

SER PROFESSOR...

DESCONTINUIDADE DE SI¹

*Veridiano Maia dos Santos**

RESUMO

Este é um produto derivado de pesquisa em nível de doutorado em educação, seguindo a reflexão acerca das análises, feitas por docentes de três escolas públicas da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental no município do Natal/RN, ao se imbricar a rede de sentidos que estes profissionais constroem no entorno do currículo desta modalidade educacional. Assim, o currículo surge como objeto das representações sociais docentes destes profissionais da educação. Neste caso, o objetivo finca-se em analisar a construção de sentidos representacionais do ser professor na nesta modalidade ao se debater a questão de currículo. A base epistemológica deste artigo é a Teoria das Representações Sociais e foca-se no contexto de ponderações do grupo docente no que diz respeito à sua condição de professor no tangente cotidiano escolar da citada modalidade educacional, refletindo a congregação de concepções do grupo docente e suas autoanálises subjetivas. Com base em um processo empírico que se complementou por meio de entrevistas coletivas e entrevistas semiestruturadas, a partir de pressupostos basilares da pesquisa qualitativa, forma desenvolvidas estas reflexões. Dessa maneira, o ser professor é analisado dentro de uma conjuntura cotidiana, a partir das análises, que alimenta as interpretações do professorado no panorama da citada modalidade educacional, onde incertezas e afetos atravessam o dizer e o fazer deste citado grupo de profissionais da educação escolar.

Palavras-chave: Professor; Representações Sociais; EJA; Currículo; Afetos.

ABSTRACT

TO BE A TEACHER... DISCONTINUITY OF YOURSELF

This is a product derived from research at doctoral level in education, following the reflection on the analyzes made by teachers of three public schools of Elementary Youth and Adult Education in Natal / RN, when the network of meanings that these professionals build around the curriculum of this educational modality. Thus, the curriculum emerges as the object of

1 As entrevistas foram realizadas após carta de anuência dos participantes, assinadas, informando os fins acadêmicos do trabalho e garantia de anonimato.

* Professor de Arte da rede municipal do Natal/RN, atuando há 15 anos na Educação de Jovens e Adultos. Especialista em EJA; Mestre e Doutor em Educação pela UFRN. Mantém foco em pesquisas sobre currículo da EJA e representações sociais. E-mail: veridianoms@gmail.com

the teaching social representations of these education professionals. In this case, the objective is to analyze the construction of representational meanings of being a teacher in this mode when debating the curriculum issue. The epistemological basis of this article is the Theory of Social Representations and it focuses on the context of the teacher's group's considerations regarding his condition of teacher in the daily school tangent of the mentioned educational modality, reflecting the congregation of conceptions of the teacher's group and their subjective self-analyzes. Based on an empirical process that was complemented by collective interviews and semi-structured interviews, based on the basic assumptions of qualitative research, these reflections were developed. Thus, being a teacher is analyzed within a daily conjuncture, from the analysis, which feeds the teacher's interpretations in the panorama of the mentioned educational modality, where uncertainties and affections go through the saying and doing of this group of school education professionals.

Keywords: Teacher; Social Representations; EJA; Curriculum; Affections.

RESUMEN

SER PROFESOR... DISCONTINUIDAD DE TI MISMO

Este es un producto derivado de la investigación a nivel de doctorado en educación, siguiendo la reflexión sobre los análisis realizados por maestros de tres escuelas públicas de Educación Primaria para Jóvenes y Adultos en Natal / RN, cuando la red de significados que estos profesionales construyen alrededor del plan de estudios de esta modalidad educativa. Así, el currículum emerge como el objeto de la enseñanza de las representaciones sociales de estos profesionales de la educación. En este caso, el objetivo es analizar la construcción de significados representativos de ser un maestro en este modo al debatir la cuestión curricular. La base epistemológica de este artículo es la Teoría de las representaciones sociales y se enfoca en el contexto de las consideraciones del grupo de maestros con respecto a su condición de maestro en la tangente escolar diaria de la modalidad educativa mencionada, reflejando la congregación de concepciones del grupo de enseñanza y sus autoanálisis subjetivos. Sobre la base de un proceso empírico que se complementó con entrevistas colectivas y entrevistas semiestructuradas, basadas en los supuestos básicos de la investigación cualitativa, se desarrollaron estas reflexiones. Así, ser profesor se analiza dentro de una coyuntura diaria, a partir del análisis, que alimenta las interpretaciones del maestro en el panorama de la modalidad educativa mencionada, donde las incertidumbres y afectos pasan por el dicho y el hacer de este grupo de profesionales de la educación escolar.

Palabras clave: Maestros. Representaciones sociales. EJA. Plan de estudios. Afectos.

SEGUINDO O PERCURSO: AFETOS E INCERTEZAS

Como ensina Arruda (2014), os afetos estão na base da construção das representações sociais porque o objeto nos provoca. O objeto, desta forma, se torna mediador da atenção dos outros. Este aspecto é interessante porque ele delimita o dizer docente e sua fluidez em termos de grupo, no jogo de suas interações rotineiras dentro das escolas. Conforme prenuncia esta autora, a finalidade da conversação não é aumentar o conhecimento, mas não se sentir excluído, não ficar fora do circuito, e conseguir integrar a novidade numa linguagem que possibilite estabelecer essa comunicação, de modo a, por meio dela, ser incluído na rede de conversação. No contraste e similaridades das interações, os professores constroem o senso de si, de suas autoimagens e situam-se nos sentidos que estabelecem enquanto grupo de identidade concebida na labuta de seu trabalho pedagógico.

Para início de conversa, torna-se interessante a abertura do contexto a partir da ideia de autonomia docente dentro das instituições de ensino. O cenário apresentado pelo professorado revela as imbricações e distanciamentos que ocorrem a partir de elementos externos à escola e se revigoram dentro dos muros institucionais de ensino formal, levando o ser docente a análises deveras complexas e reveladoras sobre seu estado de atuação em contexto contemporâneo.

