamento do objeto estudado.

Desse modo, considerando que fatos pequenos podem se transformar em grandes e valiosos temas, no segundo semestre de 2012, junto a um universo de 04 (quatro) professores/as que atuam na referida modalidade, apresentou-se a proposta pretendida de investigação, a partir de um diálogo informal com a intenção de esclarecer o objetivo da pesquisa, para que os sujeitos entendessem que esta não se tratava de uma avaliação da ação docente, mas de um estudo das referidas ações.

Tendo em vista que uma das principais vantagens do estudo de caso do tipo etnográfico, é basicamente a possibilidade de fornecer ao/à investigador/a uma visão aprofundada e ampla de uma situação complexa, composta de múltiplas variáveis, a pesquisa na Escola Constelação Orion exigiu bastante tempo, desde o planejamento da investigação, à entrada e permanência no campo, bem como na transcrição dos *corpora* construídos, e análises.

Nesta metodologia, pode-se pontuar ainda vantagem e possibilidade do que o estudo permite à situação investigada, pois é capaz de retratar fenômenos da vida real em sua complexidade e dinâmica natural sem causar prejuízos a estes. No campo da educação, pode-se dizer que a aplicação da etnografia tem contribuído com grandes avanços, no sentido de compreender os fenômenos educativos, a partir da captação de múltiplos significados envolvidos numa determinada situação.

Com relação aos sujeitos investigados, vale ressaltar que houve o estabelecimento de alguns critérios quanto à escolha dos mesmos. Em primeiro lugar, se estabeleceu que os sujeitos da investigação além de serem professores/as do Ensino Fundamental Anos Finais da EJA da escola *locus* de pesquisa, teriam que apresentar interesse pessoal em participar.

Como forma de identificar os participantes do processo investigativo, opta-se pelo anonimato. Os referidos sujeitos foram designados por pseudônimos, representados pelas estrelas Três Marias, considerando a denominação da escola. Assim, Mintaka (M) corresponde à Professora de Geografia e História; Alnilam (A) corresponde à Professora de Ciências e Matemática e Alnitak (AK) corresponde à Professora de Inglês.

A aplicação dos questionários ao público das pessoas jovens e adultas matriculados na escola foi extremamente útil, pois foi possível recolher informações prévias dos referidos sujeitos, levando-se em consideração as indagações acerca de suas condições socioculturais, naquele momento.

Os questionários se constituíram também um instrumento importante no processo de construção de dados no período da investigação, pois possibilitaram basicamente o detalhamento de alguns aspectos que se relacionam com o enfoque da observação direta da pesquisa.

A aplicação dos questionários justifica-se conforme Marconi e Lakatos (2003), por oferecer as vantagens de atingir um grande número de pessoas simultaneamente, garantindo ainda o anonimato dos/as

entrevistados/as. Além dos questionários aplicados aos/às educandos/as, junto à secretária escolar, foi possível analisar as fichas de matrícula destes, ainda na fase de exploração do campo de pesquisa, o que possibilitou iniciar a investigação tendo em mãos alguns dados que contribuíram também para focar melhor as observações.

Quanto ao percurso do processo descritivo enquanto relatório da investigação, este teve por base o entrelaçamento dos *corpora*, bem como das produções das professoras investigadas, sendo essas produções os planos de aulas e planejamentos de ensino, o que permitiu, por meio das interpretações que não deixaram de ser reflexivas, a descrição detalhada dos resultados obtidos.

Quanto aos registros, realizou-se um acompanhamento sistemático das aulas dos sujeitos da pesquisa, a partir da observação participante. Os registros no caderno de campo se constituíram em notas de campo com base em orientações necessárias para a atuação da pesquisadora em sala de aula.

No caderno de campo, além do registro da ação de cada professora de forma sistemática por meio de um roteiro pré-estabelecido, registraram-se ainda fatos, sentimentos, reflexões e interpretações que ocorreram durante as observações.

Entende-se a referida observação como não estruturada, uma vez que o enfoque estava nos aspectos da ação docente das professoras, sendo estes essenciais ao objetivo do estudo.

As observações das aulas ministradas pelas professoras Mintaka, Alnilan e Alnitak foram realizadas pela pesquisadora, tendo a participação desta de forma moderada, uma vez que a mesma procurou estabelecer um equilíbrio entre as observações e interações que ocorreram durante este período, por meio de diálogo informal com os/as educandos/as, ouvindo seus comentários sobre suas vidas, suas dificuldades, interesses e desinteresses de estar na sala de aula.

A finalidade da pesquisadora nos momentos de observação foi a de acompanhar as atitudes, os modos de agir e desenvolver as atividades de ensino do professorado no *locus* de investigação, atentando para a descrição das situações vividas, compreendendo-as e desvelando-as em seus diversos significados, enfim, estando sempre à espreita enquanto pesquisadora, observando o maior número de situações possíveis no decorrer de todo processo investigativo.

