

SER PROFESSOR: SENTIDOS, ANÁLISES E INCERTEZAS DE SI
BEING A TEACHER: SENSES, ANALYSIS AND UNCERTAINTIES OF THE SELF
SER PROFESOR: SENTIDOS, ANÁLISIS E INCERTIDUMBRE

Veridiano Maia dos Santos

Titulação: Doutor em Educação – PPGED/UFRN

Instituição: UFRN – PMN

E-mail: dianomaia@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1423-4401>

RESUMO

O presente texto é derivativo de pesquisa em nível doutoral, desenvolvido através de entrevistas individuais e coletivas, complementares entre si, no âmbito da pesquisa qualitativa, com professores do segundo segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos no município de Natal/RN, Brasil. A sua base epistemológica está amparada na Teoria das Representações Sociais como fonte teórica primordial para a análise da investigação. Este artigo objetiva discutir o contexto de incertezas em que convivem os docentes no seu cotidiano escolar, atravessado de sentidos contraditórios e análises sobre o seu fazer pedagógico dentro dessa complexa modalidade do Ensino Fundamental, como reflexão realizada à luz da análise de contexto. A análise dos dados desvelou questões que afetam o professorado em níveis contrastantes de sabores e dissabores nas suas rotinas escolares. Revelou, ainda, a compreensão da construção de representações sociais, que se costuram como saberes do senso comum desses profissionais da educação escolar pública, numa trança simbólica que faz a malha de seus saberes curriculares dentro dessa modalidade educacional, indicando que há representações sociais de professores sobre os alunos jovens e adultos nessa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Professores. Representações Sociais. EJA. Currículo.

ABSTRACT

This text is based on a doctoral research conducted through individual and collective interviews, complementary to each other, within the scope of qualitative research, with teachers of the second segment of the Elementary School of Youth and Adult Education in Natal / RN, Brazil. The Theory of Social Representations as the primary theoretical source for the analysis supports its epistemological basis. In this article, we aim to discuss the context of uncertainties that coexist with teachers in their daily school life, crossed by contradictory meanings and analyses of their pedagogical practice within this complex modality of elementary school, as a reflection made in the light of context analysis. Data analysis revealed issues that affect teachers at contrasting levels of satisfaction and dissatisfaction in their school routines. Besides, it revealed an understanding of the construction of social representations, which are sewn as common sense knowledge among these professionals in a symbolic braid that knits their curricular knowledge within that educational modality, indicating that teachers hold social representations about young and adult students in that teaching modality.

Keywords: Teachers. Social representations. EJA. Curriculum.

RESUMEN

Este texto se deriva de la investigación a nivel de doctorado, conducido a través de entrevistas individuales y colectivas, complementarias entre sí, dentro del alcance de la investigación cualitativa, con maestros del segundo segmento de la Escuela Primaria de Educación Juvenil y de Adultos en Natal / RN, Brasil. Su base epistemológica está respaldada por la Teoría de las representaciones sociales como la fuente teórica primaria para el análisis de esta investigación. En este artículo, nuestro objetivo es

discutir el contexto de incertidumbres que coexisten con los maestros en su vida escolar diaria, atravesadas por significados y análisis contradictorios de su práctica pedagógica dentro de esta compleja modalidad de enseñanza, como una reflexión hecha a la luz del análisis de contexto. La análisis de los datos desvelaran problemas que afectan al maestro en niveles contrastantes de sabores y desabores en sus rutinas escolares. Revelaran aún una comprensión de la construcción de representaciones sociales, que se cosen como el conocimiento del sentido común de estos profesionales de la educación en la escuela pública, en una trenza simbólica que une sus conocimientos curriculares dentro de esa modalidad educativa, indicando que los maestros tienen representaciones sociales de los estudiantes jóvenes y adultos de esa modalidad de enseñanza.

Palabras clave: Maestros. Representaciones sociales. EJA. Currículo

1 INTRODUÇÃO

Moscovici (2012) afirma que a representação social é a preparação para a ação, não só porque guia os comportamentos, mas, sobretudo, porque remodela e reconstitui os elementos do ambiente no qual o comportamento deve ocorrer. Ela possibilita dar sentido à conduta, integrá-la numa rede de relações na qual está ligada ao objeto, fornecendo, ao mesmo tempo, as noções, as teorias e o fundo de observações que tornam essas relações eficazes e possíveis. Assim, o estudo das representações sociais mostra que esse campo se configura processualmente no dia a dia dos sujeitos. Nesse sentido, este texto é fruto do processo empírico em nível de doutorado e visa a analisar o ser professor na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental a partir da análise epistemológica calcada na Teoria das Representações Sociais (TRS). Ele adentra os sentidos que o professorado delineia acerca do trabalho pedagógico que esse grupo social empreende na citada modalidade educacional.

O professor se vê implicado com o seu aluno e, mesmo nas adversidades cotidianas que enfrenta, aponta o ser docente sobre a opção escolhida acerca da postura materializada no exercício profissional, no sentido de se conceber como um agente de mudanças, revelando um preceito subjetivo, mas que pode se replicar, socialmente, no amplo espectro do professorado quando se analisa o grupo em reflexão/ação.

O contexto de interpretações se revela inerentemente correlacionado às questões e posturas de currículo – que no limiar das análises aqui apontadas, estão intimamente ligadas às autoimagens do ser professor e do seu saber/fazer pedagógico na EJA. “O trabalho docente se enaltece quando deixa de ser, apenas, cumpridor e ou executor de ações, e passa a ser uma atividade de interação com outras pessoas, dando assim sentido ao que fazem” (CASTRO; BRITO, 2013, p. 129). Para essas autoras, levando-se em consideração o atual momento de reformas educacionais, como a nova base curricular comum, tal dimensão – do sentido no fazer docente – tem sido secundarizada, mesmo diante de características flexíveis, mas de ações

codificadas, autônomas, porém controladas, que levam a um composto que combina elementos contraditórios e diversificados entre si.

Na discussão aqui empreendida, o questionamento sobre os sentidos de ser professor na Educação de Jovens e Adultos traz o mote questionador aos entrevistados, cujo objetivo geral é analisar a dimensão dos sentidos atribuídos pelos docentes à sua atuação profissional dentro da modalidade citada. Assim, especificamente, o objetivo é tecer reflexões sobre a questão curricular, levando-se em consideração as representações sociais dos professores dentro do arcabouço de tessituras cotidianas que se constroem quanto ao currículo da EJA no Ensino Fundamental, prioritariamente discutindo a construção representacional social do grupo docente, por meio dos pressupostos teóricos da Teoria das Representações Sociais, acerca do ser e das incertezas que campeiam o ofício docente, problematizando sentidos que estão atravessados na condição do ser professor.

A justificativa desse esforço se dá no âmbito de obter compreensões mais detalhadas da complexidade pedagógica que atravessa a Educação de Jovens e Adultos, suas relações com a problemática da desistência discente em meio às preocupações docentes com o seu trabalho no dia a dia escolar acerca dessa referida modalidade de formação escolarizada.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

No aspecto teórico, é preciso considerar *três vértices* que se cruzam para a costura dos fios que cosem reflexivamente o tecido deste texto: o primeiro vislumbra a Teoria das Representações Sociais estimulada, inicialmente, por Moscovici (2012) ao apontar a necessidade de uma melhor compreensão do senso comum construído entre grupos sociais identificáveis dentro de contextos da sociedade, requisitando entendimento entre contexto, comunicação e ação de seus membros, teoria esta que se ampara dentro de um espectro mais abrangente da psicologia social.

O segundo aspecto se refere à Educação de Jovens e Adultos, seus contextos e discussões, em que a questão curricular enseja sensível atenção. Ou seja, a discussão nessa seara instiga problematizações que devem ser consideradas especialmente, e aqui, em particular, a partir do olhar dos professores que militam nesse campo educacional. O terceiro vértice recai, a partir das incertezas docentes quanto à natureza subjetiva e simbólica de seus ofícios, nas questões de currículo dentro dessa modalidade do ensino fundamental. Nesse aspecto, tanto a Teoria das Representações Sociais quanto a questão curricular da EJA envolvem um complexo e vasto arcabouço teórico, e, assim, procuro inferir uma noção dos aspectos epistemológicos

nos quais me referencio ao longo deste estudo ao refletir sobre a costura destas três perspectivas no contexto deste estudo.