Em que pese toda a complexidade que insere o trabalho docente em contexto contemporâneo, a profissão que está à mercê de perseguição, parece revigorar argumentos de modo teleológico ao explicar fatos em suas finalidades causais: explicações e reflexões apreendidas por meio das exposições de sentidos que os professores sinalizam na compreensão de seu envolvimento profissional.

No entanto, para além desses contextos sentidos que afetam o professorado, anunciados na reflexão da concepção construída, reverbera-se nas entrelinhas uma condição quase paralisada do docente em relação ao quadro pintado por ele na questão educacional. Uma condição oprimida e vitimada por diversos fatores conjunturais que habitam o contexto escolar; e os emotivos parecem ter grande peso no pessimismo docente. Sentimentos mais brandos como o gostar e o amor que se tem pela profissão, conduz o ser docente à continuidade de sua “missão” educativa alicerçada por concepções enraizadas numa concepção de “vocação natural” do profissional como justificativa do que seja a docência; com incumbência em manter suas atividades em meio a uma esfera tão adversa, possibilitando-o seguir atuando ante aos desafios cotidianos vivenciados.

O professor pode até ter autonomia, mas não sabe como agir. Mas, a correria que o professor está, nesse sistema que temos agora, em muitas escolas eu vejo o professor triste. Essa tristeza vem das decepções, da luta, entendeu? Quando não conquista, quando não realiza seus sonhos, quando tem pessoas destruídas, né? O que a gente está vendo? O descaso! O que estão fazendo com o professor ultimamente? Eu acho que o professor está sendo perseguido pelo próprio sistema (Docente D2).

Variáveis externas ao grupo influenciam-no; mas, também as subjetivas formas de interpretação e de decisão promovem conceitos e formalizam o norteamento do ser professor. Aspectos que não são contraditórios, mas que são mutuamente imbricados em si no processo representacional que constrói dentro de sua profissão. Os momentos que os desconsolam se dão ante ao não cumprimento ideal da missão que o professor se impõe: em primeiro termo, transformar o aluno em um ser melhor, crítico e com pers-

pectivas de vida mais exitosas. Em segundo aspecto, as exigências que se lhes impõe a contemporaneidade da educação e social, sem que se sinta contínua e devidamente preparado para dar termo à sua prática. Essas sensações de fracasso provocam desencantamentos aflitivos e descontentamentos progressivos no caminho profissional dos professores. No exemplo da fala acima, há questões de poder que são impostas ao professorado, como se este grupo fosse um contingente profissional completamente passivo, não detentor de poder e, até mesmo, resiliente. Essas questões, como nos informa Costa (2013), suscitam aspectos representacionais que envolvem referenciais determinados pelas gerações docentes, por sua formação escolar e acadêmica, por suas experiências pessoais e profissionais e pelo contexto social, cultural e político do tempo e lugar nos quais estão inseridos.

A resultante desta questão é uma ação baseada na responsabilidade, na dedicação docente, que se estabelece em diversos saberes construídos no itinerário praticado na profissão e no vislumbre ativista da ação pedagógica com vistas ao sucesso escolar discente, o que leva a sentimentos prazerosos, embora a ideia de sacrifício deixe suas marcas pelo caminho e circunde-o associadamente à profissão. Tal mistura de sentimentos e concepções, reflexões e ações, titubeia-se mutuamente nas considerações dos professores acerca da sua profissão e da sua práxis.

Ser professor tem sido encantador. Amo o que eu faço. Eu sou um sonhador, acredito na utopia de outra sociedade que seja mais igual, mas justa e acredito que o professor tem um papel de responsabilidade social importante. Acho que quando se ama você consegue remover montanhas (Docente D1).

Eu amo ser professora. Eu acredito que se você faz o que gosta você faz de uma forma

diferente. Eu trabalho com o Ensino da Arte, eu gosto de Arte. Então, fazer com que os alunos conheçam, apreciem, então faz com que eles olhem pra Arte de forma diferente, não só como algo a mais pra aumentar a carga horária na escola. Mas, que percebam a Arte no seu dia a dia (Docente B2).

Eu adoro estar em sala de aula. É meu mundo. Adoro trancar a porta da sala de aula. Antes eu tinha receio com medo de meu aluno querer sair, fugir... Porque eu fugiria. Mas, hoje eu fecho ali e vamos embora meu povo. Aí, a gente se vira! A gente fica ali naquele mundo fechado na estrutura física e nem tão fechado assim... Porque a gente alça voo, e a gente sai dessa sistematização que a educação propõe: propedêutica, alinhada, enfileirada... Pois é, ser professora para mim, hoje em dia, é reaprender todos os dias. Até mesmo reaprender a gostar da profissão (Docente B1).

E o prazer de ser professor é do aluno dizer que entendeu o que a gente quis dizer... Claro que o aluno não vai aprender tudo numa aula, porque o aluno tem de chegar em casa e se dedicar. Numa aula ele compreende uma parte e depois o restante ele tem de conseguir em casa e tira a dúvida com o professor em algum momento (Docente A2).