Vale ressaltar que os momentos destinados à observação foram seguidos de uma ficha- roteiro como um guia.

4 CONTRIBUIÇÕES PARA UM REPENSAR SOBRE A AÇÃO DOCENTE NA EJA

Pode-se pensar nas experiências do corpo docente da EJA como um dos aspectos associados aos interesses institucionais enquanto situações concretas capazes de mobilizar a configuração de uma

subjetividade a qual entende as especificidades das pessoas jovens e adultas reduzidas à ideia de dificuldades de aprendizagem do alunado.

No entanto, distante do contexto de cada sujeito da modalidade em pauta, observa-se, na ação docente, o desenvolvimento de atividades de ensino tratadas com o mesmo cunho metodológico para todos/as da turma, por meio da fragmentação e limitação de conteúdos, reafirmando-se nesta prática a limitação do conhecimento pelo crivo da percepção docente acerca das dificuldades do referido público.

Corroborando o pensamento de Bourdieu (2011), não são significativas as ações que se vinculam ao tratamento igualitário para aqueles que se apresentam sob múltiplas diferenças, tratamento este que supõe possibilitar ao/à educando/a de forma generalizada as mesmas condições de ensino, o que remete, via de regra, a alguns, o fracasso e abandono escolar.

Nesse sentido, a ideia que o professorado tem incorporado sobre a questão da dificuldade de aprendizagem das pessoas jovens e adultas pode ser interpretada na fala de uma das professoras investigadas.

O conteúdo é trabalhado, mas bem resumido, por que além do tempo que é pouco, eles (jovens e adultos) sentem muita dificuldade para assimilar os conteúdos. (Entrevista realizada com a Prof^a. Alnitak em 2013).

Essa justificativa de dificuldade pode ser apreendida como forma de violência simbólica, pois de certa forma a fala da professora citada instiga a entendê-la como forma de fortalecer crenças e preconceitos coletivamente construídos e disseminados ao longo do histórico da modalidade em nosso país. Entende-se que, para o desenvolvimento de ações docentes no campo da EJA numa perspectiva multicultural, torna-se necessário, no mínimo, que o professorado acredite na possibilidade do/a educando/a transpor os limites impostos pela classe dominante.

As referidas dificuldades poderiam ser repensadas levando-se em consideração que suas origens podem ligar-se aos aspectos das diferenças socioculturais, pelo fato de a escola não as considerar, contribuindo para o rendimento insuficiente dos/as educandos/as que por sua vez resulta no abandono escolar destes/as, fato observado ao longo do período de observação no campo de pesquisa.

Esse fato apresenta indícios de uma organização da aula com base numa concepção homogeneizadora de ensino, dentro da qual, as pessoas jovens e adultas são rotuladas, tendo em vista a ideia de dificuldade de aprendizagem, ficando esses sujeitos mais uma vez às margens da escolarização, sendo levados à evasão, tendo em vista que o reconhecimento das diferenças assegurará o direito de todos a uma educação de qualidade social.

Em outro caso, observou-se na ação docente da professora Alnilam, que esta demonstrava grande preocupação em auxiliar os/as alunos/as, nas aulas em que o assunto se referia ao meio ambiente. A

docente fazia uma explanação do conteúdo na estratégia de aula expositiva. Entre um intervalo e outro de sua fala, apontava algumas dicas de como conviver bem por meio da preservação do meio ambiente.

Percebeu-se que em meio à sua fala, de maneira recorrente, que o barulho soava mais alto. Nesses momentos a professora pedia silêncio, e os/as alunos/as amenizavam.

Durante o período de observação das aulas da professora Anilam, cabe destacar que a forma de participação e interação das pessoas jovens, adultas, não variava muito, exceto nos momentos de trabalhos em grupo, pois a maioria não participava ativamente; ficavam alheios à aula.

A prática da professora em pauta relaciona-se também à ideia de violência simbólica, ao socializar aspectos de convivência harmoniosa, sem levar em consideração a realidade do/a educando/a, mas de forma abstrata, socializando com exemplos gerais, distante do concreto. A não participação do alunado na aula se caracteriza no não rompimento com o esquema tradicional de aula, no qual esta é planejada e organizada para todos os sujeitos.

Embora não haja receita pronta a respeito de como desenvolver ações que dêem respostas às diferenças socioculturais do/a educando/a na sala de aula, acredita-se que o corpo docente, sobretudo na EJA, se aproxima do contexto real deste quando dispõem de variadas estratégias de ensino que sirvam para atender suas múltiplas diferenças, acreditando nas suas potencialidades e não os reduzindo às limitações de ensino com base em supostas dificuldades apresentadas.