2.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais foi formulada no final dos anos de 1950 como uma epistemologia de interpretação da realidade do cotidiano, operando como uma ruptura ao modelo positivista. Como ensina Nobrega (2001), ela propõe uma proposição do homem e os acontecimentos sociais invertendo os princípios e a ordem do conhecimento psicológico em vigor à época. Moscovici (2012) introduz esta teoria substituindo a noção de representações coletivas, dentro do espectro da sociologia, como reconhecimento dos grupos e dos indivíduos em contexto moderno, com clara importância da comunicação como fenômeno convergente de pessoas dentro de uma rede de interações de saberes do senso comum, socialmente partilhados.

Como demonstra Castro (2014), a topografia do cotidiano de Moscovici vai do microcosmo ao macrocosmo, e seus limites são estabelecidos nas fronteiras da interação social. Essa espécie de topografia dinâmica supera o dualismo tradicional, introduzindo, pela natureza do objeto, um lugar de reunião e encontro entre distintas situações. Em outras palavras, essa teoria leva em consideração a ideia complexa de que indivíduos e grupos sociais constroem conhecimentos fora do espectro reificado das ciências e neles guiam suas ações a partir da tangência dos objetos de saber que lhes chegam como algo estranho, ancorando-os e objetivando-os em seus contextos e percurso histórico, cultural e social.

Ao pinçar as lições de Nobrega (2001), é possível o entendimento de que as representações sociais (RS) são elaboradas no contexto dos fenômenos que implicam os grupos, suas repercussões interativas e mudanças sociais em meio a questões comunicacionais. “[...] compreendemos a centralidade da comunicação na produção de representações” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 89). O contexto desta assertiva à qual a autora se refere diz respeito ao fato relevante de que distintos gêneros comunicacionais produzem diferentes esquemas representacionais. Desta feita, a comunicação social tem responsabilidade na forma como se fundam as representações sociais, determinando a formação do processo representacional, que, segundo esta autora, aporta-se em três níveis: cognitivo, formação das RS e edificação de condutas.

O primeiro nível diz respeito aos modos díspares que os indivíduos de um determinado grupo acessam certas informações, o que também implica interesses subjetivos e na necessidade de ação dos sujeitos em relação aos outros. O segundo nível aponta para a

fundamentação construcional da representação social: ancoragem e objetivação (a primeira torna um objeto não familiar em familiar; a segunda formata uma imagem do objeto de modo a configurar um guia para a ação no âmbito do senso comum dos grupos). O terceiro nível se articula a opiniões, atitudes, estereótipos na conceituação representacional.

Dessa forma, a representação social é uma forma de conhecimento de um determinado grupo sobre um objeto. Assim, Jovchelovitch (2011) ensina que a teoria das representações sociais se fundamenta tanto em teorias da sociedade quanto em teorias do sujeito, pois nela há um compromisso com o social e com o indivíduo. De acordo com a citada autora,

[...] está presente no início mesmo da teoria e pode ser visto na ênfase dada, por um lado, à dimensão simbólica das representações que expressa visões particulares do mundo, identidades e imaginações específicas e, por outro, na dimensão social das representações, em que o poder da realidade social de enquadrar nosso pensamento individual adquire a força de um ambiente simbólico (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 90).

No cenário aqui descrito sobre algumas reflexões acerca da Teoria das Representações Sociais que enseja o fenômeno cotidiano das representações sociais, é possível a inferência de que na construção e ação grupal acerca no âmbito do senso comum – no qual trafega este fenômeno – há implicações entre subjetividades dos indivíduos e relações de poderes transitando no interior dos grupos sociais na produção dessas representações sobre um dado objeto. Nesse sentido, este texto busca costurar uma problematização analítica no contexto do conteúdo das falas docentes ao tramitarem concepções representacionais envolvendo simbolicamente os sentidos do trabalho do professor na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental que refletem a questão curricular nesta modalidade educacional.

2.2 EJA E A QUESTÃO CURRICULAR

A Educação de Jovens e Adultos é perpassada, desde seu início, por uma trajetória complexa e adensada por diferentes contradições. Nesse caminho, Paiva (2004) ensina que, após a Constituição Federal do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, foi assegurada, dentro das novas construções da realidade brasileira, a concepção de Educação de Jovens e Adultos como direito e dever do Estado. Assim, foi possível no país se atingirem novas conceituações sobre a EJA dando-lhe sentido e ressignificações aos processos de aprendizagem pelos quais se relacionam os sujeitos em sua humanização. Em sua reconceitualização, na Educação de Jovens e Adultos, a questão

curricular dessa modalidade de ensino formal passou a questionar sua própria esfera enquanto artefato imprescindível ao ensino escolarizado, embora ainda persista um ideário do currículo afeito ao Ensino Regular.

Nesse contexto, a EJA é “entendida como um campo vasto, pela perspectiva contemporânea do aprender por toda a vida, a educação de jovens e adultos não despreza o sentido da escolarização” (OLIVEIRA; PAIVA, 2004, p. 8). Essa reflexão implica de modo indireto o entendimento de que a citada modalidade de ensino é formada por uma conjuntura complexa, envolvendo sujeitos com distintas origens e saberes experienciados tanto em vivência escolar, quanto no que diz respeito às experiências individuais e sociais ao longo de suas trajetórias de vida. Isso significa, entendo, que, ao se pensar o currículo na EJA, é preciso que – para além das questões didático-metodológicas, conteúdos e avaliações – seja importante a compreensão acerca dos sujeitos discentes que demandam tal modalidade de ensino formal, suas realidades e saberes.

No trabalho com jovens e adultos a escuta de suas histórias de vida são um excelente ponto de partida para nos aproximarmos de seus imaginários e representações de mundo. Imaginários estes que muito têm a dizer sobre as possibilidades de permanecer ou abandonar a escola. São representações que estão ancoradas nas suas memórias de escola, de professor. Enfim, da experiência que tiveram com o processo de ensino/aprendizagem (BARCELOS, 2014, p. 86).

Compreendo que esta forma de se pensar o fazer pedagógico na EJA está diretamente implicada ao currículo como uma decisão docente, uma postura, uma forma de concepção no processo de ensino e de aprendizagem, carregando consigo o entendimento acerca das especificidades da Educação de Jovens e Adultos como relevantes e não podendo ser negligenciada. Portanto, o pensar curricular nessa modalidade traz o movimento mútuo da ação pedagógica a partir do contexto escolar e da realidade dos sujeitos da EJA, onde seus saberes simbólicos e experiências sociais se complementam à tipologia histórica da vasta gama de conhecimentos mediados no processo de formação escolar aos discentes. Desta perspectiva, a ação pedagógica docente passa a ser dialógica e democrática mutuamente à ação discente, pois, “na medida em que partimos para um diálogo com este ser simbólico e social estaremos rompendo também com outra ideia nada solidária em educação: a ideia de que alguém faz o outro aprender” (BARCELOS, 2014, p. 50).

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos congrega complexidades intrincadas que reverberam no professorado e suas percepções e práticas cotidianas. Assim, em uma modalidade de ensino que tem em si mesma, de cambiante trajeto e com determinados

aspectos peculiares que atravessam tempos pedagógicos – redução temporal para o processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula, sujeitos discentes jovens e adultos de distintas matizes e experiências sociais –, a depender da concepção curricular docente, segundo compreendo, pode vicejar perspectivas no campo representacional dos professores que podem diluir problemas cotidianos ou ampliar abismos pedagógicos que recaem no processo de escolarização dos estudantes dessa modalidade de ensino escolar. Portanto, discutir a EJA é matéria profunda e vasta, não cabendo seu esgotamento neste texto.