Mesmo sendo uma profissão categorizada como árdua, difícil, angustiante, aproximada a uma missão do ser, ela causa sensações de prazer e de bem querer (e mesmo seus contrastes). As sensações boas da profissão estão muito fincadas na possibilidade de sucesso escolar e até social que o aluno venha a ter. Estes aspectos podem ocorrer em virtude de uma construção social da qual o ofício docente é erguido e vislumbra-do, dentro de um imaginário social, como um destino manifesto que o sujeito assume e persegue com sua função para bem cumpri-la. Existem sensações contraditórias que, possivelmente, ocorram e se configuram na subjetividade particularizada a cada sujeito

docente, por meio de uma sedimentação de um pensamento social retórico da natureza do que é ser um professor: um especialista dotado de capacidade intelectual para formar o ser discente de modo que o solucione individual e socialmente. Donato e Ens (2009) afirmam que é possível dizer que os saberes apontados como necessários para o exercício da função docente compõem um repertório de conhecimento fundamental para enfrentar a complexidade das situações que emergem no ato de ensinar e que estas, por sua vez, apresentam-se como potencializadores ao trabalho do professor. Por fim, segundo estas autoras, importante é ressaltar que o saber do professor não é isolado do contexto de sua vida pessoal e profissional. Portanto, não é destoante a afirmação de que é uma profissão que exige esforço pessoal, que exige dedicação, conforme indicam os participantes em suas falas. Embora, tenha o professor consciência de que não consegue concretizar seu almejado intento profissional de acordo com os desejos mais sinceros, por vezes, o compartilhamento vigorante de ideias entre o professorado reside no seu intrincado papel no contexto do processo de ensino e de aprendizagem nas escolas como um fardo difícil de ser conduzido se não for pinçado pelos afetos mais romantizados.

O professor na escola pública ensina, tenta fazer o aluno aprender ou como dizem os pedagogos: apreender o conhecimento, que é mais complicado. Mais uma vez, não é possível que durante uma aula o professor faça com que toda a turma compreenda; e mesmo individualmente não consegue fazer com que o aluno compreenda tudo aquilo que ele mostrou em sala de aula (Docente A2).

Ser professora há vinte e três anos tem sido uma descoberta diária que, às vezes tudo posso, e, às vezes, nada posso. É muito estranho isso. Eu posso e devo ver o outro

– no caso, meu aluno – como um parceiro. Eu posso me transformar todos os dias e posso me colocar à disposição dele para a transformação. Cabe a ele decidir se isso é legal ou não. Hoje eu não penso assim: estou transformando, eu não posso, não transformo... Eu estou me colocando a serviço. Se ele aceitar essa transformação, ótimo! (Docente B1).

Ser professora tem sido uma experiência muito boa no sentido de que eu tenho procurado desenvolver bons trabalhos, tenho procurado a cada ano aprimorar a minha atividade, vamos dizer assim, pedagógica, né? Atividade em sala de aula e já fiz algumas viagens ao exterior por conta própria, pensando na minha melhoria em sala de aula, e me identifico com os alunos da noite. Eu consigo interagir melhor com eles (Docente E1).

Os professores se mostram conscientes de seus limites enquanto formadores, o que implicam, nesse processo, os movimentos de ação e de reação estão escalonados entre professores e alunos, respectivamente. Sugerindo a relevância das relações de poder incursadas nos contextos formativos escolares em sala de aula e, conseqüentemente, produzindo entendimentos incertos e duvidosos do seu fazer pedagógico, ao analisarem seu trabalho pedagógico. O ser professor remete a conflitos internos e convicções que vão da euforia da descoberta no ato do ensino, de novas experiências diárias em sala de aula, ao desassossego que surge quando os docentes se percebem limitados diante do outro, da sua não aprendizagem no processo educativo ou mesmo uma aprendizagem tênue que o docente julga descompassada na interação com os alunos. E todos estes aspectos implicam a questão do currículo oficialmente assumido ou não dentro de cada escola. O professor ainda concebe o processo de ensino de modo mais arraigado à tradição;

isto é, transmissão do conhecimento! E este aspecto faz parte do conjunto de fatores pedagógicos que se articulam à imagem de incumbência responsiva no espectro educacional do qual está imerso. No entanto, Paiva (2007), ao citar Alves (1999), ensina que nos novos campos de conhecimento, se detecta um esforço claro para superar-se a disciplinarização herdada de um período anterior, como a criação de espaços que não se apresentam mais como ‘novas’ ciências, e que são organizados como espaços e trocas. O que autora sugere – como suporte análogo à reflexão – é o repensar curricular e suas potencialidades.

Na educação de jovens e adultos, principalmente, é quase impossível pensar diferente deste modo de conceber currículo, pois os saberes em jogo não permitem ignorá-los. Para que todos esses princípios possam ganhar vida na proposta curricular, e considerando que os saberes em rede não segmentam áreas, nem disciplinas, mas se enlaçam pelos fios de conhecimentos [...] (PAIVA, 2007, p. 46 e 47).

No entanto, os docentes se veem como os agentes que oferecem aos estudantes um tipo de saber necessário e meio impositivo, mas eles não evidenciam nas falas a construção do processo educativo em sala de aula por itinerários dialógicos. Pode ser crível que ainda persista essa noção no campo escolar, historicamente mais conhecido, que versa sobre a competência docente na unicidade da condução do conhecimento em âmbito escolar; embora os dilemas docentes se façam em observação/ação ao direcionarem-se ao esforço da fuga, aproximando-se à (re)apresentação de outras perspectivas práticas ou tentativas metodológicas variadas em sala de aula que cheguem a este intento, não demonstram estes aspectos como tendência dominante, mas sim, exceções nas escolas.

Esse contexto, nas falas dos colaboradores deste trabalho, pode ser mais bem compreendido nas lições de Roldão (2007) ao afirmarem que aquilo que diz respeito à representação do conceito do que seja ensinar tem leituras até hoje perpassadas por profundas tensões que estão no limiar entre o ‘professar um saber’ e o ‘fazer outros se apropriarem de um saber, isto é, fazer alguém aprender alguma coisa’. De modo mais simplificado – segue os ensinamentos desta autora –, tem-se associado, à primeira impressão, a postura mais tradicional do professor que transmite conhecimento, referenciado predominantemente a saberes disciplinares; e, uma segunda análise, dá-se em nível mais pedagógico e alargado a um campo amplo de saberes, incluindo estes da disciplinarização.