Pode-se dizer que a ação docente da professora Anilam se distancia das diferenças socioculturais dos/as educandos/as tratando aspectos da realidade destes em outra dimensão, de maneira abstrata, tanto nas aulas de Ciências, quanto nas aulas de Matemática.

Para demonstrar a afirmativa mencionada, apresenta-se a transcrição de um dos eventos em que a professora parte de exemplos corriqueiros do dia a dia, que se reflete na condição ocupacional de poucos/as alunos/as:

Quadro 1 – Ação docente da professora Anilam

Anilam: Hoje nós vamos estudar porcentagem. Gente, alguém aqui sabe o que é porcentagem?
Aluno 1- Sim.
Anilam: Sim?
Aluno 1- Sim, professora, tem a ver com juros né?
Outros alunos responderam afirmativamente, enquanto a professora faz o esquema no quadro.
Aluno 3- Sim. Professora, eu trabalho com revendas e ganho comissão, 05% das vendas que faço durante o mês.
Anilam: Isso, para quem trabalha e recebe comissão, se calcula multiplicando o valor da porcentagem pelo valor geral das vendas. O resultado é o seu lucro ou ganho, entenderam?

Fonte: Notas de campo referente à observação participante no ano de 2013.

Observa-se que nas aulas da referida professora, ela sempre enfoca uma atividade simples que faz parte do dia a dia de alguns educandos/as, e, de modo geral, adentrando assim nos conceitos científicos

de sua disciplina. Entende-se que na ação docente da professora citada a questão das diferenças não aparece.

As recorrências evidenciam que a mesma professora em suas ações docentes atenta para as características sociais e econômicas das pessoas jovens e adultas de maneira generalizada, e não para os aspectos relacionados às diferenças socioculturais dos/as educando/as ali presentes.

O modo de agir da professora observada é reflexo de sua formação acadêmica, uma vez que se identifica a inexistência de tratamento acerca da temática do multiculturalismo no PPC do Curso de Biologia da Instituição formadora da docente em pauta.

Nesse sentido, essa discussão se insere na necessidade de formação inicial para o professor da EJA, bem como continuada, levando-se em consideração as diferenças dos referidos sujeitos, numa racionalidade teórico/prática, na qual aproximando os/as futuros/as docentes das abordagens conceituais e atitudinais que se relacionam à temática em discussão, conseqüentemente, este trabalho se refletiria mais tarde na ação destes sujeitos, contribuindo ainda para o papel do professorado enquanto mediador.

Nesta perspectiva, o/a professor/a estaria apto a desenvolver sua função para além do tratamento dos conteúdos, contribuindo ainda, como menciona Macedo (2006) para um currículo socialmente justo, numa dimensão crítica.

Um dos fatos de atenção durante as observações foi as atitudes das professoras no decorrer do ano letivo, pois as referidas atitudes tinham o propósito de tratar diretamente dos conteúdos de ensino, naturalizando dessa forma as diferenças socioculturais dos/as educandos/as.

Desse modo, entende-se que o ato docente na sala de aula é marcado pela variada gama de disposições internalizadas pelas professoras investigadas. Nesse caso, pelo *habitus* profissional que, de certa maneira, mobiliza os saberes disciplinares, contribui para a manifestação de elementos que correspondem ao conhecimento científico, como ponto de partida para a ação docente na escola investigada.

As disposições que se caracterizaram no *habitus* profissional evidenciaram aproximação entre as ações docentes observadas, pois estas possuem características estruturadas e estruturantes que, via de regra, são mobilizadas pela cultura escolar. No entanto, cabe destacar que este não é imutável, pois tanto pode ser reforçado, como pode ser modelado.

Nesse contexto, pode-se mencionar que falta às docentes investigadas melhor compreensão sobre a EJA, sobre as pessoas jovens, adultas e ainda idosas, bem como sobre as diferenças socioculturais que permeiam a sala de aula. Desse modo, se processa a reprodução cultural, enquanto produto de uma educação pautada na alienação do capital cultural.

Essa compreensão depende, basicamente, de uma formação, tanto inicial como continuada, que tenha em seu bojo os conhecimentos específicos da área de atuação, neste caso, da EJA, atrelados a conhecimentos pedagógicos e epistemológicos da prática educativa e do campo do currículo, numa

perspectiva crítica e pós-crítica, aliados às experiências docentes, possibilitando a construção da base de conhecimento para desenvolver ações frente a diversidade presente na sala de aula.

Quanto à subjetividade, esta é elemento fundamental da produção do saber, necessário às atitudes do corpo docente em sala de aula. Tal produção resulta logicamente das experiências dos sujeitos, neste estudo, da ação docente das professoras da EJA.