Ao pensar sobre essa questão que envolve a EJA e, transversalmente, a questão de currículo na modalidade, importante se faz a discussão de algumas ponderações que versam sobre a pesquisa no campo das representações sociais acerca desta mencionada modalidade. Prefiro me deter sobre o cenário educacional em que aqui teço reflexões, qual seja: o espaço da educação pública em Natal/RN, onde o seu sistema educativo público está imerso. Não chego a falar em estado da arte quando me refiro a pesquisas que envolvam representações sociais e EJA, ou mesmo sobre currículo da modalidade, pois, no cenário aqui citado, não posso afirmar que exista pujança em termos de pesquisa. Ou seja, não existem muitos estudos na conjuntura da temática que aqui abordo, em nível de mestrado ou de doutorado, desenvolvidos versando sobre representações sociais no contexto da docência na EJA (ALBINO, 2010) e outro meu (SANTOS, 2014), no qual tratei da questão curricular do currículo de tal dessa modalidade com foco no olhar discente no sistema educacional de Natal/RN.

Nesse sentido, Albino (2010) discute a representação social acerca do professor ao aluno na Educação de Jovens e Adultos, ao assinalar que, em relação ao ser professor, a especificidade da EJA é continuamente suprimida quando os professores se voltam a caracterizar a docência. Em relação a isso, a visão generalista prevalece, apontando uma não relação, um não lugar no que se refere à especificidade dessa modalidade de ensino e, também, à imagem de aluno que apresentam. Uma vez que vinculam este aluno à ideia do fracasso, do não saber, do incapaz de aprender, marcado por peculiaridades que não sabem como lidar, esses professores deparam-se com a destituição da concepção de professor que possuem, enquanto aquele que transmite conhecimentos, que ensina.

Cheguei ao entendimento em trabalho dissertativo (SANTOS, 2014) que existem percepções do discente da EJA que apontam para uma formação baseada em práticas pedagógicas tradicionalizadas, esvaziadas de um diálogo emancipador entre docente e discente (de modo geral), um ambiente escolar que corrobora o sentimento de desvalorização discente e que, em seu entorno, “existem redes de saberes que são tecidos no cotidiano no entorno e que

poderiam estar inseridos ao currículo escolar oficial, mas que na prática não são reconhecidas de modo geral pela mencionada escola” (SANTOS, 2014, p. 180). Tal estudo conclui que os estudantes jovens e adultos entendem que há uma prática docente que enseja um currículo expositor e prescritivo que desvirtua a complexidade desta modalidade, ao se pensar alunos jovens e adultos.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa partiu do pressuposto de que os professores constroem representações sociais sobre o currículo na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental. Como justificativa, este estudo mostrou-se necessário em virtude da exiguidade de pesquisas envolvendo a EJA, bem como de suas discussões curriculares na rede municipal de educação do município do Natal/RN. Outro aspecto importante de justificação é a enorme complexidade do trabalho docente nessa modalidade, as especificidades no entorno pedagógico do trabalho professoral com jovens e adultos em um cotidiano sempre difuso, complexo e de intrincadas relações escolares às quais os professores se acham submetidos. Nesse sentido, busquei me amparar nos anteparos metodológicos para este trabalho desenvolvido nas fundamentações da pesquisa qualitativa, sendo que as bases desse entendimento se alicerçam em ensinamentos de Gatti e André (2010) acerca da pesquisa qualitativa em educação para o seu desenvolvimento empírico.

Utilizei, nesta pesquisa, os seguintes instrumentos de abordagem de investigação: entrevista semiestruturadas e entrevistas coletivas, ambas complementando-se, pois, por meio de entrevistas individuais e coletivas, abordei a questão do currículo e suas dimensões a partir das redes de representações sociais. Como questão inicial, para incitar os docentes acerca das reflexões que construíam sobre sua práxis, indaguei: como é ser professor da EJA? Da questão de partida, as reflexões docentes ensejaram farta derivação sobre a EJA, estrutura escolar, processo de ensino e de aprendizagem, comportamentos discentes, práticas docentes, conteúdos disciplinares, complexidade cotidiana com a evasão em meio às sensações de angústias e de prazeres nos quais professores experienciam o dia a dia escolar.

Como forma de exploração e observação preliminar, desenvolvi um questionário estruturado com 40 questões a partir do qual pude constatar o nível de formação dos docentes, áreas, tempo de atuação na EJA e preferências por modalidade de ensino. Observou-se que os professores todos detêm algum título de pós-graduação, contam com um tempo médio de 05

anos na Educação de Jovens e Adultos. Isso tudo me mostrou que estes profissionais tinham muito a colaborar com a reflexão que eu estava empreendendo em forma de estudo acadêmico.

Como mencionado, os sujeitos da investigação foram professores do segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental de três unidades escolares da rede municipal de educação do município do Natal/RN. Assim, doze professores, atuantes no segundo segmento da EJA em escolas públicas do citado município, foram participantes voluntários deste trabalho¹. Todas as falas foram analisadas de forma orgânica, ou seja, costuradas à análise do contexto das falas, levando-se em consideração os aspectos cotidianos inseridos nos contextos sociais e culturais de trabalho dos professores participantes. Para tal processo analítico, utilizei-me da análise de conteúdo de Bardin (1977), com ênfase referente analiticamente ao contexto.

Nesse sentido, este texto problematiza parte do âmbito mais geral da pesquisa toda, delimitando-se na questão do ser professor, os sentidos que amparam tal condição do docente e as incertezas do trabalho pedagógico que o professorado desenvolve no cotidiano da EJA. Ao decidir por fazer uma análise mais orgânica, entrecruzo as vozes docentes às minhas análises, perseguindo o entendimento acerca do lugar da fala dos sujeitos, seus saberes cotidianos, a partir do arcabouço teórico sobre representações sociais, costurando as falas e reflexões/problematizações aqui apontadas sobre, especialmente as questões que se delineiam quanto às incertezas e sentidos docentes sobre os alunos da EJA. Como recurso de análise, por vezes, encadeio reflexões e análises entre as falas docentes, e, de acordo com a complexidade das vozes docentes na abordagem de algumas concepções, prefiro agrupar blocos de falas para tecer minhas análises de modo mais pertinente.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os professores se apresentam como sujeitos da educação que estão imbuídos de sentidos diferentes, análises e incertezas acerca de sua ação pedagógica escolar. Os sentimentos que provocam sensações de medos, que angustiam o profissional e que se mostram presentes por meio das cobranças feitas aos docentes combinam-se com os de regozijo e de impressões positivas na prática da docência – lutas e conflitos enfrentados que deságuam nas posições curriculares basilares em termos de assunção e execução na prática pedagógica. Os sentimentos vivenciados pelos professores no seu fazer pedagógico mesclam-se em prazeres e desprazeres,

¹ Esta pesquisa foi desenvolvida entre os anos de 2016 e 2017 por meio do PPG Educação/UFRN. Àquele período, não houve necessidade de esta investigação passar por conselho de ética.

são plenos ou se mostram impotentes, com frustrações e êxitos, amores e dissabores experienciados na profissão diante das dificuldades encontradas na tarefa de ser e do ser docente, com sensações estimulantes ou, em muitos momentos, o contrário. Ao decidir por fazer uma análise mais orgânica, entrecruzo as vozes docentes às minhas análises, perseguindo o entendimento acerca do lugar da fala dos sujeitos, seus saberes cotidianos, a partir do arcabouço teórico sobre representações sociais, costurando as falas e reflexões/problematizações aqui apontadas sobre, especialmente, as questões que se delineiam quanto às incertezas e sentidos docentes sobre os alunos da EJA.