Neste âmbito das falas dos entrevistados, ainda é possível a problematizar que se reafirmam sinalizações relevantes das relações de saber/poder que se mostram presentes nas salas de aula das escolas, atividade e reatividade no tratado – por bem se dizer, meio tácito historicamente – entre docentes e discentes, nos movimentos de embate que se oferecem no dia a dia escolar, entre estes dois grupos. Especialmente na EJA, esse aspecto é importante em razão das próprias especificidades que orbitam esta modalidade do Ensino Fundamental.

Pra ser um professor hoje, ele tem de tá bem embasado, bem reciclado, com boa tecnologia, certo? À altura do aluno, ele tem de ter um bom conhecimento para poder transmitir ao aluno aquilo que o aluno deve aprender; com responsabilidade, com paciência, com calma... Porque hoje nós educamos todo tipo de aluno (Docente A1).

Apesar de terem momentos ruins de brigas com alunos, que não querem fazer as atividades e ficam atrapalhando as aulas, de maneira geral, acho muito bom ser professor e

participar desse momento deles de aprendizagem, de dúvidas... De tentar tirar todas as dúvidas que eles possam ter e esperando que possa melhorar com a vinda de novos alunos para a EJA (Docente A2).

Essas relações citadas, que são construídas e realçadas em sala de aula, geram sentimentos contrastantes, obrigando o professor a ir além dos limites, ao menos em concepção na autoimagem de profissionalidade, na tentativa de logro exitante em relação à formação dos alunos. O rendado conflitivo de sentimentos inunda a reflexão docente sobre como se encontra sua atividade profissional no campo educacional escolar, recai-se sobre outros prismas de sua atuação, que perpassam pelo desestímulo na atividade pedagógica que exerce e o cansaço que surge ao longo de sua trajetória laboral, nesse âmbito, não é simples reinventar-se como profissional da educação. Como analogia a estas relações, Foucault (1989) pode elucidar este entendimento acerca da questão do poder. De modo geral, há um sentido de advertência quando este filósofo infere que aquilo que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.

Voltando ao campo da educação formal, de maneira ampla, nesta área do conhecimento social, Pinto (2010), ao nos apresentar que a educação é um processo no decorrer da formação humana no tempo, demonstra que é um fato existencial, pois se constrói em si mesma nas ações exteriores que sofre; é um fato social porque é determinada pelo interesse que move a comunidade a integrar

todos os seus membros à forma social vigente (com um duplo aspecto deste fato: incorporação dos indivíduos ao estado existente e progresso pela necessidade de ruptura do equilíbrio presente a criar o novo); é um fenômeno cultural, tanto por conhecimentos, experiências, usos, crenças postas aos indivíduos como métodos pedagógicos utilizados pela totalidade sócia; se desenvolve pelo progresso econômico da sociedade; é uma atividade teleológica, pois é dirigida a um fim; é uma modalidade do trabalho social e de ordem consciente; é processo exponencial, multiplicando-se por si mesma com sua própria realização e é contraditória, implicando simultaneamente conservação e também criação. Em nossa compreensão, essas características estão amparadas na base curricular que se queira sustentar.

Nesse bojo de implicações das quais se submete a educação, os aspectos das falas destes entrevistados, que também estão influenciadas de cotidiano, são cenários consubstanciados por meio das posturas pedagógicas adotadas ou abandonadas no percurso histórico do ser docente, das interpretações conceituais e práticas postas em ação nas escolas pelo professorado como seleção cultural de suas atribuições e responsabilidades. Construções de imagens configuradas e reafirmadas nos embates rotineiros que fincam posições nas representações sociais que são constituintes básicas das ações, das reflexões simbólicas e mesmo ideológicas no contexto do campo educacional. Esse processo de entendimento docente, o seu aspecto ativo, está ensejado em saberes grupais e individuais conflitantes; eles chancelam argumentos por meio da realidade destes sujeitos, reafirmam posturas docentes, estabelecem consensos e digressões de perspectivas e práticas do professorado, como se constata nas falas a seguir:

Eu vejo várias razões para o professor não estar estimulado: tem a questão de salário; não sei, depende de pessoa pra pessoa; é gostar daquilo que você faz ou você fazer por fazer, cumprir uma meta pra receber seu salário no fim do mês. Existe professor que não gosta de ser professor. Só é professor porque é cômodo pra ele em todos os sentidos, não falo só de dinheiro, mas é cômodo pela preguiça tem de procurar outra coisa pra fazer... É comodismo mesmo. Tá bom aquilo pra ele. Ele não tem compromisso nenhum enquanto professor. Mas, existem professores mais comprometidos (Docente C1).

Eu acho que o professor de certa maneira vai cansando. Aquele cansaço natural decorrente da idade e do trabalho que você faz... Da indisciplina dos alunos. Então, esse cansaço vai trazer, vamos dizer assim, certo desestímulo. Eu não sei... O cansaço vai fazendo com que você não tenha aquela empolgação dos primeiros anos. Agora, isso depende muito do professor: porque inegavelmente nós sabemos que há professores que têm mais domínio de sala; professores que conseguem interagir melhor com a turma do que outros. Então, eu acho que isso é uma qualidade, sim! E eu acho que isso você não só desenvolve, acho que isso está latente no professor (Docente E1).

Os participantes deste estudo analisam a sua atividade profissional com um viés de certo modo generalizante sobre o ser professor em função deste grupo profissional, de certo ponto de vista do sujeito social implicado, imerso em uma atividade dita especializada. Mas, também, há aspectos importantes a serem observados que versam sobre as subjetividades dos indivíduos, em um contexto educacional e social, que se remetem às formas de apreensão de suas fundamentações proativas ou reativas no transcorrer de suas práticas pedagógicas: desvalorização salarial, cansaço, frustração profissional como revelia ao ser professor; competências técnicas no exercício do ofí-

cio, posturas antidialógicas ou seu reverso, comodismos...