Neste entorno, as ações docentes são marcadas pela subjetividade, pois por meio das falas das docentes, percebe-se que alguns aspectos da subjetividade das mesmas marcam seus estilos, suas ações.

Quadro 2 - Ação docente da professora Alnitak

[...] A professora inicia informando ao alunado que o assunto da aula é X, e pede à turma para dar um conceito do mesmo. Um aluno dá uma resposta em forma de brincadeira, a professora retruca, e responde “Não estou brincando, vamos falar sério”. E retoma a mesma pergunta. Dessa vez ninguém responde. Então a professora diz: “Prestem atenção que vou explicar, sem barulho!” E começa uma aula expositiva sobre o conteúdo em pauta. Em seguida retira cópias de um texto e repassa para os alunos solicitando que em dupla ou grupo de três façam a leitura do texto e elaborem cinco questões com respostas e entreguem. Nesse momento, os alunos olham entre si, e começam por si mesmos a organizar os grupos e começam a leitura. Uns se concentram, outros conversam paralelamente à atividade, e um grupo pergunta se pode levar o texto para fazer em casa. A professora responde que não e exige que iniciem o trabalho, pois ao mesmo é atribuído um ponto. Os alunos retomam a leitura do texto. Antes de iniciar o questionário a sirena toca e a aula se encerra. A professora informa que o trabalho deve ser entregue na aula seguinte, e quem não entregar perderá o ponto. Alguns alunos reclamam: “não professora, não é assim não, tenha paciência. Ah! Ela pensa que é só assim. Cabeça de gelo professora!” Outros permanecem sem reclamar, apenas conversando entre si, já sobre outros assuntos particulares.

Fonte: Notas de campo referente à observação participante no ano de 2013.

Durante a permanência no campo de pesquisa, observa-se a recorrência do ato caracterizado por brincadeiras apresentadas pelo alunado em sala de aula, em se tratando do grupo que compõe a faixa geracional jovem. Atos que ocorrem por meio da distração entre esses.

Pode-se dizer que tais brincadeiras entre os/as jovens atualmente, no contexto investigado, caracterizam-se como costumes culturais, de caráter popular, considerando que os referidos sujeitos, na maioria das vezes, se comunicam dessa forma. São maneiras de se relacionar e se desenvolver socialmente, pois entendemos que esta manifestação, é típica, sobretudo do grupo social em pauta, tendo em vista que possuem maneiras próprias e particulares de expressão.

Essas formas de relacionamento poderiam ser vistas e estimuladas na sala de aula como recurso para a integração social e trabalho colaborativo, objetivando que os/as alunos/as trabalhem juntos, apoiando-se mutuamente. No entanto, percebe-se que no caso acima apresentado, a professora ignora as atitudes dos/as alunos/as e se preocupa seriamente com a participação na aprendizagem dos/as educandos/as.

Apresenta-se no semblante da professora sua aflição, e, ao mesmo tempo, seriedade no tratamento do conteúdo. Tal aflição e seriedade diante das manifestações expressas pelos/as educandos/as, se configura numa forma negativa de ver a real condição destes, pois as manifestações são ignoradas, tendo em vista que os sujeitos jovens são convidados a se enquadrar em um padrão considerado ideal. Na

tentativa de manter o controle, a professora aponta uma forma de avaliação por meio de práticas disciplinadoras.

O texto que a professora trabalhou naquele momento compreende ao conteúdo em pauta da disciplina História, e pouco os/as educandos/as se interessam, uma vez que este não é atrativo para os mesmos. Em meio à dispersão, a sirene toca e mais uma aula é encerrada sem ao menos ser concluída, e, de maneira interativa, o alunado conversava entre si.

Dada a seriedade da professora e a atitude de cobrança com relação à nota a ser atribuída para os/as sujeitos participantes, ou seja, para aqueles/as que concluíssem os trabalhos, entende-se que a referida ação da professora sustenta-se numa concepção de educação compensatória, pois esta pode ser entendida como uma maneira de estimular o comportamento competitivo ao conferir uma pontuação para a referida atividade, inculcando nos/as educandos/as a ideia de recompensa, pois ao realizar a tarefa, teria em mãos o resultado como conferência de erros e acertos.

Essa atitude da docente está marcada pelas concepções que tem de educação na EJA, considerando que é recorrente em suas aulas o modelo apresentado.

Nesse sentido, menciona-se que as referidas ações docentes ainda se encontram arraigadas a um modelo de ensino conteudista, no qual a avaliação com caráter disciplinador é o instrumento fundamental de todo o processo de ensino - aprendizagem que ocorre na sala de aula, sendo o conhecimento universal a base de todo o processo, tornando-se uma atitude rotineira por parte das professoras.

Essa concepção se evidencia na fala da professora investigada, e registra sua subjetividade.