(1) Ser professor é você ter que se dedicar muito... Se dedicar mesmo! Porque extrapola até o que é ser professor, de mostrar um conhecimento adquirido de uma humanidade para o aluno – alguns com obstáculos mesmo de vida, né? Que vivem num ambiente que não vislumbram nada – e você está lá pra mostrar que tem um caminho bom a seguir se ele continuar. A dedicação tem de ser muito grande, viu? Apesar da gente conseguir com que alguns poucos alunos que chegam bem longe... Mas, a gente fica triste por aqueles que se perderam pelo caminho: alunos que morrem vítima da violência, drogas, que também deixam de estudar porque têm que escolher entre estudar e trabalhar para manter a vida. Alguns com potencial de chegar bem mais longe, mas devido a isso terem que optar. Eu já tive aluno bom que chegou à universidade e aluno bom também que no caminho se perdeu e não conseguiu chegar e isso entristece o professor (Docente A2).

(2) Hoje em dia não é fácil ser professor. Quando eu iniciei eu acho que era mais fácil. O que eu acho mais difícil é essa mudança, é essa convivência com a juventude de hoje. A forma como eles pensam, como querem agir no cotidiano deles, essa falta de responsabilidade, essa falta do querer estudar, essa falta do querer aprender. É tudo muito imediato, eles se preocupam com coisinhas pequenas e isso, quando a gente está em sala de aula, que percebe, a gente fica decepcionado, eu acho. E diante disso, eu ainda não descobri como fazer. Talvez seja essa a minha maior angústia. Eu não me descobri ainda... Quando eu estou em sala de aula com crianças de dois a seis anos, eu vejo de uma forma, quando eu pego esses adolescentes eu já penso de outra forma, e na EJA é uma realização... (Docente C1).

(3) Hoje em dia o meu receio [como docente] é de não ter contribuído com aquele ser humano que ali estava e que precisava de mim tanto quanto eu precisava dele, de repente esse ser humano [o aluno] não seja um construtor no futuro. De repente esse ser humano destrua mais do que construa. Eu me pergunto se não poderia ter contribuído um pouco mais. O que é ingenuidade nossa porque o humano é dono de si, ele se controla, tem controle supostamente de suas ações. Mas, é porque nós professores gostamos de sentir que contribuiu... Como se fosse necessário justificar? É o ego! (Docente B1).

Nessas falas iniciais, é possível a identificação de três aspectos interessantes nas concepções dos respondentes sobre ser professor: o primeiro diz respeito à questão da dedicação, que não é apresentada como um dever responsável pelas atitudes profissionais dos professores no cumprimento de seu ofício, como deve ser ou se deva imaginar de modo intrínseco ao trabalho dos docentes; o segundo aspecto aponta para um sentido de nostalgia em referência ao passado do processo de ensino e de aprendizagem escolar, intuindo-se que seja

derivativo de uma ideia recorrente de que a educação escolar pública do passado fora mais qualificada e menos tortuosa, e a última delinea-se por insegurança que aponta o medo do fracasso docente no ato contínuo de sua ação pedagógica. A profissão se configura de forma amparada similarmente à missão e interpretada como iconicidade referente à responsabilidade social inata ao momento de sua outorga ao ser docente.

Na primeira parte deste bloco de assertivas, os indícios elementares surgem tendentes aos meandros de como as relações de poder estão inseridas no contexto da profissão docente – e, conseqüentemente – na escola, na sala de aula. Elas estão implicadas em um diagrama simbólico, tradicionalmente complexo, entre a questão do ensino e da aprendizagem. Em uma ponta das ideias – do professorado –, sustenta-se a noção simbólica de que o aluno precisa receber conhecimentos, certos e determinados, para que possa conseguir dar prosseguimento à vida social numa espécie sequencial de evolução; enquanto do lado discente vigora certa contradita e resistência ao intento docente.

Na ação objetiva de uns e na subjetividade e resistências de outros sujeitos inscritos em seu grupo, o dilema social da educação formal se aponta. Por ele, os embates nas relações de poder que se constroem e se justificam sucessos e fracassos no pleito originário docente se materializam. Nesse aspecto, acredito, conforme a reflexão seguinte, “poder nesse sentido não deve ser definido como o poder de uma pessoa, mas antes como poder de uma posição social” (DIJK, 2015, p. 21). Grupos que pertencem a uma organização, a escolar, entram em embate cotidiano. São relações de poderes simbólicos constituídos no interior da educação formal que, no cotidiano, configuram suas posições no jogo do ensinar e do aprender.

Caminhos sociais, suas bifurcações contraditórias e cumulativas transitam entre trabalho e até certa violência simbólica, e se prestam, no olhar docente, ao desserviço escolar. Este fato correlaciona o segundo ponto que remete ao imaginário de uma educação mais regrada e tradicional do passado em relação ao presente, mas que fora mais eficiente. E, no final, a angústia é a fissura na autoestima docente, pois é construída diante desses embates quase insolúveis no dia a dia do professorado dentro da EJA. Se o processo educacional é contraditório, se existem ações dos sujeitos envolvidos que replicam resistências ao orquestrado pedagógico, de modo abstrato ou mesmo concreto, a educação em si é antinômica. As falas se contradizem em si, por vezes em sinônimos de fracasso, de frustração, de angústias e se correlacionam em meio a alguns sucessos ou realizações.

A preocupação docente na condução de seu trabalho diante dos seus alunos infere-se em um sentido de que eles se sentem pressionados socialmente a não serem causadores do

infortúnio discente. Portanto, a convicção de dedicação – sob um ideário mais aproximado ao cunho missivo do que até mesmo o profissional – aflora, mesmo frente às dificuldades julgadas nas exposições dos participantes, tornando-se sensivelmente relevante no campo das preocupações dos mestres, em meio a um tempo presente depreciado em relação ao tempo de outrora na educação.

As anunciações sobre o ser professor soam quase como um ideal sagrado, espectro de customização da profissão, mesmo em tempos contemporâneos mais complexos e multifacetados da sociedade. Nesse sentido, a profissão é tida como difícil e árdua, isto é, de certo modo sacrificante e até mesmo penosa. Nesse aspecto, busco em Castro e Brito (2013) a compreensão de que as mudanças que ocorrem na sociedade atual passaram a modificar o cotidiano dos professores, trazendo profundas modificações no seu trabalho e nas condições como ele é executado, considerando a complexidade da ação educativa. É, pois, preciso que haja compreensão, imersão reflexiva e ativa nesse cenário para que os professores estejam carregados de menor potencial melindroso na órbita conceitual e atitudinal de seu trabalho escolar, em que pese o fato de não se ter como acentuar deslegitimação acerca das queixas e dos sentimentos que são experienciados pelos professores em seu cotidiano laboral.

Outro aspecto interessante nas falas dos professores é que elas se mostram voltadas para as sensibilidades humanas dos sujeitos e menos para as questões técnicas em sentido pedagógico, o que se relaciona com o que ensina Arroyo (2013), quando afirma que ser educador é ser o mestre de obras do projeto arquitetado de sermos humanos. Essa é a imagem mais pesada e inquietante, provocando amor e ódio. Em meio às especificidades da atividade, que é qualificada, desses profissionais, reverberam-se os sentimentos e até mesmo desabaços sobre as agruras e prazeres de ser professor, da profissão em si. Não surgem interlocuções técnicas sobre o trabalho nesse campo do saber humano em relação ao estado da profissão. O ser professor não está implicado em uma análise das competências e habilidades específicas acumuláveis no itinerário do professorado.

O ser professor é carregado da subjetividade humana, das sensações, das emoções. No entanto, esse aspecto é sentido e analisado por nuances diferentes muito em virtude das subjetividades dos indivíduos (docentes), de suas trajetórias de vida e de percepção do mundo que é partilhado – ao se pensar este coletivo, o grupo social docente – por meio de um discurso coletivo numa mesma direção ou concepção simbólica, isto é, imagética. Gonzáles Rey (2012, p. 167), acerca da subjetividade e, neste espectro, sobre os sujeitos, informa que:

a categoria sujeito é inseparável da subjetividade. O sujeito é um sujeito produtor de sentidos e, por sua vez, está constituído como sistema de configurações de sentido ao longo de sua história. Quando nos referimos à subjetividade, nos referimos precisamente a esse sistema de configurações em que se organizam os espaços da subjetividade social e individual, nos referimos ao momento de produção de sentido associado com as formas de organização de uma história em nível subjetivo. O sujeito está a qualquer momento, no curso de suas atividades, gerando contradições produtoras de sentido que retesam suas configurações atuais e se integram ao processo de seu desenvolvimento.