Mas também, são aspectos que estão correlacionados aos fatores educativos e sociais que atingem a dinâmica laboral docente que está interligada aos processos cotidianos e temporais que vão minando as ações pedagógicas do professorado em direção à inquietação ou ao desestímulo. Aportes cognitivos de reflexão/ação de suas atividades e até mesmo pelas resistências de alunos que não corroboram com os processos de ensino desenvolvidos e “entregues” em sala de aula nas escolas. Arroyo (2013) afirma que a categoria docente vem denunciando sua insatisfação, até apatia, diante de remédios ditos inovadores no campo da educação e até na questão de cursos continuados. Nesse sentido, diz informa autor, que muitos coletivos de professores não estão muito distantes da apatia dos educandos. É uma dura sensação de contaminação mútua. Nesse âmbito, as variáveis educacionais externas como falta de estrutura física e pedagógica das condições do trabalho docente, salarial e reverses psíquico-emocionais que se interligam a resistências discentes se encaixam. Este contexto histórico pode estar na raiz do desânimo e cansaço docente, especialmente para aqueles que não são mais novatos na profissão, contribuindo para a construção simbólica da rede representacional construída no/pelo professorado. O caminho sinuoso de longa distância temporal parece ser pouco estimulante no quadro da educação pública contemporânea e é vivido pelos docentes ao longo dos anos, fazendo materializar-se, de modo geral, o desalentamento narrado.

Por outro lado, as falas dão indícios de que existem outras formas conceituais e práticas com que parte dos professores e se lançam às ações e reflexões pedagógicas

sobre o mesmo fenômeno experienciado no dia a dia escolar, demonstrando que os sujeitos absorvem e interpretam as dificuldades educacionais de maneira particularmente distintas uns dos outros: comodismo ou não. Embora, pareça aos nossos falantes de que entre os que se acomodam é porque não gostam da atividade que desenvolvem; e, assim, o contrário é o ditame do bem querer pela educação e pela docência, encontram-se nessas divergências um 'quê' de subjetividade.

Sobre esta questão da subjetividade dos indivíduos, González Rey (2012) ensina que ela representa um sistema em desenvolvimento permanente, que se caracteriza por seu caráter de processo contínuo, definido na subjetivação. O que implica que em um mesmo contexto, os entendimentos dos sujeitos e os seus sentidos podem ser diversos, isto é, não são absolutos. Segundo este autor,

esses processos de subjetivação, porém, não expressam uma produção de sentido subordinada de forma absoluta ao contexto e sim, pelo contrário, eles permitem respostas diferenciadas ao contexto graças às histórias diferenciadas dos sujeitos que atuam em cada contexto concreto (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 168).

Esse combinado entre fatores externos e acepções dos sujeitos vai contribuindo para a aproximação definidora do ser professor de maneira individualizadamente suscitada, e, ao mesmo tempo, seu estranhamento à profissão na categorização do grupo social docente; que no geral, se vê cansado, desestimulado, isolado, sacrificado em sua preconização meio messiânica de sua função laborativa. Simultaneamente cobrado em suas responsabilidades para além até destas na questão de seu trabalho escolar com assunção de incomensurável dever. Suas ações, desilusões, comodismos e reflexões

estão permeados nestes horizontes conflituos. Esses matizes estão presentes no discurso do grupo, representando a docência que se atribui consideração e ênfase acerca da questão da responsabilidade educacional e social – de forma quase imperativa que se põem imagéticas nas suas ações formativas. Observando-se que, por vezes, os professores se colocam numa empreitada tendente a ser idealizada numa base abnegada imbricada à assunção que se incumbe cotidianamente, intercalada pelo amor à profissão e em outra faceta a incompatibilidade com a proatividade que está acostada pela pujança da desilusão profissional, o estranhamento ganha forma. Exteriorizam-se questões antagônicas, controversas, conversações partilhadas e pautadas nos afetos que revigoram realizações individuais e/ou amplificam aflições do grupo docente no contexto mais amplo da educação formal. Sobre a questão dos afetos é preciso o entendimento de que,

os afetos estão na base da construção das representações sociais porque o objeto nos provoca. [...] O objeto, desta forma, se torna mediador da atenção dos outros. A finalidade da conversação não é aumentar o conhecimento, mas não se sentir excluído, não ficar fora do circuito, e conseguir integrar a novidade numa linguagem que possibilite estabelecer essa comunicação, de modo a, por meio dela, ser incluído na rede de conversação. [...] Trata-se, ao mesmo tempo, de preencher os espaços vazios da comunicação, as fendas no contato com os outros; trata-se de uma reafirmação dos laços com o grupo, no grupo, e uma afirmação identitária, ao mesmo tempo - dentro do grupo, pela via do reconhecimento, de ser ouvido, se sentir participando, e muitas vezes também fora dele, de ser identificado como participante daquele grupo ao falar a linguagem comum (ARRUDA, 2014, p. 74 e 75).

Nesse sentido, Arruda (2014) demonstra que a exteriorização dos afetos, observáveis

nas falas dos docentes, se põe na exposição da intimidade, na violência simbólica gratuita generalizada que se inferem vítimas ao longo dos anos na educação, provoca o leitor a pensá-la como parte da vida e das relações humanas, da intervenção do mundo, dos tecidos que entrecruzam o individual, o social e o coletivo. Como nas representações sociais. Tal aspecto se aventa nos professores, os sentimentos e análises vão se construindo sobre o ser docente em termos profissionais, ou mesmo como ser trabalhador da educação em meio às circunstâncias que afetam as concepções do professorado no itinerário do seu fazer em imbricação aos saberes que carrega.