Nas turmas sempre tem um aluno que quer chamar a atenção com brincadeiras. Mas me imponho como professora, e chamo a atenção para a responsabilidade, que é aprender, prestar atenção aos conteúdos (Entrevista realizada com a Prof^a. Alnitak em 2013). (Sic).

Este caso fundamenta-se ainda numa perspectiva reprodutora de educação, que para Bourdieu (2004; 2011), reflete o sistema de ensino como instrução que permite a reprodução da cultura dominante.

Nas ações docentes observadas, identifica-se que estas por sua vez, ignoram via de regra, as diferenças socioculturais das pessoas jovens e adultas, privilegiando em suas atitudes valores culturais da classe dominante, colocando em primeiro plano um modelo de socialização que favorece a reprodução da estrutura das relações de poder.

Desse modo, tais ações caracterizam uma violência simbólica sob a aparência da neutralidade e refletem os sistemas de pensamento que legitimam a exclusão dos/as educandos/as não privilegiados/as, imputada a termos como dificuldade, falta de atenção, baixo desempenho, caracterizado pelo corpo docente voltado às formas de agir de caráter autoritário, bem como obsessivo pelos conteúdos da disciplina no âmbito da sala de aula, de acordo com a solicitação da professora Mintaka:

[...] este conteúdo é assunto da prova que será realizada na próxima semana. Estudem! Respondam as questões exatamente com o que está no texto! (Entrevista realizada com a Prof^a. Mintaka em 2013).

Os fatos mencionados atrelam-se à subjetividade docente, sendo internalizada no processo de formação das referidas professoras, haja vista, a exemplo da Professora supracitada, que teve uma formação acadêmica em que os conteúdos de ensino foram trabalhados como a pedra angular de todo e qualquer processo de ensino, tendo em vista que para a realização das ações em sala de aula o professorado necessariamente deveria possuir total domínio do conhecimento, como ela menciona: eu sempre me oriento pela formação que tive. Na universidade o foco é a aprendizagem dos conhecimentos científicos, ou seja, dos conhecimentos teóricos. (Entrevista realizada com a Prof^a. Mintaka em 2013).

Nessa perspectiva, as ações docentes afastam-se totalmente de uma pedagogia da diferença, pois não se trabalha pedagogicamente com as diferenças, reforçando-as e problematizando-as como menciona Corazza (2002).

No âmbito da sala de aula, a ação docente pautada na concepção de educação conteudista, não dá conta da permanência dos/as educandos/as nos momentos das aulas, pois observa-se na aula seguinte que a metade dos/as estudantes não compareceram, e este fato foi recorrente durante todo o período de observação.

Quando compareceram, alguns uma semana depois, outros quinze dias depois, mencionaram não terem tempo para a realização do trabalho, outros não o fizeram, pois sabiam que a professora não receberia mais o trabalho. Assim, a forma de agir metodologicamente da professora nessa direção, está estreitamente ligada à sua própria cultura, bem como à cultura escolar, que tem como foco de ensino a questão da avaliação do produto e não do processo, voltada para a preocupação de um saber abstrato, distante, sobretudo, das condições socioculturais do/a educando.

Em alguns casos a professora se aproxima de uma perspectiva multicultural pluralista, mesmo que de maneira incipiente. Isto se deve, em primeiro lugar, aos interesses institucionais, às concepções desta professora, percepções, experiência e formação constatadas por meio das análises e interpretações realizadas.

Opta-se pela expressão “se aproxima”, uma vez que a ação docente da professora num dado momento do ano letivo, trata das questões étnico-raciais, por meio de estratégias de ensino numa perspectiva dialógica, abrindo espaço para o diálogo entre os/as educandos/as. Nesse caso, observa-se a participação dos/as educandos/as, seus envolvimento e frequências durante a realização de atividades, de acordo com o seguinte evento,

Quadro 3 - Ação docente da professora Mintaka

A professora inicia a aula fazendo a chamada, em seguida chama a atenção para um texto que trata da diversidade étnico-racial. O texto traz como tema: Grandes personagens negros. "Gente, vamos nos organizar em grupo para trabalhar este texto. Podem se organizar em grupo de 04 alunos, façam a leitura do texto e em seguida abriremos o debate com a apresentação da biografia dos personagens de cor negra que se destacaram no Brasil, no mundo". Os (as) alunos (as) numa euforia, num puxar de carteiras, depois de alguns minutos se concentram e começam o estudo. Após a leitura a empolgação é tanta que os alunos sugerem que a apresentação seja realizada na próxima aula, pois os alunos naquele momento pensaram em representar as personagens estudadas. A professora concorda e marca a apresentação.

Fonte: Nota de campo referente à observação participante no ano 2013

Neste evento, evidencia-se, contudo, o esforço da professora em organizar esta situação na sala de aula, por meio da estratégia de trabalho em grupo.