O contexto educacional que envolve o professorado, com adversidades, cobranças e expectativas, é sentido de modo mais contundente do que o que é pedagógica e epistemologicamente pensado, praticado, debatido, estudado tecnicamente dentro das especificidades de competências necessárias ao exercício da docência. Ser, verbo irregular, imbrica-se ao docente, labutador das/nas incertezas. Não é fácil ser professor em escolas públicas. Não é branda a profissão, uma vez que é dura, é pesada, é desgastante. É árdua! Reticências infundáveis em valoração social e em interpretação conceitual dos indivíduos docentes nestes tempos mutantes, como se vê na fala abaixo.

O árduo é o lado difícil de ser professor. É... Uma das coisas que eu observo de árduo de ser professor, além do material, é... Eu não vejo outra profissão de nível superior e tão especializada ser tão mal remunerada. Apesar de ser aquela que forma as outras... Mas, o árduo também, que eu coloco no sentido de dificuldade, é que a gente não para, não. Além do ardor da profissão, ser uma profissão muito árdua, mas assim... É rica. Extremamente rica se for pensar na questão humana, sabe? De transmissão e de troca de conhecimento. Mas o professor que sabe trazer para a sala de aula, pra vida dos alunos que ele lida, se ele souber trazer a vida, o cotidiano pra dentro da aula, se souber misturar isso, se souber trazer isso, é... Acho que permeia melhor o ato de educar, sabe? O ato de ensinar. Enfim, como queira chamar, não é? Porque se fala professor, outro educador, enfim... O árduo, o difícil de ser professor é você trabalhar muito antes, tem a sala de aula que é o durante e trabalhar muito depois. É como se... Assim... Nunca parasse. Como se não... A gente nunca para, né? E, às vezes, se torna árduo você ter que saber lidar com isso. Eu sei que alguns professores sabem lidar melhor com isso, outros não. Eu sou uma que me envolvo muito com isso e acabo pagando um preço... O árduo está no campo material por a gente não ser reconhecido como deveria, não ser valorizado e bem remunerado; mas, o árduo também é da dedicação ser tão grande em ser professor. Apesar de até certo ponto ser uma escolha, mas eu acho que todo professor que é comprometido mesmo com o ensino, ele acaba se doando muito, acaba se doando demais à profissão mesmo (Docente A3).

Ser professor é uma constante permuta com a incerteza e com a dissolução de si em relação à imagem, perpetrada socialmente, e em relação à construção da autoimagem de um grupo profissional, implicada dentro de um ideário cultural de entrega e dedicação sem fim em meio a cobranças, pressões e contingências do contexto educacional. Para Arroyo (2013), o ofício que carregamos tem uma construção social, cultural e política que está amassada com materiais, com interesses que exploram a escola. Esses são traços que configuram este coletivo,

esta função de mestre de escola. Tais aspectos podem corroborar com o argumento da fala já mencionada que aponta a profissão docente como sendo árdua, difícil, cansativa. É possível a concordância com esse autor quando ele infere que uma estratégia – que deve o professorado aventar – pode ser a de reconhecer essa herança recebida ao longo dos anos, seu peso, social e cultural, as relações e estruturas que lhe dão forma, inclusive escolares que a reproduzem, redefinindo seus alicerces, relações sociais e culturais, bem como alterando as condições ao irem se afirmando novos traços ou redimensionando perfis.

Nessa conjuntura apontada pelos entrevistados, tem-se uma profissão difícil, sacrificante, incessante, desprestigiada, degenerada, pouco valorizada – mesmo sendo rica, abundante de possibilidades transformadoras dos sujeitos –, congregando sentimentos e sensações, segundo as falas dos professores, boas e desagradáveis também. Uma escolha profissional de ilusão e desilusão, optada como carreira laboral, que desvela olhares que direcionam convergências e divergências de impressões subjetivas e construções socialmente partilhadas no discurso do grupo.

O pensamento de fracasso que atravessa toda a dedicação cria sensações angustiantes que provocam conflitos de cunho emocional nos professores, embora se vejam comprometidos com o seu trabalho pedagógico. A complexidade da natureza do trabalho docente ora resigna o professor, ora causa indignação e desesperança. A suposição de que os alunos não cheguem aos objetivos os quais os professores imaginam para aqueles afeta-os de forma a causar inseguranças aterradoras. Diante disso, ou mesmo por isso, o professor se põe a serviço do ser discente para que seja possível o sucesso escolar e de vida do estudante, dedicando-se e incumbindo-se desse ofício, aprendendo a resistir às contrariedades vivenciadas em sala de aula e fora delas (embora causem sensações pungentes), como é possível a constatação nas duas falas seguintes.

A educação é um território de luta, de antagonismos, de esmero, de entrega. É um sacrifício aceito, o de ser professor. A profissão é dubiamente penetrável em um espaço-tempo simbólico contrastante e sinuoso, que faz o professorado entrelaçar em si o ofício como uma espécie de vocação, que explica ou suporta os desaforos e as adversidades por aproximações de sua “profissionalidade” cambiante. E, nesse processo, mutuamente interpreta esse espectro de extravagâncias tangíveis à figuração objetiva de suas responsabilidades de fato e de direito. Trata-se de um dispor-se em meio ao que lhe é indisponível dentro do sistema da educação pública.

(4) A essência do professor é dedicação. Você tem de estar lá, se preparar, não esmorecer – e é fácil esmorecer porque, às vezes uma palavra de um aluno, que pra ele é brincadeira e pra você não é, porque fica na sua cabeça – e lidar com esses jovens. É uma responsabilidade porque você quer o melhor pra eles, né? Você quer que eles tenham um bom emprego. Você não quer passar pelas ruas e encontrar ex-alunos seus pedindo ou vendo o estado deles... Horrível, né? Você quer que pelo menos eles estejam num lugar melhor (Docente A2).

(5) Hoje eu posso me colocar à disposição do aluno sem o receio de receber um não. Isso foi uma conquista minha de perder esse medo do outro, desse sujeito, me dizer não e resistir a tudo que eu digo [em sala de aula]. Então, com o passar do tempo esse medo caiu. E essa sociedade que aí está constrói isso no docente. É uma blindagem em sala de aula. Eu fui blindada, pensando que a transformação estava em minhas mãos... No primeiro não, eu me perguntei: como? Poxa, eu trouxe a salvação pra vocês! Eu era a frustração em pessoa. Eu lembro, no início, de chegar em casa todos os dias chorando, numa angústia... E essa realidade se deu numa turma de jovens e adultos de um projeto ligado a uma igreja. E eu percebi que o que me ensinaram não estava dando certo. Mas, ainda hoje eles me dizem não. A angústia ainda é a mesma, porque se ela não mais existir melhor ficar em casa, mas a reação – profissionalmente falando – é bem mais rápida (Docente B1).

O contexto dessas falas aponta para uma meada inextricável de sentimentos que habitam a construção simbólica dos professores sobre o seu ser enquanto grupo de um fazer especializado. Essa polifasia cognitiva, perceptível, que se posta em processo circundante da autoanálise docente a adaptar-se ao contexto, no julgamento funcional da própria atividade laboral, mostra-se contundente. Surge um misto de sensações prazerosas e de conotações opostas: sentimentos de amor pela profissão e, no decorrer do percurso profissional, cansaço e esmorecimento em suas atividades escolares. Dessa maneira, eles se refletem nas realizações e eventuais fracassos, em meio à missão que parece que lhe foi destinada pela própria escolha, de modo que vão se transmutando os sentidos que se têm do fazer docente. São itinerários de afetivos que atingem os professores nos seus caminhos profissionais. É o percurso, a caminhada, as adversidades, a responsabilidade sentida que vai moldando as concepções/ações desses profissionais sobre o ser, que é professor, que se ressentem e que se inquietam ou se resignam.