Nesse contexto, edificam-se suas identidades conceituais de profissionais no solo que pisam em suas vivências e experiências cotidianas nas escolas, no trato: conflitos afetivos e embates – seja no bojo do sistema educacional e mesmo com seus alunos nas salas de aula. Ramalho e Nuñez (2014) ensinam que a profissionalização da docência, enquanto processo de construção de identidade, é um processo complexo que não pode acontecer nas exclusões docentes. Portanto, a incorporação destes, na busca e construção de uma identidade nova há que ser firmada como uma luta desejável de seus projetos pessoais e coletivos de desenvolvimento profissional.

Esses contextos levam estes profissionais a se verem, e a seus pares, sob o matiz de óticas também distintas. Isto é, aqui entra o contraste representado na questão da alteridade, na contraposição simbólica do outro. O *eu* que gosta da profissão, que ama o seu ofício, que se dedica de corpo e alma, que se frustra cotidianamente a partir da reflexão e da ação pedagógica responsável, que por vezes se emperra em meio à complexidade da educação pública, o *eu: ego* que sofre. E

o *alter*, que por vezes desleixa-se, que pouco se compromete com a educação e que até se mostra preguiçoso. O *outro* que não gosta de ser o que é e que se acomoda, seguindo numa burocracia diária em sala de aula. Ser professor é estar no cerimonial dos conflitos e das autodefesas também pessoais. Ainda se “salva” o vocacionado ou o que repensa seu *modus operandi* e conceitual; pois, ao se visitar Bourdier (1989), entende-se que o *habitus* se configura em um conhecimento adquirido, um existir, um capital do sujeito que, em conjuntura com a posse deste (que indica a disposição incorporada), quase postural, revela-se no agente da ação. Nesse sentido, é possível a compreensão que existe um *habitus* docente, na sua práxis, que se acomoda na conservação pedagógica que se mostra mais confortável diante do cenário adverso da educação pública. De modo geral, esse aspecto surge anunciado nas falas dos entrevistados, embora estas denunciem suas tímidas divergências. Como aparte reflexivo, é plausível a afirmação de que esses contrastes nas anunciações docentes estão mais presentes mais no sentimento individual do que no debate coletivo, pois a discussão diante do outro envolvido gera mais inibição e precaução.

Por outro lado, as falas atestam, no caminho da profissionalidade do professorado, uma rede de concepções e olhares de polifásica cognição que é entoada nas exposições analíticas dos docentes.

O professor que consegue estimular o aluno, primeiro, ele já é estimulado por si só. Tem vontade de vir dar aula. Segundo, ele trabalha o seu horário bem direitinho. É o professor que termina o seu horário. E existem professores que não são assim. Quando a gente pergunta: cadê o professor? Ele tem ido embora... E tem professor que não tem estímulo para estudar. Eu passei por esse processo de não querer estudar. Quando

eu terminei meu curso, naquele momento, eu pensava que ia passar a minha vida toda passando aquele conhecimento. E aí, a gente percebe que não e que tem que buscar porque se não buscar você vai ficando pra trás; e até o próprio aluno percebe isso (Docente C1).

O professor tem preguiça de estudar. Tem professor que tem preguiça. Acha que já atingiu o máximo e não quer mais se aperfeiçoar. Você encontra alguns e pensar: poxa, o cara aí ainda quer estudar! Mas, você encontra outros que não estão nem aí. Eu acho que não é questão de salário. Isso não é desculpa, porque quando você numa sala de aula você até se transforma, né? Porque, pelo menos eu, quero mostrar coisas que eu não aprendi quando estava na situação do aluno. Eu até digo para os alunos: vocês estão saindo daqui com assuntos que eu dei e que não vi no tempo do primeiro grau (Docente A2).

Quinze anos em sala de aula... Vai tirando o encanto. E porque a gente já viu tanta coisa boa, tanta capacitação... Mas, eu não vejo avanço na educação... A pessoa cai, né? Nós temos parcela de culpa. Todos nós temos parcela de culpa, mas não pode ser só o professor. Mas, recai muito sobre o professor [a culpa] (Docente C2).

De certo modo, as análises dos participantes apontam que, em relação aos outros companheiros, ao se pensar parte da coletividade docente, a responsabilidade e a dedicação não se impõem de forma imponente quanto se mostra na autorreflexão no contexto da profissão e do labor diário do *eu*, referente ao próprio ego. Embora esse aspecto se dê na observação confessional do passar do tempo, que torna quase estática a atitude, que procede como aniquilador dos sonhos docentes, que se insurge de forma aparentemente determinante para acomodar e esmorecer a vontade de progressão qualitativa do ser docente, destronando o entusiasmo. Os sentidos das falas dos entrevistados

até este momento, as afetações emocionais que causam dúvidas e conflitos existentes nos professores se sobressaem, indicam aniquilamentos de posturas investigativas, alimentando estabilizações meio acrílicas pelo não interesse docente e se preponderam em detrimento de esferas mais técnicas das especificidades do ser professor no exercício profissional em distintas modalidades de ensino. “Pra mim, ser professor, é indiferente se você está no Fundamental I, II ou na EJA. Você é professor! Não é que você vai trabalhar a mesma forminha... São realidades diferentes. Existem outras necessidades” (Docente B2).