Esse processo de organização da aula em pauta pode ser retomada como ponto de partida para se construir um espaço educativo mais democrático e horizontal, uma vez que, nesta ação, a professora dá abertura à participação do alunado, promovendo o diálogo, a autonomia, quando os referidos sujeitos decidem sobre suas próprias apresentações.

De uma maneira ingênua, pode-se mencionar que a ação da professora vincula-se a uma perspectiva freireana que tem no cerne o diálogo que se estabelece no grupo, o que se denomina Círculos de Diálogo, pois a euforia dos/as estudantes neste momento expressa a necessidade de manifestação destes.

Desse modo, o aspecto que revela contribuição a partir da organização da referida professora durante a realização do projeto didático, pode ser pensado com base na pedagogia dialógica, que pode contribuir para a prática pedagógica em suas variadas dinâmicas e ainda para respaldar discussões sobre pessoas, englobando, sobretudo, suas diferenças socioculturais, imbricadas ao que Freire (1980) propõe quando defende a educação popular, considerando o princípio da libertação dos indivíduos que, por meio de um desenvolvimento da consciência, passam a atingir o nível de criticidade e ação diferenciada.

Os Círculos de Diálogo podem ser considerados como possibilidade da concretização das ações docentes na EJA, baseados numa política curricular da identidade e da diferença, não apenas como forma de valorização, reconhecimento e respeito, mas também como forma de problematização, a fim de desconstruir estereótipos que foram construídos historicamente a alguns grupos socioculturais.

Nesse sentido, os termos gênero, raça, etnia, faixa geracional, sexualidade, entrariam como categorias fundamentais no currículo da EJA, por meio de uma pedagogia da diferença.

Para além do ato acima mencionado, o professorado pode considerar vários aspectos no momento de organização de suas aulas por meio de um planejamento flexível, tendo em vista, sobretudo, aspectos relacionados às diferenças socioculturais dos/as educandos/as, estimulando-os/as no prosseguimento de seu processo educativo, tendo em vista uma formação humana e cidadã, uma vez que a função da educação paira basicamente na ideia de interferir na realidade para transformá-la.

Assim, o ensino em um processo formativo não se constitui simples tratamento de conteúdos universais, mas a proposição de um ensino crítico, pautado no diálogo do tipo democrático.

Dessa forma, a relação da ação docente com as diferenças socioculturais dos/as educandos/as seria indissociável, constituindo-se uma *práxis*, proporcionando a formação destes/as como sujeito histórico.

4.1 Atividade de ensino organizada na estratégia de aulas expositivas e possibilidades para o trabalho em grupo

As concepções dos sujeitos em relação à modalidade EJA criam uma categoria bem recorrente que marcou a modalidade ao longo dos anos, pois os sujeitos investigados a compreendem como uma modalidade de ensino para alunos/as que deixaram por um longo período os estudos, ou o âmbito escolar, e que os mesmos precisam se preparar para o mercado de trabalho, mesmo não acompanhando os estudos como deveriam.

Essas concepções se enquadram na intenção dos referidos sujeitos em preparar as pessoas jovens e adultas para o mercado de trabalho e ainda na intenção de desenvolver ações, considerando que os/as referidos/as estudantes perderam muitos anos de escolarização, e que são atrasados/as. Percebe-se que tal concepção distancia-se totalmente da perspectiva apontada na VI CONFITEA acerca das pessoas jovens e adultas, que considera a aquisição destes não de maneira limitada, mas ao longo da vida.

Estes pensamentos vinculam-se aos resquícios de um passado que marcou a história da EJA em nosso país na década de 1930, pois na efervescência do processo de industrialização a preocupação governamental girava justamente em torno de um ensino que possibilitasse a inserção daqueles que não tiveram acesso ou continuidade aos estudos, e que retornaram com vistas à sua (re) inserção no mercado de trabalho.

De fato, a EJA tem a finalidade de resgatar um direito negado; não a partir de um mero ensino obsoleto, mas incluindo-se aí os contextos socioculturais dos/as alunos/as. No entanto, o que ocorre atrelada a essas concepções são aulas expositivas obsoletas, sem o menor acolhimento dos/as educandos/as em suas diferenças socioculturais, não dando condições aos mesmos de expressar suas realidades, seus contextos.

São concepções que colocam em xeque a permanência das pessoas jovens e adultas na sala de aula, uma vez que estes/as em um passado pouco distante foram expulsos dos mesmos bancos escolares.

Materializam-se nas falas das professoras ações docentes organizadas a partir de um rol de conteúdos de ensino adaptados dos livros didáticos ou não, considerando a apreensão dos mesmos pelas pessoas jovens e adultas de uma maneira mais lenta do que aqueles/as alunos/as que estão nos níveis de ensino fundamental considerado dentro de sua faixa etária "regular".