A questão subjetiva [própria do indivíduo] se trança com as questões sociais das situações que vão se desvelando na caminhada em meio aos contextos que estão presentes em cada tempo histórico dos sujeitos, como pode ser visto na proposição teórica:

A diversidade de situações e experiências culturais que encontramos requer esforços adaptativos e uma plasticidade crescente de nossos saberes e motivações. Por isso, o modo como representamos o mundo é múltiplo. A natureza polifásica de nossos sistemas cognitivos é, em si, altamente adaptativa e funcional para a vida humana (RENEDO; JOVCHELOVITCH, 2007 *apud* JOVCHELOVITCH, 2014, p. 223).

Há acomodação ao ambiente exposto nas relações de poder, nas funções desempenhadas dos outros inseridos e do grupo pertencente; funções que resistem em um grupo e no grupo, ao mesmo tempo em que a aceitação vai se estabilizando nos grupos e entre grupos. Movimentos dialéticos construídos nas relações e nas representações sociais ativas à guisa do campo educacional.

Nesse sentido, para cada professor, como membro de um grupo imbuído nas ações e reflexões educacionais, não parece que se configura como um sujeito dispare das inferências de Moscovici (2011), quando esse autor afirma que o indivíduo, se estiver adaptado e com capacidade de reação, pode ser capaz de resistir às pressões sociais e do incômodo resultante de sua interação com o outro, conformidade que resigna o ser docente ao passo em que se antagoniza ao reafirmar sua identidade nas tensões de saberes/poderes cotidianos. Embora os sentimentos e sensações que afetam o professorado moldem suas estruturas cognitivas no ambiente social em que se faz agente de uma profissão e persista no seu itinerário de labor. O ideário de se sentir acudido um ser pendente de ser acudido ainda integra a psiquê do docente.

Essa forma perceptiva do professorado aventura-se no grupo de pertença profissional, e mesmo imbuí-se de molduras figurativas reordenadas nos tempos atuais transeuntes, que se revelam na objetividade do compromisso. E essas múltiplas sensações e emoções estão em consoante implicação às decisões de currículo no cotidiano dos professores, porque lhes são derivativas, mesmo que não se mostrem de modo tão explícito, elas orbitam o raciocínio do coletivo docente.

Uma sensível marca, embora não seja a única, que ainda se faz presente com o passar dos anos na atividade dos professores, é o aspecto passional: “eu vi que eu gostei; comecei a gostar e não tenho vontade de sair. Eu me sinto feliz, gosto de dar aula. Gosto de ver quando os alunos estão alegres quando aprendem... Se eu não gostasse já teria saído e até já tive momentos pra sair, mas... Eu gosto de continuar” (Docente A2). Para além de qualquer aspecto técnico, acadêmico, epistêmico, pedagógico, ser professor é gosto, e, por consequência, também é desgosto; é sentido, é sentir; é a convivência diária com um recorte contraditório da vida em sociedade; é um feito, um jeito de ser compartilhado e dividido entre o grupo nas conversas diárias, nas reuniões de trabalho, nos embates rotineiros, nas aulas. É revolta subjetiva e é acomodação coletiva; é reflexão resistente em tempo que é conformação ao sistema. É argumento que identifica, reclama e causa angústia ao passo que também implica em adaptação; incerteza no conceito, incorporação à realidade; reversão da razão por aproximação de um incerto mister e de seus afetos.

A profissão é quase uma imponderável inconstante dentro do caos de sentimentos, de maneira que “o conformista resolve seu dilema expressando publicamente uma opinião contrária à sua e ficando convencido da verdade de sua própria opinião” (MOSCOVICI, 2011, p. 33). A profissão docente é a (re)apresentação, por vezes, de ordem imaginária, do ideal na (in)concretude e espessa forma do material dentro do discrepante cotidiano. É preciso gostar do ofício, que é provável de certo rancor na profissão: afirmação e negação. É linguagem contemporânea interligada em *ethos* e *logos* destes tempos pós-modernos onde, como se constata no próximo bloco de falas, uma espécie de tempestade de sentimentos – por vezes contraditórios – estão presentes no fazer docente no contexto da EJA.

(6) Ser professora corresponde a uma mistura de sentimentos que varia dependendo do momento, podendo ser exaustivo, desafiador, estressante, atualmente vem sendo cansativo. Ocorre o desafiador, quando tenho que estudar, pesquisar para atingir os objetivos relacionados com a aprendizagem dos alunos e também no que diz respeito a minha própria aprendizagem que se aprimora à medida que planejo, pesquiso; é desafiador lidar com diferentes personalidades, universos mentais, ter que conviver de forma harmoniosa, é difícil e desafia. A profissão se torna estressante e cansativa, quando tenho que dar conta de muita coisa ao mesmo tempo, planejar, elaborar caderneta, correr de um canto para o outro para ensinar, lidar com muitas pessoas ao mesmo tempo, comportamento difícil de alunos imaturos (Docente E2).

(7) Ser professora, pra mim, é uma realização. Na verdade, eu não escolhi ser professora; já veio de família: minhas irmãs são professoras, minhas tias são professoras, aí eu fui seguindo esse mesmo caminho. E quando eu decidi ser professora, eu não tinha isso: eu quero ser professora. Eu descobri o gostar de ser professora com a prática. Isto é, sendo professora. Então, eu disse: - *é isso mesmo que eu quero ser*. Quando eu comecei eu percebi que iria gostar daquilo ali (Docente C1).

(8) O desprazer de você ser professor é você encontrar em turmas alunos que não querem aprender e não deixarem os outros aprenderem. E a gente vê que a escola não pode fazer nada. Mas, o professor tenta mudar o aluno, mas ele acha que o futuro dele é mesmo daquele jeito igual ao pai ou mãe que escolheram caminhos errados... E pra tentar mudar, o professor bate de frente com ele e até fica machucado emocionalmente, principalmente isso. Por que dói de saber que o aluno tem até potencial, mas não quer, não quer, não quer... Você mostra o caminho, às vezes, ele vai, vai, mas depois tudo se perdeu: volta de novo à estaca inicial. Isso é um desprazer! (Docente A2).

As relações de poder entre ação e reação, sentimentos e emoções, pelos quais os professores moldam-se nos contextos das práticas diárias, principiam-se às falas docentes. Na perspectiva desses indivíduos falantes, as subjetividades dos atores docentes reconstróem valores variáveis da função pedagógica no seu caminhar entre aspectos sociais, culturais e históricos. A autoimagem considerada nas ações cotidianas se posta em perspectiva compromissada no transcorrer do tempo/experiência docente. Por outro turno, as aproximações classificatórias em sua impressão profissional momentânea, por meio de entendimentos e até

distorções da realidade, entabula vicissitudes, que, provocadas a partir estranheza da profissão na EJA, elencam ligações conceituais às nomeações que designam passionalidades, contradições internas aos indivíduos e partilhas na coletividade professoral. Nas maneiras de percepção e interpretação dos fenômenos que estão em volta do laboro do professor, a assunção da profissão delinea a tentativa de mudança do alunado; desta matriz construtiva, os embates cotidianos dão o tom do *feedback* que enraízam as angústias e concomitantemente normatizam – em uma dinâmica de mão dupla – os limites do professorado no dia a dia escolar.

Trata-se de imbricações cognoscentes – saberes sociais e educacionais – que interpretam e vislumbram definições e constituem o ser docente. Por analogia, compreende-se tais aspectos em Jovchelovitch (2014), que tece considerações acerca das relações entre os processos macro e os processos micro, e a constituição do social como campo simultaneamente sócio-histórico e psicossocial. Então, se é correto afirmar que a história e a sociedade não se reduzem ao campo das operações psicossociais, também é necessário resgatar o simples fato de que elas não se fazem sem a ação cotidiana do sujeito psicossocial, de homens e mulheres comuns, que, em dando sentido à experiência vivida, estabelecem sua conexão com a dimensão dos grandes processos sociais. Por um olhar análogo, é plausível a reflexão de que a educação seja um destes processos na sociedade.