Ele se vê como agente ativo do processo educativo, dependendo somente de sua ação pedagógica baseada em seus conhecimentos para que cumpra sua função formadora e na capilaridade que tem em agir e convencer seu aluno no processo de ensino e de aprendizagem. Há um rótulo impregnado no conjunto social dos professores enquanto grupo: o professorado é o símbolo, de atividade ou de paralisia, de todas as contradições educacionais e suas distintas dinamicidades diárias; ele age na ambiguidade a partir do que sente e da imagem instada pela conjuntura do momento sobre a coletividade docente. “Faz diferença a postura do professor diante do aluno. Ele tem que acreditar. Inicialmente ele [professor] tem de acreditar nele, no que ele tem em mãos e acreditar no aluno. Inclusive nesse não que o aluno possa dar” (Docente B1). Ser professor é ser objeto da incerteza nas aprendizagens cotidianas ao longo das experiências consumidas em ambiente educacional escolar. Na EJA, este aspecto ganha mais potência no dia a dia escolar.

Ser professora, resumindo, é aprendizado desde o início. Eu achei que com o tempo iria mudando isso, com a experiência; mas pelo

menos na minha concepção, é aprendido, eu continuo sendo aprendiz. Se eu for fazer uma análise como é que eu sou como professora? Sou um aprendiz! (Docente A3).

Se o professor esmorece com o decorrer do tempo; se cansa; se é frustrado em seus sonhos e seus ideais; se convive com sentimentos bons e ruins no exercício de sua profissão; se carrega consigo uma missão quase salvadora da sociedade frente às responsabilidades que ostenta; se demonstra ser ele portador de incertezas; se é o agente da experimentação; se convive com a dúvida e dilemas profissionais e com desafios pedagógicos ao se analisar e aos colegas de trabalho; é no aluno que ele se baseia para delimitar o nível proveitoso ou não do seu fazer, do seu trabalho, na aferição reflexiva da qualidade exitosa da ação ou o seu oposto. Isto é, nas questões que tangem os processos formativos dos quais se figura em percurso dialético que se desencadeiam no grupo docente da educação escolarizada, na prática e com a experiência dia após dia em sala de aula, é que estes profissionais da educação vão aprendendo a aprender mais sobre ser professor. Para Arroyo (2013), a autoimagem docente se constrói cada dia em relação aos alunos como possibilidades, inclusive no próprio professor. O que o confronta em seu próprio percurso humano. Ou seja, o educador – para este autor – é um modo de ser e um dever-ser, uma autoconversa no percurso da própria formação.

A profissão docente desafia o ser. Impõe dificuldades, que em termos gerais são sacrificantes, como se pode perceber no âmbito dessas reflexões. Pesa a responsabilidade, mas é assumida, pois o professor se sente sozinho até mesmo enquanto membro de um colegiado profissional na árdua tarefa de conduzir o aluno ao rumo que julga certo na sociedade atual. Ocupação que

provoca sentimentos e sensações de prazer, dissabores e angústias diante de um quadro pintado como aterrador que é a educação pública escolar. Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos surge com suas especificidades, dificuldades, desafios e hostilidades, bem como omissões do sistema público de ensino. A fala abaixo introduz tal eixo de discussão:

ser professor nesses anos tem sido difícil e desafiador. Como difícil? Porque eu encontro a cada geração, ao invés da gente ter uma receptividade e o respeito da própria, da própria... Vamos dizer assim, da própria categoria dos alunos, vou chamar, assim, categoria dos alunos. E também o desprezo que o poder público tem com a educação. E eu vejo isso... Eu vejo isso mais com a EJA. Nas políticas públicas de EJA, EJA parece uma coisa de terceira ou quarta categoria (Docente B3).

Faz-se preponderante este panorama sobre o ser professor – a partir das falas dos participantes – sobre como se analisa este profissional em momento contemporâneo, pois, as análises configuram parte do contexto conceitual e prático que contribui na revelação acerca das representações sociais dos professores sobre o currículo da EJA. Nesse ponto, portanto, o afunilamento mais sensível sobre essas questões contextuais, onde se pode envolver entorno escolar e escola quanto à reflexão/ação curricular, direciona estas análises para as especificidades da modalidade do Ensino Fundamental aqui em tela, ou seja, revelando um cenário mais tangente ao cotidiano do grupo docente dentro da Educação de Jovens e Adultos.

Dizer que eu conheço o bairro... Eu só conheço pelos comentários de dentro da escola mesmo. Eu não conheço a comunidade, não procuro... O que eu procuro conhecer é rodar, assim, ao redor um pouco, mas... Porque o professor, assim, se eu fosse dali, acho que

seria aquela vizinha que iria falar com um, com outro, não sei o quê... A gente... A maioria dos professores não são dali. E é uma coisa que eu acho que seria legal se os professores fossem da mesma comunidade da escola. Mas, não sendo, a gente não tem muito envolvimento... Não tem, não. Até onde eu sei, a gente conhece de um ou de outro aluno, mas fazer um trabalho de pesquisa que o professor conhecesse a realidade, eu não conheço, não. Seria uma boa ideia, né? (Docente A3).

Nós temos um grupo da noite que mora distante da escola. É Ponta Negra ou Nova Paranamirim, Cidade Verde... Um grupo de mais ou menos seis professores. Inclusive, os que já são mais velhos devem conhecer um pouquinho o entorno da escola. Eu conheço, por além de ser da Zona Norte, também conheço todo o entorno aqui da escola. Agora, de forma geral, os professores... Saber conhecer, demonstrar esse conhecimento, a gente percebe que não (Docente B3).

O bairro em volta da escola é ambiente estranho ao professor, local desconhecido. O que afasta a lógica oficial do currículo da EJA acerca de uma integralidade dialógica mais significativa para o alunado da EJA em termos curriculares. Isto significa que o entorno escolar é objeto de distorcidas e distanciadas imagens do ser docente, de poucas aproximações pertinentes na escolarização discente. Nesse contexto referente ao bairro que cerca a escola e as possibilidades sociais, culturais e históricas que o entorno pode oferecer ao currículo da EJA, principalmente, iniciando por meio dos alunos jovens e adultos, é preciso perceber que considerável parte dos professores não trabalha sua ação pedagógica a partir de um conceito dialógico de currículo, pensando a interligação de saberes significativos ao alunado, desconhecendo a própria localidade onde está inserida esta modalidade escolar, o desuso do empreendimento investigativo sobre esses contextos comunitários fica

mais evidenciado na concepção grupal de currículo dentro da EJA.