As concepções das professoras apresentam indícios de intencionalidade escolar marcada pelo processo de instrução de maneira reprodutora e conservadora. São concepções imbuídas de um passado da EJA que esteve por muito tempo às margens das discussões e reflexões acerca de um currículo socialmente justo, tendo como pano de fundo as condições socioculturais dos sujeitos.

Cabe destacar que o professorado da EJA preocupa-se, em primeiro plano, em garantir às pessoas jovens e adultas, mesmo de forma fragmentada, o processo de aprendizagem dos conhecimentos universais, pois suas visões pedagógicas no campo da EJA assentam-se na ideia de que estes/as necessitam basicamente de escolarização formal, primando pela aprendizagem dos conteúdos, com base na mediação docente, pela efetivação de projetos didáticos, a partir de um ensino organizado na estratégia de aula expositiva, e em alguns momentos na estratégia de trabalho em grupo quando trabalham com projeto.

Pondera-se, a partir das análises das falas, que as atividades no contexto da modalidade EJA ocorrem aliadas ao *habitus* profissional docente, que se incorporam à ação do professorado, nestes casos, de maneira enciclopédica; paternalista; acrítica; aligeirada. Desse modo, é visível a utilização recorrente de aulas expositivas, seguidas de atividades de avaliação, e atividades burocráticas, tendo em vista a execução dos planos e planejamentos.

Nesse sentido, pode-se dizer que as concepções que as professoras apresentam acerca da modalidade EJA estão imbricadas de sentidos correlatos, não se identificando na generalidade um fator que mencione ser uma modalidade rica na representação das diferenças socioculturais dos/as educandos/as.

Considerando que as concepções em torno da modalidade apresentada pelas professoras confluem entre si, podemos dizer que as determinações sob o ponto de vista do que pode ser trabalhado em sala de aula são também comuns a estas.

Nas concepções e experiências dos sujeitos investigados verifica-se, por meio de suas falas nas entrevistas semiestruturadas, que estes seguem, via de regra, um paradigma de educação que objetivava a domesticação das consciências para adaptá-las ao mundo do trabalho, por meio de ações docentes que se reduzem ao monoculturalismo, nas quais são efetivadas transmissões de conhecimento, sem relação direta com as condições socioculturais das pessoas jovens e adultas, tornando-se sem significado, limitando o poder de expressão dos mesmos.

Cabe destacar que não se pretende aqui estabelecer julgamentos morais sobre as ações docentes dos sujeitos investigados, visto que estes escritos e reflexões não são tentativas de culpabilizar o corpo docente, mas de situá-lo em suas inconsciências, em suas incompletudes.

Nesse sentido, alerta-se que uma perspectiva de ensino voltada para a inserção subordinada no mercado de trabalho não dá conta das reais necessidades que, para além da escolaridade, os leva para a escola, pois sentem necessidade de se expressar, de se colocar no mundo como protagonista, como

cidadão que é, como sujeito dotado de direitos, de identidade própria em suas múltiplas diferenças, de sua história de vida.

No entanto, as professoras ao desenvolver suas ações docentes com base em suas concepções e por meio do seu *habitus*, produzem, nos/as alunos/as, a ideia de que estes/as devem apenas desenvolver suas aprendizagens cognitivas.

Assim, o professorado da EJA desenvolve suas ações de maneira natural, sem nenhum momento para reflexões, que por sua vez afetam a permanência do alunado em âmbito escolar, sendo representados no currículo oculto, uma vez que as docentes em suas ações tentam inculcar nos/as educandos/as suas necessidades de aprendizagens com vistas a seu aperfeiçoamento no âmbito do mercado de trabalho.

5 CONCLUSÃO

A ação docente na modalidade EJA se desenvolve realmente com base nas concepções, percepções, experiências, formação docente e interesses institucionais que por sua vez se constituem na cultura docente da referida modalidade, haja vista que estas não se dão no isolamento, mas se imbricam entre si, constituindo-se o *habitus* profissional.

Nos estudos de casos realizados apoiados pela etnografia escolar, as docentes da EJA empregaram metodologias didáticas semelhantes numa perspectiva conteudista, distanciando-se das diferenças socioculturais dos/as educandos/as.

Identifica-se que os professores como atores sociais, se envolvem e envolvem os/as estudantes num processo de apropriação dos conteúdos de ensino. Interpretando atentamente suas ações docentes e suas relações com as diferenças socioculturais do alunado, compreendemos que estas se dão engendradas ao desenvolvimento de uma hierarquização do saber científico.