Existe um direcionamento convergente do professorado que sinaliza concepções que são compartilhadas sobre esta questão: em primeiro lugar, a partir das falas dos respondentes, o professor está cristalizado no contexto escolar como o sujeito da ação, o verbo, o agente de transformação do outro – aspectos que estão implícitos nos docentes muito em função de seus processos formativos profissionais, suas conjunturas subjetivas de apreensão e compreensão da atividade que exercem, e, em razão de um ideário social sobre a natureza desse profissional em nossa sociedade; na materialidade prática do trabalho docente, em segunda acepção destas falas, há o confronto na resistência de terceiros envolvidos no cotidiano das escolas, tais como e, principalmente, aqueles pertencentes ao grupo discente. O terceiro aspecto correlacionado está em órbita no campo dos sentimentos, que afetam, frustram, emocionam os docentes, como variáveis sintomáticas em decorrência do citado confronto diário.

Esses três aspectos, transversais e de natureza pulsante, não estão separados; e, se aparecem sequenciados, somente estão como forma de escrita para mais singela compreensão didática. Na prática cotidiana, eles estão multiformes, imbricados no ser professor e se interagem mutuamente em influência social, em normatividades tácitas entre grupos, porém dinâmicas e, por isso, recobertas de incertezas em meio aos sentidos e motivos evocados pelos

professores, seja por meio de suas subjetividades, seja conforme as relações sociais no âmbito de suas atividades educacionais nas quais participam os docentes. Esses aspectos são explicados nas lições abaixo referenciadas: Moscovici (2011) e Foucault (2003), respectivamente.

A influência social pode ser aceita, seja na medida em que ela evoca o desejo do indivíduo de conservar seu *status* diante dos outros, seja na medida em que ela implica sua dependência com respeito aos outros no que se refere à informação relativa a si mesmo e ao mundo circundante. Podemos chamar o primeiro conjunto de motivos de adesão ao grupo: determinantes “normativos” ou “motivacionais”; e ao segundo conjunto: determinantes “informativos” ou de “incertezas” (MOSCOVICI, 2011, p. 31).

Esse autor ainda ensina que, na situação normativa, a imagem que a pessoa forja de si mesma é um reflexo da relação referente às recompensas e às punições que ela pode receber dos outros. Na situação informacional, o indivíduo aceita os outros como fonte de influência porque ele a utiliza como princípios estáveis de informação para avaliar o mundo que lhe rodeia. Nesse contexto, o jogo das relações de poder e de saber se constrói e se reconstrói. Como forma de compreensão, é possível encontrar em Foucault (2003), ao refletir sobre a esta questão referente ao poder, e, ao se buscar entender o contexto docente, que as lutas em amplos contextos sociais e em recortes mais reduzidos, como em sala de aula, apontam seus motivos, seus desconsolos, seus avanços e seus recuos.

As relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre pais e crianças, na família. Na sociedade, há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, microlutas, de algum modo. Se é verdade que essas pequenas relações de poder são com frequência comandadas, induzidas do alto pelos grandes poderes de Estado ou pelas grandes dominações de classe, é preciso dizer ainda que, em sentido inverso, uma dominação de classe ou uma estrutura de Estado só podem bem funcionar se há, na base, essas pequenas relações de poder (FOUCAULT, 2003, p. 231).

Essas relações de poder estão imbricadas no campo representacional dos sujeitos docentes que se reverberam sobre a questão curricular, que também se rebatem em suas ações, impressões e posturas acerca desse artefato escolar. Isso porque, em duplo movimento, conjecturam-se acentuações e afetos deitados nos saberes que são construídos no cotidiano das instituições de ensino, especialmente, na EJA.

Pode ser perceptível que o professorado esteja inserido em questões que permeiam suas reflexões em meio a disputas e embates das mais diversas ordens e dimensões no itinerário de seu ofício. Consistem em movimentos duplos de resignação e revolta. Assim, o professor vai

sendo afetado e influenciado diante do quadro que analisa ao tentar “mudar” o aluno e permutar, baseados em processos representacionais de currículo, embates em relação ao seu processo de ensino e de aprendizagem. São sentimentos que se embaralham em meio a realizações, prazeres e desprazeres associados à sua profissão e ante aos empecilhos encontrados e resistências discentes vivenciadas no processo pedagógico em sala de aula nas escolas em razão do seu cumprimento laboral avocado socialmente.

O tecido desta complexa conjuntura relacional é costurado por linhas obtusas, com agulha de tecer emoções e crenças, saberes e poderes, acasos e descasos com a falta de respeito para com a profissão por parte do poderio gerencial do sistema educacional e as incertezas próprias da “missão assumida”. Da perspectiva do olhar docente, a profissão é degradada ao longo dos anos, é renegada, é ultrajada. E estes sujeitos se sentem imbricados nessa rede intrincada que é a educação, entre rejeições discentes, pequenas conquistas em sala de aula, universos teóricos abstratos, realidades experimentadas e amalgamadas, porém, dramaticamente desenroladas na cotidianidade prática, conforme descrito no trecho da fala a seguir:

(9) Eu entrei como professor – não tenho vergonha de falar – por necessidade. Não é vocação, não. Então, é o seguinte: ser professor... Há momentos em que você se realiza e há momentos em que não. E essa realização – não vamos falar do plano financeiro – é o feedback da turma. Não tem esse negócio de vocação. Às vezes, a gente procura dar uma aula sendo o professor mais progressista do mundo e a aula não é aquilo que a gente espera; e, às vezes, numa aula tradicional você vê uma satisfação, você se realiza com a motivação dos alunos. Eu estou com quinze anos de labuta de sala de aula e tenho realizações e frustrações. As frustrações é não reconhecimento do seu trabalho. São coisas pontuais: é a gestão, é a falta de interesse dos alunos... Isso aí pesa, viu? Principalmente na EJA. E aí, você se planeja, a gente vai pra essas capacitações, a gente faz o mestrado... É muita teoria bonita... Mas, cara, na sala de aula não vai não. Eu estou falando isso, mas é uma legião de professores que fala isso (Docente C2).

Como é visto, o professor compreende a questão da docência assimilada à familiaridade que constrói observando-se do ponto de partida, baseada em sua formação: as questões de metodologias de ensino, concepções pedagógicas, elementos teóricos se investem nessa tessitura transcorrente. As variáveis históricas e da história de sua atuação concreta em ambiente escolar reconfiguram as conceituações verbalizadas, analisadas na necessidade docente enquanto ser social: aspectos divergentes se revelam intragrupo, como a ideia de vocação para a ação profissional, o que é, no mínimo, contraditório. O confronto entre o ambiente teórico de conhecimento e as constatações vivenciadas nas práticas é exposto e reconfigurado entre o que fora inicialmente ideologizado e a experiência decorrida da realidade cotidiana. “O sistema de

representação articula em um todo coerente às contradições entre ideologia e realidade, e assegura sempre sua função de legitimação do sistema e de justificação de práticas” (GILLY, 2002, p. 236). É o universo reificado recodificado a partir do contexto do universo do senso comum, gestado em aproximação de variados e inusitados discernimentos, ligado às experiências na docência no espaço-tempo do professor.

A mistura de sentimentos justifica a atuação profissional no campo da educação formal, e suas escolhas subjetivas estão alinhavadas ao discurso coletivo do grupo docente mesmo em assimilações divergentes dos membros. No entanto, por outra ótica, afetar-se pelo amor ao trabalho pedagógico ajuda esses profissionais a sustentarem suas idiossincrasias cognitivas na labuta diária do se fazer e ser docente. “O professor precisa, pra ser professor, é ter amor pela profissão mesmo. E amor pelo que vai ensinar a esses alunos. Que ele hoje em dia é psicólogo...” (Docente A2). O que afeta é o que torna justificável o trabalho docente no cenário adverso que há na educação atual, segundo essa visão. Ser professor aparece inserir-se passionalmente no complexo da heterodoxia da realidade educacional, visto que tais profissionais se enxergam exercendo outras funções no âmbito de seu ofício, uma figura de competências múltiplas rascunhada no campo da educação escolar, outra nuance da autoimagem objetivada para a resolução de conflitos que não estão compilados no conhecimento inicialmente apreendido na constituição docente, posto que tais conflitos surjam nas disparidades e dinâmicas das realidades cotidianas no ofício docente.