No entanto, é preciso notar-se que, ao visitarmos Mayol et al (2013), o bairro é, quase por definição, um domínio do ambiente social, pois ele constitui para o usuário uma parcela conhecida do espaço urbano no qual, positiva ou negativamente, ele se sente reconhecido. Mas no itinerário da docência, o professor não foi preparado para conceber essas diferentes matrizes de saberes fora da oficialidade conteudista da escola e, demonstra, pouco tenta reconfigurar seu pensamento pedagógico de modo autônomo. “Até onde eu sei o professor não tem interesse de saber do bairro onde está a escola. Até onde eu sei, nunca foi discutido isso da gente conhecer [o entorno]” (Docente A3). Não é necessário que o professor resida no bairro onde está a escola de sua atuação profissional, mas esse aspecto do conhecer o espaço sociocultural, geográfico comunitário que cerca a escola da EJA é relevante para outro pensamento curricular possível. Isto significa dizer que, diante de uma carga de trabalho diária que – em muitos casos –, vara os três turnos em escolas diferentes, tem o professor pouquíssima margem para estudar e se apreender das realidades e fatos cotidianos de história e estórias que estão presentes nos bairros onde atua especificamente na EJA, embora não seja impossível e em termos curriculares o empreendimento docente no sentido de delinear mais sensível olhar sobre o seu respectivo entorno escolar.

Mesmo com um dia da semana destinado a estudos (no caso da EJA do município do Natal/RN), não é simples para o professor conseguir introjectar a si próprio de que seja relevante conhecer de forma significativa o bairro onde está a escola. No entanto, isto é possível e necessário para que o professor

da EJA esteja disposto a este fim, buscando por meio de seus próprios alunos esses novos conhecimentos, abrindo possibilidades reflexivas e atitudinais sob as bases de outras perspectivas curriculares mais pertinentes à contextualidade desta modalidade educacional. São processos formativos do professorado que devem estar sob a ótica constante e imprescindível na busca novos aprendizados profissionais sem que necessite da ação de outros agentes educacionais. O professor pode agir e refletir pedagogicamente, sem necessitar da iluminação de terceiros. Como o professorado faz parte de um coletivo em constante autorreflexão, sua autoperspectiva que se analisa na docência atualmente é inteiramente precioso para o currículo da EJA que o ser docente possa revigorar suas concepções de currículo a partir de alunos jovens e adultos sobre os saberes cotidianos que lhes são pertinentes.

CONSIDERANDO O TEXTO

Ao final desta breve análise, é possível a análise de que o grupo docente entoa afetos e sentimentos consideráveis na continuidade de si quanto se autoanalisa no contexto de sua ação pedagógica dentro da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, a polifasia cognitiva do grupo docente está presente nas suas condições analíticas sobre seu saber/fazer no processo de ensino e de aprendizagem como aspecto complexo na construção no campo de representacional que se interliga ao objeto currículo. Nesse sentido, é importante a consideração da influência subjetivada dentro do processo de construção das representações sociais que infere dissonância aos membros do coletivo de professores. No entanto, o ancoramento à profissão se aproxima da concepção messiânica do ser professor, angariando percepções autodefiníveis no engajamento abne-

gado deste sujeito inserido no processo de ensino e de aprendizagem no contexto da EJA. Enquanto a incerteza constante no plano ativo de seu fazer, campeia a noção imagética da responsabilidade debruçada sobre seus ombros. No entanto, demonstra-se que o sentimentos norteiam seus cotidianos em sabores e dissabores na labuta diária dentro das escolas, e, na oficialidade curricular da Educação de Jovens e Adultos, a interligação de saberes e significados que envolvem o corpo discente é desconsiderada e pouco atacada em sentido dialógico de reflexões e ações pedagógicas, o que revela distanciamentos entre a ação docente e a recepção discente dentro das salas de aula desta modalidade do Ensino Fundamental. Neste contexto, ser professor é descontinuidade si, é ambiguidade e desafio angustiante para o grupo docente em questão.

REFERÊNCIAS:

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARRUDA, Angel. Despertando do pesadelo: a interpretação. In: SOUZA, Clarilza Prado de; et al. (Org.). **Angela Arruda e as representações sociais: estudos selecionados**. Curitiba: Champagnat. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.
- BOURDIER, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa, Portugal: DIFEL, 1989.
- COSTA, A. A compreensão do poder profissional docente a partir das representações sociais. **Estudos de Sociologia**, 2013, vol. 1, n. 19. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br>>. Acesso em: 29 mar. 2017.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- GONZÁLEZ REY, Fernando L. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- DONATO, Sueli Pereira; ENS, Romilda Teodora. Representações sociais do ser professor no

contexto atual – desafios, incertezas e possibilidades. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – PUCPR. De 26 a 29 de outubro de 2009. **Anais**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2967_1481.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2017.

MAYOL, P. et al. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PAIVA, Jane. Proposições curriculares na educação de jovens e adultos: emergências na formação continuada de professores baianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Org.). **Alternativas emancipatórias em currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán. Representações de professores sobre a profissionalização da docência. In: RAMALHO, Betania L.; NUÑEZ, Isauro B. (Org.). **Formação, representações e saberes docentes: elementos para se pensar a profissionalização dos professores**. Campinas, SP: Mercado das Letras; Natal, RN: UFRN, 2014.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12. n. 34. jan./abr. 2007.

Recebido em: 17/04/2019

Aprovado em: 16/05/2019