Cabe destacar, que as professoras em suas formas de agir e atitudes, participam de planejamentos de ensino, que até então se dão de maneira burocrática. Todos/as professores/as que atuam na escola se fazem presentes no referido planejamento, no entanto, não discutem ao longo do ano sobre os desdobramentos do mesmo, sobretudo na modalidade em discussão.

Os interesses institucionais são transpostos para a modalidade EJA, não de maneira específica, mas de um modo geral, a partir dos interesses da escola com um todo, visando aos objetivos gerais que compreendem a organização de ensino, no caso observado, os projetos didáticos, pois estes foram explícitos nos momentos de planejamento geral da escola.

Desse modo, há um distanciamento estabelecido entre a prática educativa do corpo docente e diferenças socioculturais dos/as educandos/as, uma vez que este enfoque se dá por meio do projeto didático de maneira abstrata, numa perspectiva única da diversidade étnico-racial, pois o projeto ancora-

se nas discussões do ser humano negro enquanto ser contribuinte na formação e costumes do povo brasileiro.

Entende-se que essa abordagem distancia-se dos contextos dos/as educandos/as, da EJA, pois até mesmo sendo apenas discussões voltadas para o aspecto da raça, podem não contemplar os anseios, interesses, ou seja, as particularidades de quem está ali na sala de aula, pois os/as negros/as que aparecem nas discussões são personagens ilustres de cor negra que se destacaram ou se destacam na sociedade.

Assim, as ações docentes de certa forma silenciam as reais diferenças dos/as educandos/as na sala de aula, pois não abrem espaço para problematização das mesmas. Nesse modelo de ação docente, evidencia-se o processo de ensino e aprendizagem e as diferenças socioculturais dos/as estudantes.

No entanto, pode-se acrescentar que este tipo de ação não ocorre de maneira neutra, pois de acordo com os relatos de formação dos sujeitos investigados, os mesmos foram condicionados a desenvolver suas aulas com base na hierarquia dos conhecimentos, sendo estes aspectos inerentes a uma postura de poder das professoras em sala de aula, poder este não individual, mas compartilhado entre os pares, socialmente vinculadas à cultura escolar, onde as ações são reconhecidas pelo/a outro/a, caracterizando-se no modelo institucional, objetivadas e consolidadas pelo *habitus*.

Nessa perspectiva, abre-se uma luz enquanto possibilidade que pode repercutir em um repensar sobre a aula na EJA, tomando como parâmetro básico os momentos de aulas a partir da organização dos trabalhos em grupo. Sobre essa questão, nos respaldamos nos Círculos de Cultura, que levam em consideração as diferenças socioculturais do alunado em contextos diversificados.

Desenvolver ações docentes nesta direção requer, sobretudo do corpo docente, a apropriação de novas concepções, novas percepções, formação, bem como um repensar destas, de suas experiências e dos interesses institucionais, vislumbrando uma educação pautada na mediação, por meio de uma estratégia de ensino que denominamos Círculo de Diálogo, sendo esta uma perspectiva multicultural, levando-se em consideração temáticas relacionadas ao contexto sociocultural dos/as educandos/as em todo o percurso curricular do tempo escolar dos Anos Finais do Ensino Fundamental na modalidade EJA.

Nessa perspectiva, as diferenças socioculturais das pessoas jovens, adultas e idosas, estariam numa circularidade permanente, sendo reconhecidas, respeitadas, valorizadas, percebidas e discutidas, em cruzamentos com outros contextos, com outras histórias, imbricados necessariamente aos conteúdos de ensino, dando-lhes significados.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papius, 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3ª ed Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

AMADO, João. (Org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Editora Imprensa. Universidade de Coimbra. 2010.

BARBIER, René. **A escuta sensível na abordagem transversal**. In: BARBOSA, Joaquim. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, Afrânio (Orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2004.

CORAZZA, Sandra Maria. **A colonialidade do saber e do sentido da escola na América Latina: na mesa a escola e as políticas da diferença: perspectivas pós – coloniais**. 7º Colóquio- ANPED: Caxambu, Minas Gerais, 2002.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação**. *Revista Brasileira de Educação*. Maio – ago., nº. 23, PP. 16-35, 2003. Disponível em: <[http://: www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1988.

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

MACEDO, Elizabete. **Por uma política da diferença**. *Cadernos de Pesquisa*. Vol. 36, n.128. Maio/agosto, 2006. p. 327-347. Disponível em: <[http://: www.scielo.br](http://www.scielo.br)>. Acesso em fevereiro de 2013.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática?** In: SACRISTÁN, Gimeno J. GÓMEZ, Pérez A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, Gimeno J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

COMO CITAR ESSE ARTIGO

FERRO, Jenaice Israel et al. **A ação docente na EJA: um saber fazer orquestrado pelo *habitus* profissional**. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, n. 28, p. 383-403, Set./Dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8586>. Acesso em: dd mmm. aaaa.