Nesse aspecto, se esses profissionais se sentem cobrados e se cobram na excessiva expectativa de sua atuação, sentimentos como amor e bem-querer ao fazer pedagógico, sentimentos nobres e plebeus, respectivamente, seguram-nos e os afastam de suas idealizações na dialética da educação formal; assim, diante de tanta contradição e angústia pessoal, compartilhada em âmbito deste grupo social formatado como categoria profissional, é sinalizado o transitar do professor em seu campo de ação e reflexão, inclusive frente à sensação de desvalorização e coisificação simbólica autopercebida, a despeito das ideologias que alimenta.

O professor não é somente uma especialidade em forma de agente sociocultural, um profissional com licença para trabalhar nas especificidades escolares, nos processos de ensino formal. Ele é uma representação gestada entre alteridade e identidade difusa que se encontra vitimizada em sentido amplo; é uma imagem social construída institucional e socialmente; e, conseqüentemente, autoimagem corroborativa àquela pela noção comunicável de sua responsabilização profissional, embora refratária por outros grupos em dados momentos:

texto e contexto histórico e cultural dentro de uma sociedade dinâmica, como pode ser observado na fala do sujeito (B1): “O professor é um número tratado assim para o sistema: você pode cobrir quantas salas? Você serve pra isso. Entende? Quanto menos docentes o sistema puder contar, melhor! É como se eles não pudessem nos ver em grande número em lugar nenhum” (Docente B1).

Nesse sentido, retóricas se reafirmam ciclicamente perambulando em discurso dos sujeitos no círculo grupal: ao mesmo tempo em que se habitua como portador de uma missão que ama desempenhar, que se vê como responsável quase pelos destinos das pessoas discentes – até para além de suas premissas profissionais de um ser dotado de certos saberes, de determinadas habilidades pedagógicas e epistemológicas capazes de contribuir para a formação de outros seres –, o professor avalia sua condição profissional na sociedade como um ser desprestigiado (e meio vitimizado) comunicado assim para uma gama de agentes sociais e suas instituições. Essa avaliação me parece ser mais evidente no sentido de grupo ao necessitar interpretar o mundo no qual se insere. “O professor é um ser isolado. Ele é jogado e está sozinho. Ele que resolva tudo isso, ele que se encontre que ninguém está interessado, não” (Docente E2).

Podemos refletir sobre este aspecto contextual da análise docente a partir de Jodelet (2001, p. 17):

sempre há necessidade de estarmos informados sobre o mundo à nossa volta. Além de nos ajustar a ele, precisamos saber como nos comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam: é por isso que criamos representações. Frente a esse mundo de objetos, pessoas, acontecimentos ou ideias, não somos (apenas) automatismos, nem estamos isolados num vazio social: partilhamos esse mundo com os outros, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo.

No contexto da partilha com o mundo, o professor da Educação de Jovens e Adultos se sente isolado, imbuído de sua ancoragem missionária ao seu fazer, imgeticamente tensionado pela responsabilidade que suporta enquanto membro de um grupo que se sente desamparado pelo sistema no qual está imerso. Esse aspecto é geracional de sensações cambiantes que se constroem no cotidiano dos professores, incertezas elencadas até mesmo sobre o seu fazer em meio ao cenário onde o outro – jovem ou adulto – trafega entoando contraofensivas simbólicas e de interesses nas escolas.

5 CONCLUSÃO

O professorado, por vezes, sente-se num vazio diante do desamparo que presencia no cotidiano de seu ofício, pois se vê sozinho numa empreitada pedagógica com pouco sustento político-institucional que possa oferecer bases mais sólidas no seu trabalho. Há um deslocamento entre sua formação teórica e os signos sintomáticos do cotidiano educacional, percebido nas contradições escolares, perdição no contexto intrincado em que se insere, imagina-se representado socialmente enquanto categoria ou grupo profissional a partir das análises proximais de como deveria ser, mas não é: comunicado estranhamente e reinterpretado no seu mundo laboral e social. Essa forma de sentir-se pela ação e comunicação de terceiros se estende e firma quase um consenso de que o professor é vítima de um maniqueísmo dual, presente no sistema educacional,; e até mesmo na sociedade que o rodeia em toda a sua incessante característica ambígua, que aparta a bondade e providência da profissão docente, por meio de certo grau doutrinal de “maldade” para com estes profissionais da educação, inferindo-o em exigências volumosas num cenário impiedoso e relações de poderes divergentes.

Assim, caminha o professorado buscando ajustar-se e entender seu contexto, objetivando-se enquanto autoimagem responsabilizada pela “salvação” social discente, um contexto que se revela como um cenário desanimador. Nesse sentido, mesmo diante da liberdade de agir que tem, recai sobre o professor a dúvida de si ou incerteza na ação que precisa para exercer suas atividades tal qual gostaria e objetiva. Mais uma vez, nesse espaço-tempo, ele se aflige e também se desilude, posto que, entre o saber que carrega e a incerteza do mundo prático de seu trabalho pedagógico, age este profissional da educação ditando-se em compasso recessivo e defensivo de suas ações em sentido de autopreservação.

Nesse sentido, ainda revela-se uma autoanálise do trabalho docente em meio às incertezas do trabalho realizado e às inseguranças que campeiam o cotidiano do professor na EJA das instituições públicas de ensino no município do Natal/RN, costurando no ser docente o dissabor da realidade e das adversidades vivenciadas cotidianamente. Por outro lado, o sentimento de prazer, revelado nas falas, tanto quanto a questão da dedicação, que é parte de um conjunto de sensações que habitam a cenografia docente no trato com o seu fazer pedagógico, revelam-se importantes acerca da reflexão desses profissionais do ensino escolar no que tange ao entorno das atribuições que recaem sobre seu ofício na formação dos sujeitos da educação escolar na Educação de Jovens e Adultos. Esse contexto constitui o currículo da EJA, suas pertinências e difusões ao se pensar as especificidades da modalidade.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Giovana Gomes. **Da representação social do ser professor da EJA à descoberta de seu aluno como referente**. UFRN: Natal, RN, 2010.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para Educação de Jovens e Adultos**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CASTRO, Ricardo Vieiralves de. Prefácio. *In*: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; Trindade, Zeidi Araujo. (org.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 7-19.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; BRITO, Fabiana Erica de. As condições do trabalho docente em tempos de reestruturação produtiva: foco na educação básica do RN. *In*: CABRAL NETO, Antônio; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (org.). **Trabalho docente: desafios no cotidiano da educação básica**. Campinas, SP: Mercado das Letras; Natal, RN: UFRN, 2013.

DIJK, T. A. van. **Discurso e poder**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, saber-poder**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: Wivian Weller e Nicolle Pfaff (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo educativo. **Educar**, Curitiba, n. 19, p. 231-252. 2002. Editora da UFPR. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br>. Acesso em: 17 maio 2016.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Representações Sociais e Polifasia Cognitiva: notas sobre a pluralidade e sabedoria da razão. *In*: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; Trindade, Zeidi Araujo (org.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2014.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **A invenção da sociedade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NOBREGA, Sheva Maria da. Sobre a teoria das representações sociais. *In*: Antônia Silva Paredes Moreira (org.). **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Ed. Universitária/Autor Associado, 2001, p. 55-87.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane. Cenários da educação de jovens e adultos: desafios teóricos, indicativos políticos. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudança. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

SANTOS, Veridiano Maia dos. **EJA**: saberes na articulação curricular da Escola Municipal Professor Amadeu Araújo. UFRN: Natal, RN, 2014.